

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A TRIBO SKATISTA E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR:
O PODER ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA**

TONY HONORATO

**PIRACICABA, SP
2005**

**A TRIBO SKATISTA E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR:
O PODER ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA**

TONY HONORATO

Orientador: PhD. Ademir Gebara

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para obtenção
do Título de Mestre em Educação.**

**PIRACICABA, SP
2005**

BANCA EXAMINADORA

Ademir Gebara (Orientador)

Wagner Wey Moreira

Wanderley Marchi Júnior

HOMO MESTRADUS/DOCTORADUS

*...Ser inquieto, cheio de desejos, devaneios e viagens do ethos viajante;
ser em busca de conhecer, verdades (temporárias ou não), existências,
processos, contradições e certezas de incertezas,
que oferecem, ao homo mestrados/doutorados, bons problemas,
compreensão, aberração e até afirmação.
Sua vida acadêmica paga pela paixão de sua ignorância,
pela dor da solidão, procurando por ti: conhecimento.
Que chega em sonhos, ilusões, olhos, corpos, discursos, documentos,
dissertações, teses, enfim, em tudo que crê lhe encontrar.
A ilusão de seu encontro, da sensação que viestes
de maneira tão forte e enlouquecedora que fizeste com que apaixonaste por ti,
ao sentir teu sabor e teu poder,
que darão o norte, sentido de ser: homo mestrados/doutorados...*

(Tony Honorato – primavera de 2003)

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Dedico este trabalho àquela pessoa que soube compreender e compartilhar todos esses momentos com muita paciência, atenção e carinho. A você, “Lica”, com muito amor e gratidão por sonhar e incentivar, diariamente, nossos objetivos e realizações. Amo você...

A minha mãe, “Edna”, com quem aprendi que na vida só vencemos com muita persistência e luta. Quero dividir este momento com a senhora, que esteve presente a toda hora e a quem devo grande parte de minhas realizações. Meu eterno agradecimento...

AGRADECIMENTO A UM EDUCADOR

Ao professor Ademir Gebara, orientador e amigo, com quem aprendi que o profissionalismo e a amizade, estão em campos próximos e prazerosos. Sou grato por ter acreditado em mim como pessoa e orientando, e por ter me ensinado que a beleza da descoberta está relacionada com o modo de dizer/pensar o mundo.

AGRADECIMENTOS

A minha família: meu pai Antonio (que faleceu quando eu tinha oito meses de idade); meus irmãos Eliane e Odair; meus sobrinhos Caio e Cauane. Obrigado pelo apoio. Gosto muito de vocês. Sucesso na vida, vocês merecem.

Ao João Lucas, amigo (ex-UNESP), que desde a Faculdade de Educação Física, a qual cursamos juntos em Pres. Prudente/SP, estimulou-me a prosseguir em minha formação docente. Valeu João!

Ao Zé Luís, amigo e companheiro de ‘república’, pelo incentivo dado para que eu participasse de um programa de pós-graduação e pelos inúmeros momentos de alegria e de discussão acadêmica partilhados em comum.

À Elisa Pereira Gonsalves, Constantino Ribeiro de Oliveira Júnior e Luiz Alberto Pilatti, por apontarem os primeiros passos nesta caminhada e pelas sugestões para a organização desta pesquisa.

Aos amigos que participaram do Núcleo de Estudos de História e Educação, em especial: Patrícia Silvestre Freitas, Leonor Demário, Fernando Renato Cavichioli, Deoclécio Rocco Gruppi, Roberto M. Viestel, Magda Sarat, José Luís Simões, Marcos Aurélio “Padre”, Roseni Mariano, Erlan “Cochabamva”, Viviane Bressan, André Dela Vale “São nunca”, Sérgio Servulo Barbosa, Lilian Sarat “pastora”, Luiz Cândido Martins, Marcelo “filho do Donato”, Sady Carnot; a vocês todos, meu muito obrigado pelas leituras, reuniões e discussões de texto, e também pelas vivências lúdicas.

Aos colegas da turma de mestrado de 2003 do PPGE/UNIMEP, pelos debates críticos e propositivos.

Aos professores do PPGE/UNIMEP, em particular: Elias Boaventura, José Maria de Paiva, Anna Maria Lunardi Padilha, Maria Cecília Rafael de Góes, Roseli A. Cação Fontana, Francisco Cock Fontanella e Júlio Romero Ferreira, pelos momentos acadêmicos agradáveis que passamos e pela amizade que criamos.

Aos membros da banca examinadora, professores Wagner Wey Moreira e Wanderley Marchi Júnior, que se dispuseram a dedicar tempo e paciência para ler este trabalho e também pelas relevantes considerações e apontamentos. Em particular, ao professor Wanderley, que acompanhou o desenvolvimento deste trabalho nos eventos acadêmicos.

À Ivone, Elaine, Flávia e Tânia, funcionárias do PPGE, pelo bom atendimento e pela alegria transmitida.

Ao Lélo (Rogério José da Silva), meu primo, professor de Língua Portuguesa, pela revisão final deste texto. Valeu, “aleluia, irmão”! (Ele sabe o porquê...)

À CAPES e à CNPq, pelo investimento financeiro que possibilitou minha morada na cidade de Piracicaba/SP e minha permanência no Programa de Pós-Graduação da UNIMEP.

Por fim e em especial, aos skatistas, que com suas histórias de vida inspiraram e ajudaram a construir esta pesquisa. Muito obrigado Rogério Mei, Daniel “Ladrão”, “Gumé”, “Diguinho”, Marcelo, Fábio, “Rafa”, Ricardo, “Paulinho”, “Zica” e Mateus. Sem vocês não haveria possibilidades deste estudo ser realizado. César “Gyrão”, muito obrigado por ter confiado em mim e ter emprestado a coleção da Revista Tribo Skate para servir como fonte de pesquisa. Às pessoas que compõem a equipe da Revista Tribo Skate, meu muito obrigado!

Tony Honorato

RESUMO

Qual seria a relação entre tribo skatista e instituição escolar? O interesse por esta temática veio do fato de que a prática cultural dos skatistas está no universo escolar e o ‘invade’, representando atipicidade e esboçando relações de poder por meio de seus capitais culturais produzidos fora das barreiras arquitetônicas escolares. Trabalhamos a hipótese de que tal relação colocaria em discussão as questões referentes ao fenômeno sociológico poder escolar, pois no espaço escolar a incorporação de indivíduos detentores de diferentes capitais culturais, não comandados pelo pedagógico *stricto sensu*, tenderia a demonstrar a transformação e a continuidade do (re)equilíbrio do poder escolar, em função das diferentes formas de acessos às fontes de poder na configuração escola. Com isso, objetivamos responder duas questões principais: a) com quem estaria o poder na relação entre tribo skatista e instituição escolar? b) qual a percepção de poder escolar pela ótica da tribo skatista, que colabora com a constituição da configuração escola? Esta é uma pesquisa empírica com aproximações do enfoque sociológico configuracional. Como documentos, foram utilizados bibliografias, revistas especializadas e discursos dos skatistas da cidade de Piracicaba/SP, coletados pelo uso da técnica de entrevista semi-estruturada. Na análise dos documentos pesquisados encontramos elementos empíricos e teóricos que colaboraram para a leitura do fenômeno poder escolar como algo relacional, dinâmico e sempre em (re)equilíbrio, de acordo com as movimentações das interdependências funcionais, instituindo uma configuração escolar.

Palavras-chave: Tribo skatista, Instituição escolar, (Re)Equilíbrio de poder e Sociologia.

ABSTRACT

What would be the relation between the skaters' tribe and the school institution? The interest for this subject arose from the fact that the skaters' cultural practice is within the school universe and it invades it, representing atypicality and drafting relations of power through its cultural capitals produced outside the school architectural barriers. We have worked with the hypothesis that such relation would bring to discussion the subjects referring to the school power sociological phenomenon, because inside school the incorporation of individuals who detain different cultural capitals, not commanded by the pedagogical *stricto sensu*, would tend to demonstrate the transformation and the continuity of the (re)balance of school power, due to different ways of access to the sources of power in the school configuration. Concerning that, our goal is to answer two main questions: a) Who would hold the power in the relation between the skaters' tribe and the school institution? b) What is the perception of the power in school from the skaters' tribe view, which helps the constitution of the school configuration? This is an empirical research with approaches from the configurational sociological focus. Bibliographies, specialized magazines and statements from skaters from Piracicaba - SP were used as documents, collected by the use of semi-structured interviews. In the analysis of researched documents, we found theoretic and empirical elements which cooperated for the reading of the school power phenomenon as something relational, dynamic and always in (re) balance according to the movement of the functional interdependencies, establishing a school configuration.

Key words: skaters' tribe, school institution, (re)balance of power and Sociology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1	
CAPÍTULO 1		
INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO NIVELAMENTO SOCIAL E COMO REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS: PREPARANDO O “DROPPING”		
1.1. A CONFIGURAÇÃO TEMÁTICA.....	5	
1.2. UMA FORMA DO PROCESSO TRIBO SKATISTA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	20	
CAPÍTULO 2		
A TRIBO SKATISTA E A CONSTITUIÇÃO DE SUA PRÁTICA CULTURAL		30
2. 1. A TRIBO SKATISTA E O PROCESSO CIVILIZADOR.....	34	
2.2. CONSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE UMA PRÁTICA CULTURAL: O <i>SKATE</i>	43	
2.2.1. História do <i>Skate</i>	44	
2.2.2. História do <i>Skate</i> no Brasil (1960-2000)	47	
2.2.3. História do <i>Skate</i> em Piracicaba: discursos do tempo presente	68	
CAPÍTULO 3		
COMPONENTES CONSTITUTIVOS DA TRIBO SKATISTA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ENTRE SKATE E ESCOLA		81
3.1. RELAÇÃO ENTRE TEMPO DE LAZER E TEMPO ESCOLAR.....	81	
3.2. REDE RELACIONAL CONSTITUTIVA DA TRIBO SKATISTA.....	85	
3.3. CONFIGURAÇÃO OU CAMPO: ESPAÇOS SOCIAIS DA TRIBO SKATISTA.....	88	
3.4. UM MODELO DE APRENDIZAGEM.....	97	
3.4.1. Escola básica: uma ‘cartilha’ diferenciada	97	
3.4.2. Jogo de competir e aprender.....	104	
CAPÍTULO 4		
SKATE NA LITERATURA: PERCEPÇÕES DE PODER E EDUCAÇÃO		110
4.1. <i>SKATE</i> : VALOR MORAL, EDUCAÇÃO E PODER.....	110	
4.2. <i>SKATE</i> : CAPITALISMO, EDUCAÇÃO E PODER.....	115	
4.3. <i>SKATE</i> : BUROCRACIA, EDUCAÇÃO E PODER.....	124	
4.4. <i>SKATE</i> : ESPORTE RADICAL, EDUCAÇÃO E PODER.....	132	
4.5. <i>SKATE</i> : MANOBRA RADICAL, EDUCAÇÃO E PODER.....	134	
4.6. <i>SKATE</i> : MITO/SÍMBOLO, EDUCAÇÃO E PODER.....	138	
CAPÍTULO 5		
RELAÇÕES DE PODER ENTRE TRIBO SKATISTA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR		

5.1. O (RE)EQUILÍBRIO DE PODER ESCOLAR.....	146
5.2. (RE)EQUILÍBRIO DE PODER: INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE TRIBO SKATISTA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	150
5.3. (RE)EQUILÍBRIO DE PODER: OS ESTABELECIDOS E OS OUTSIDERS NA CONFIGURAÇÃO ESCOLAR.....	156
5.4. (RE)EQUILÍBRIO DE PODER: UMA DINÂMICA DAS PRÁTICAS CULTURAIS EM “JOGO SOCIOLÓGICO”.....	163
5.5. (RE)EQUILÍBRIO DE PODER: DIMINUIÇÃO DO CONTRASTE E AUMENTO DA DIVERSIDADE CULTURAL NA CONFIGURAÇÃO ESCOLAR.....	174
5.6. (RE)EQUILÍBRIO DE PODER: UMA RELAÇÃO PEDAGÓGICA.....	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
BIBLIOGRAFIA	194

INTRODUÇÃO

Quando Parmênides indaga a Sócrates, para embará-lo, se ele admite a existência de ‘formas’ de coisas que poderiam parecer até mesmo insignificantes, como fio de cabelo, a lama, a sujeira, ou qualquer outro objeto sem importância nem valor, Sócrates confessa que não pode decidir-se a fazer isso, pois tem medo de resvalar para um ‘abismo de besteiras’ [...] A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso. É isso o que faz com que 1472 livros sobre Alexandre, o Grande, tenham sido escritos [...] (BOURDIEU, Pierre. In: Nogueira e Catani. 1998, p.35).

Dissertar sobre a relação entre tribo skatista e instituição escolar justifica-se pela união dos interesses pessoais e acadêmicos por essa temática. O interesse pessoal está ligado a minha própria história de vida que foi marcada pela experiência de ser skatista na adolescência e, por isso, ter enfrentado situações de estigma tanto na escola, como em outras configurações. Já o acadêmico, vem da aproximação com o referencial teórico da Sociologia Configuracional que foi um estímulo ao aprofundamento e à ampliação dos conhecimentos adquiridos com a formação como professor de Educação Física que se preocupa com os processos sociais no cotidiano escolar.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotamos como ponto inicial a seguinte inquietação: qual seria a relação entre tribo skatista e instituição escolar? Partindo desta questão ainda tão genérica, passamos a delimitar melhor um estudo que atribuiu à tribo skatista o caráter de objeto de investigação para o campo educacional. A tribo skatista contribui para o entendimento das microrrelações sociais desenvolvidas no cotidiano escolar. Neste, ela se faz presente representando, muitas vezes, atipicidade e provocando situações de tensão e conflito em função do seu conhecimento específico, que está ligado à prática cultural *Skate*.

Aventamos a idéia de que a relação entre tribo skatista e instituição escolar coloca em debate o fenômeno sociológico poder, uma vez que, na configuração escola, a introdução de indivíduos produtores de diferentes capitais culturais não comandados pelo pedagógico *stricto sensu*, tenderia, numa perspectiva histórica, a apontar a transformação e a continuidade do (re)equilíbrio de poder escolar, em função dos novos acessos às fontes de poder na configuração escolar.

A proposição de que o poder escolar estaria em (re)equilíbrio foi elaborada durante a construção do objeto de pesquisa no primeiro capítulo. Neste, após apresentarmos, por meio dos estudos de Norbert Elias e de Pierre Bourdieu, a natureza paradoxal da instituição escolar que, por um lado seria um mecanismo de ‘nivelamento social’ e, por outro, reproduziria as desigualdades sociais e culturais, levantamos dois objetivos centrais a serem investigados: com quem estaria o poder na relação entre tribo skatista e instituição escolar? E, qual a percepção de poder escolar pela ótica da tribo skatista, que colabora com a formação da configuração escola?

Encarar o desafio de compreender as relações de poder entre tribo skatista e instituição escolar nos requisitou refletir sobre ambos os grupos como se fossem processos sociais diferentes, mas interdependentes, construindo configurações onde o (re)equilíbrio de poder fosse uma constante entre eles.

Para isso, os conceitos da Sociologia Configuracional, propostos por Norbert Elias, trazem para o desenvolvimento desta pesquisa empírica, procedimentos metodológicos que nos permitiram não só evidenciar os objetivos desta investigação, mas também trabalhar dentro deles de forma conceitual. Privilegiamos ao longo do estudo conceitos como o de poder, interdependência, configuração, *habitus*, individualização, processo civilizador e estabelecido-*outsiders*. Também os preceitos teóricos — capital cultural, *habitus*, campo e reprodução escolar — de Pierre Bourdieu nos auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa, que assumiu como fonte empírica os discursos dos skatistas da cidade de Piracicaba/SP, revistas especializadas e literaturas que versam sobre a temática *skate*.

Partimos do conhecimento da tribo skatista para compreendermos questões relativas ao fenômeno poder no campo educacional. Em outras palavras, fomos até as configurações não-escolares dos indivíduos que também estão presentes na instituição escolar interferindo em suas tomadas de posição.

Neste sentido, no segundo capítulo, objetivamos entender como se constitui uma tribo skatista e sua prática cultural *Skate*, produtoras de um capital cultural que se transforma num potencial de acesso às fontes de poder em específicas configurações, em particular, na escolar. Nesta discussão, procura-se encontrar, sumariamente: qual o significado de ‘tribo’ atribuído nesta investigação? Qual a relação entre o surgimento da tribo skatista e o processo civilizador, que expressa um *continuum* processo de individualização nas sociedades diferenciadas, complexas e profundamente organizadas

do final do século XX? Qual a relação entre a constituição do processo sócio-histórico da prática cultural *Skate* e a formação da tribo skatista?

Na seqüência, abordamos no terceiro capítulo, alguns componentes constitutivos da tribo skatista, tais como: tempo de lazer, rede relacional, configuração e um modelo de aprendizagem relacionado com os elementos emoção, ação motora e sociabilidade. Este capítulo teve como finalidade discutir estes componentes, buscando, quando possível, as primeiras aproximações entre tribo skatista e instituição escolar.

Já no quarto capítulo, demonstramos como os autores da literatura que versa sobre o tema *skate* têm entendido a idéia de educação escolar e poder. Percebemos que a problemática central dos textos analisados não era investigar as relações de poder entre skatistas e escola, então mapeamos e interpretamos as concepções, explícitas e implícitas, de educação e poder e, para respondermos com quem estaria o poder numa relação entre tribo skatista e instituição escolar, pela ótica destas literaturas, estabelecemos diálogos entre as concepções identificadas e os sentidos de educação e poder elaborados por autores do campo da Educação e da Sociologia, tais como Émile Durkheim, Max Weber, Michel Maffesoli, Louis Althusser, Dermeval Saviani, Wagner G. Rossi, Maurício Tragtenberg, Moacir Gadotti, entre outros.

No último capítulo, abordamos a mesma indagação — com quem estaria o poder numa relação entre tribo skatista e instituição escolar? — por meio de outras fontes pesquisadas, que proporcionaram uma outra leitura sociológica do fenômeno poder na configuração escolar. Nos discursos dos skatistas tornou-se perceptível a noção de que o poder escolar estaria sempre em (re)equilíbrio nas microrrelações de interdependências funcionais, que colocariam em movimento as configurações escolares conforme as diferentes formas de acesso às fontes de poder. Para análise do (re)equilíbrio do poder escolar, sugerimos, neste capítulo, observar as interdependências funcionais e a diminuição ou o aumento do contraste cultural no território escolar, e também indicamos os modelos de jogos sociológicos e a relação entre capital cultural estabelecido e *outsider*.

Por fim, o que se entrevê neste trabalho é a necessidade de serem produzidas outras investigações que possam focalizar o caráter relacional e dinâmico do fenômeno poder, sem que caiam no maniqueísmo ideológico, determinando uma maior parcela de poder numa estrutura dominante, ou ainda, em uma figura central — o professor ou o diretor escolar. Acreditamos que, por mais que se tenha encontrado algumas respostas aos pré-questionamentos deste trabalho, ainda valha a pena desenvolver estudos sobre

as relações de poder nas diversas configurações escolares para que seja possível entender melhor o que representa o (re)equilíbrio de poder que se manifesta nas interdependências funcionais entre instituições escolares e indivíduos ou grupos sociais.

CAPÍTULO 1

INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO NIVELAMENTO SOCIAL E COMO REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS: PREPARANDO O “DROPPING”¹

1. 1 A CONFIGURAÇÃO TEMÁTICA

Como emerge a ‘tribo skatista’, produtora de uma prática cultural, num *continuum* processo de individualização nas sociedades diferenciadas, complexas e profundamente organizadas? Qual a sua relação com outros grupos sociais, em especial com a escola, a qual consideramos um segmento fundamental no processo civilizador de qualquer nação, pois, contraditoriamente, esta traduz a unidade no *continuum* processo de individualização?

Processo de individualização é compreendido aqui a partir da acepção de Norbert Elias². Como um primeiro registro, o processo de individualização está relacionado com a complexa interdependência entre indivíduo e sociedade, mais especificamente, com a crescente especialização das sociedades e dos indivíduos. Isso não significa que o indivíduo está traçando um caminho autoconfiante e autônomo livre de qualquer restrição; pelo contrário, desde a infância é condicionado pelo outro a desenvolver um grau bastante elevado de autocontrole em função das regulações sociais. Estas vão se sedimentando nas sociedades humanas e configurando grupos, tribos e instituições com comportamentos e *habitus* diferenciados, portadores de um certo poder diluído numa formação social específica. É no processo de individualização que surge a ‘tribo skatista’³, interligada a uma prática cultural de lazer/esporte denominada *Skate*, como mais um componente do processo civilizador brasileiro nas mais diferenciadas e conflitantes relações humanas.

De acordo com Ricardo de Figueiredo Lucena⁴, apoiado na perspectiva teórica de Norbert Elias, resgatar a idéia de individualização como um componente necessário

¹ O *Dropp*, tal como fazem os skatistas, atores desta pesquisa, é o ato que o skatista coloca o *skate* no alto ou mais precisamente na borda superior da rampa e desce, largando na transição rumo a suas emoções, superações, objetivos e estratégias.

² Para maior compreensão, ver: ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

³ A respeito do que entendemos por ‘tribo skatista’ discutiremos no capítulo 2 deste trabalho. Por isso, serão utilizadas aspas até lá.

⁴ LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro**. Campinas/SP: Autores Associados, Chancela editorial CBCE, 2001. (Coleção educação física e esportes).

para pensar a ação do homem, em especial o lazer/esporte no espaço urbano, implica entender a individualização não como opção pessoal, mas como um aspecto da transformação social que vai além do controle do próprio indivíduo.

Norbert Elias permite percebermos que as relações entre indivíduos tomam uma característica diferenciada, baseada, cada vez mais, num controle geral das emoções que se liga à estruturação do autocontrole psíquico, aos *habitus* e à diversificação de funções, que motiva, quer queiramos ou não, um alastramento de poder, do qual os grupos possam participar. O processo de individualização, portanto, possibilita uma ótica de compreensão do desenvolvimento de práticas culturais como a do esporte e a do lazer nas cidades modernas, uma vez que nele o indivíduo aparece de forma diferenciada no cenário urbano.

Depreende-se então que o surgimento da ‘tribo skatista’ como prática cultural ilustra a produção de mais uma individualização no social, e o processo civilizador imprime este processo de diferenciação produtor de uma maior desigualdade social. Assim, os seres humanos necessitariam de, ao longo do tempo, criar mecanismos integradores das diferenciações, pois mesmo com a intensa individualização ninguém vive isolado, e sim, em interdependência, buscando ‘semelhantes’. Mas quais foram os mecanismos elaborados para minimizar e, ao mesmo tempo, reproduzir as desigualdades sociais nos processos civilizadores?

Igreja, universidade, escola, tribo skatista, entre outros segmentos, foram surgindo ao longo dos séculos até o presente como mecanismos de agrupamento — num cenário cada vez mais sofisticado, controlador de fortes emoções e estimulador do desejo de novas emoções — para encontrar no processo de diferenciação seus análogos e minimizar algumas desigualdades.

Nas agregações sociais, porém, há características de integração e diferenciação simultâneas. Integram-se pessoas de interesses similares, constituindo grupos que se diferenciam de outros agrupamentos e grupos que desenvolvem suas desigualdades internas, pois seus membros não são homogêneos no sentir, pensar e agir. Mas um dos maiores mecanismos ‘niveladores sociais’ na história da humanidade que podemos identificar atualmente é a instituição escolar. Por que a escola seria um forte mecanismo de ‘nivelamento social’?

Em primeiro lugar, ‘nivelamento social’ não pode ser entendido como homogeneizador, pois não há igualdade absoluta. Aliás, um dos equívocos da instituição escolar contemporânea é idealizar conhecimentos e comportamentos homogêneos ao

invés de privilegiar a multiplicidade e pluralidade dos saberes e dos indivíduos, uma vez que o próprio processo de civilização indica uma crescente individualização.

Identifica-se a instituição escolar, nesta crescente diferenciação, como instrumento unificador das desigualdades sociais. Pode parecer paradoxal: há individualização e estamos indicando um segmento de unificação! A escola, como instituição pública, bem como confessional⁵ e empresarial, é essa estrutura complexa que assimila a individualização gerada pelos avanços civilizadores. Ela foi formada por grande número de indivíduos diferentes e interdependentes. Podemos considerá-la como a configuração que mais se democratizou nos últimos séculos em relação a outras entidades, cooptando pessoas de quase todas as minorias: índios, negros, imigrantes, mulheres, pobres, portadores de necessidades especiais etc.

Talvez valha a pena aqui, para melhor compreender a escola como unificadora numa perspectiva histórica de longa duração, apontar duas máximas educacionais relacionadas ao desenvolvimento do homem civilizado:

Primeira: *a instituição escolar contribui formalmente para unificação do ser racional como espécie*, ou seja, o homem em seu curso civilizacional procura suprimir em si mesmo e ao seu redor todas as características ‘animais’. Não consegue, porém, totalmente, pois transporta em seu processo evolutivo algumas similaridades com outras espécies não-humanas, como por exemplo, os animais que se adaptam a um habitat. O homem também é capaz de tal proeza, mas este, diferentemente dos animais, consegue viver em todos os meios.

É importante reconhecer algumas similaridades do humano com os animais. Estes possuem limites na aprendizagem, ao contrário da espécie humana, que tem demonstrado em seu processo evolutivo uma capacidade de desenvolver novas aprendizagens e técnicas⁶. Mas o homem não chega civilizado ao mundo, existe uma transmissão de aprendizado aos recém-chegados.

A escola é uma instituição sofisticada, formada também para a manutenção, a produção e a transferência dos conhecimentos humanos acumulados e sistematizados.

⁵ Entendemos como instituição confessional de ensino, aquelas dirigidas e organizadas por entidades religiosas como, por exemplo, Colégio Dom Bosco, Sagrado Coração, Colégio Piracicabano, Pontifícia Universidade Católica, Universidade Metodista de Piracicaba, dentre outras.

⁶ A respeito do processo evolutivo da espécie humana em relação às espécies não-humanas, ver: ELIAS, Norbert. **On human beings and their emotions**: a process-sociological essay. In: Revista: Theory, Culture and Society, 4, 1987. p. 103-125. É significativo mencionar que este texto foi a principal referência para discussão da escola numa dimensão de longa duração.

Realiza e ratifica institucional e formalmente a unificação do ser racional sob o aspecto de espécie humana.

Segunda: tem-se *a escola como promotora de sociabilidade*. O homem civilizado não só busca se diferenciar dos comportamentos animais como também dos comportamentos dos homens considerados incivis. Emerge então o problema da sociabilidade, que pode distanciar as pessoas de outras, podendo até resultar, muitas vezes, em ‘julgamentos de valores’ equivocados sobre quem é mais ou menos civilizado.

Distinguir o homem ‘civilizado’ do homem ‘incivil’ é característica do crescente processo de individualização. Como o homem, porém, só se torna um ser social na relação com o outro, foram necessários segmentos ‘unificadores’ das desigualdades sociais e promotores de sociabilidade.

A instituição escolar é uma invenção, consciente ou não, dos seres humanos para estimular sociabilidade e integração social. Sua recente ‘democratização de acesso’ evidencia isso. Significa um espaço social e universal no qual inculcará *habitus* comuns que integrem indivíduos.

O conceito de *habitus*, aqui empregado, refere-se ao da teoria de Norbert Elias⁷, que pode ser entendido como uma ‘segunda natureza’, isto é, como um automatismo humano que se desenvolve num constante e emaranhado movimento social e individual. Assim, os controles sociais são lentamente condicionados e incorporados nos e pelos indivíduos desde a tenra idade, aumentando a auto-regulação automática das paixões — um autocontrole mais complexo, diferenciado e estável. *Habitus* pode ser um componente significativo para os estudos que almejam compreender a constituição e o modelo de circulação cultural das ‘tribos’, grupos, instituições e nações, pois sua aquisição pelos indivíduos indica padrões de comportamentos altamente desenvolvidos, aceitos e exigidos socialmente, para o convívio no interior das configurações sociais.

O ensinar a ler e a escrever, por exemplo, foi histórica, social e formalmente atribuído à instituição escolar. Ler e escrever são comportamentos universais — cabe enfatizar que cada povo tem suas peculiaridades e a natureza do porquê, do quê e de como se aprende é uma outra discussão —, mas tente imaginar alguém sem saber ler e escrever neste mundo complexo e profundamente letrado. Processualmente todos teriam

⁷ Ver: ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994. V1.; ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1993. V2.

que ir à escola. É claro, há possibilidade de aprender — neste exemplo, de ler/escrever — fora da escola, contudo, sem os comportamentos educacionais escolares, as pessoas encontrariam entraves no convívio social, porque são comportamentos construídos historicamente e cada vez mais exigidos socialmente. Se observarmos numa perspectiva de longo prazo, esta não é uma opção do indivíduo. É um comportamento socialmente exigido nas civilizações com um nível elevado de diferenciação de funções e que, se não assimilado, pode implicar na própria sobrevivência social do indivíduo.

Como promotora de sociabilidade e ‘unificadora’ dos diferentes, a escola tem a função de desenvolver *habitus* educacionais que ‘equiparem’ os indivíduos. Sendo a instituição escolar um todo de relações humanas transformadas num ambiente que ratifica o ser como espécie, ela se torna um mecanismo fundamental de sociabilidade e ‘nivelamento social’ no atual estágio de civilização. Assim, suas mudanças estão relacionadas às mudanças da sociedade que, numa perspectiva de longa duração, estão intimamente ligadas às mudanças de comportamentos, *habitus* e relações de poder de uma civilização, portanto, da estrutura social e psíquica do homem civilizado.

Indivíduo, escola e sociedade não são três fenômenos isolados, mas diferentes e inseparáveis do mesmo ser humano, que participa habitualmente das transformações estruturais destas configurações. Conceitos como instituição escolar ou sociedade referem-se essencialmente a grupos de seres humanos interdependentes e configurações específicas não harmônicas.

A instituição escolar tem outras finalidades além das apresentadas, mas não é tão harmoniosa quanto parece. Se a observarmos, numa perspectiva histórica de curta-média duração, seu papel de ‘padronização’ da individualização e ‘democratização’ do acesso (re)produz desigualdades sociais e conflitos internos com e entre indivíduos/grupos que a constituem. Esta observação nos coloca em consonância com as reflexões de Pierre Bourdieu a respeito da função do sistema escolar de ensino.

Neste momento, faz-se necessário evitar um possível contra-senso. Há pouco falamos da escola como uma entidade para o ‘nivelamento social’, integrando indivíduos numa mesma configuração. Agora, iremos falar dela como reprodutora das desigualdades sociais. É isso mesmo! A perspectiva histórica de longa duração sugerida por Norbert Elias em “*Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos*”⁸ nos deu elementos para uma provável

⁸ No original: ELIAS, Norbert. **On human beings and their emotions:** a process-sociological essay. In: Revista: Theory, Culture and Society, 4, 1987. p. 103-125.

reflexão do fenômeno instituição escolar sob o aspecto de um dos maiores mecanismos ‘niveladores sociais’ da história da humanidade que se pode identificar na atualidade. Já numa outra dimensão histórica e teórica, Pierre Bourdieu em “*A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*”, em “*A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*” e em “*Os excluídos do interior*” nos dá uma outra visão da escola. Mesmo Bourdieu escrevendo “Como sempre, a escola exclui”⁹, seu modelo analítico não sobrepõe ou reduz o modelo já elaborado à luz da teoria da Sociologia Configuracional de Norbert Elias, e vice-versa. Consideramos ambos os modelos diferentes, compatíveis e relevantes¹⁰ à compreensão do fenômeno instituição escolar se referenciarmos as perspectivas históricas já citadas.

Passemos, então, a elucidar a acepção de escola elaborada por Pierre Bourdieu. Ao focar sua análise sobre o fenômeno escola num curto período histórico, mais ou menos 40 anos¹¹, deixa-nos a percepção de uma escola mantenedora do privilégio cultural dos indivíduos mais favorecidos pelo capital cultural herdado de seus ascendentes familiares, portanto, ela conserva, legitima e reproduz as desigualdades sociais entre os sujeitos dos diferentes segmentos sociais, tanto no acesso, como nas relações cotidianas.

Para Bourdieu & Passeron¹², a reprodução escolar pode ser fundamentada sociologicamente por uma teoria da violência simbólica. A violência simbólica é um poder que impõe significações, legitimidade e dissimula as relações de força que, no

⁹ BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio [orgs.]. **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p. 224.

¹⁰ Para uma discussão de algumas diferenças e compatibilidades entre Elias e Bourdieu, ver: MARCHI JUNIOR, Wanderley. **Possibilidades de aproximações teóricas entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu para a leitura da história dos esportes**. In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR. **Coletânea...** Assis/SP: UNESP, 2001a. p. 113-120.

¹¹ Reconhecemos a nossa falta de informação da vasta obra de Pierre Bourdieu, mas notamos esta periodização em Bourdieu quando este discutiu e escreveu em 1966 o texto originalmente intitulado: “L’école conservatrice. Les inégalités devant l’école et culture” (“*A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*”); e quando discutiu e escreveu em conjunto com Patrick Champagne em 1992 o texto: “Les exclus de l’intérieur” (“*Os excluídos do interior*”). No primeiro texto, porque o autor discutiu, entre outras coisas, as desigualdades sociais no êxito do acesso escolar do final da década de 50 na França. Já no segundo, porque os autores tendo em vista a “democratização” do acesso escolar na França que começou a se desenvolver na década de 60, discutiram, entre outras coisas, a segregação social interna do sistema escolar. Ressalte-se que, ao construírem o segundo texto, não abandonaram alguns pressupostos do primeiro e, assim, há uma possível análise do sistema escolar balizada em aproximadamente 40 anos. Ainda, cabe destacar também que “*A reprodução*”, uma das principais obras de Bourdieu que versa sobre educação, esboça uma análise do sistema de ensino francês do final da década 50 a meados de 60.

¹² BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

caso escolar, reproduziria a dominação exercida pelos grupos ou classes detentoras de específicos capitais culturais.

A instituição escolar como forma específica de violência simbólica manifestaria suas forças por intermédio da ação pedagógica (AP), da autoridade pedagógica (AuP) e do trabalho pedagógico (TP). A AP seria objetivamente uma violência simbólica como forma de imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) que visa reproduzir e inculcar o arbitrário cultural dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominadas.

A imposição da AP precisa, necessariamente, como condição social de exercício, da autoridade pedagógica (AuP), isto é, de um poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima e que se manifesta reforçando o poder arbitrário estabelecido e dissimulado¹³.

A ação pedagógica, que necessita da AuP para delegar a reprodução do arbitrário cultural, se materializa através do trabalho pedagógico (TP) compreendido “como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto de interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e, por isso, capaz também de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário cultural”¹⁴. Desta forma, no sistema de ensino, o trabalho pedagógico escolar (TE) seria um princípio gerador de reprodução das estruturas objetivas, materiais, e poderia ser mensurado pelo seu efeito de reprodução identificado pela durabilidade do *habitus* e pela transferência deste *habitus* para outros indivíduos e campos.

A teoria do sistema de ensino como violência simbólica pode ser sintetizada quando Bourdieu & Passeron escrevem:

Numa formação social determinada, o SE (sistema de ensino) dominante pode constituir o TP dominante como TE (trabalho pedagógico escolar) sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas de forma social em que ele se exerce, porque (1) ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e porque (2), só pelo

¹³ Cf. *Ibid.*, p. 27.

¹⁴ Cf. *Ibid.*, p. 44.

fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desenvolvimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência)¹⁵.

A teoria aponta, portanto, a educação escolar com a função de assegurar seu monopólio legítimo de violência simbólica e de reproduzir a estrutura das relações de força, ou melhor, reproduzir as desigualdades sociais pela reprodução cultural. Por consequência, Bourdieu aplicou sua construção teórica no sistema escolar francês, mais precisamente, nas Instituições de Ensino Superior. Da aplicação podemos subtrair reflexões, de caráter generalizador, que contribuam para leitura do fenômeno educação escolar em diversas situações. Vejamos a ótica que Bourdieu nos proporciona:

Segundo Bourdieu¹⁶, o fato de que as instituições de ensino melhor conceituadas tenham também o recrutamento mais aristocrático é digno de nota. Assim, os mecanismos objetivos que determinam o ‘insucesso’ escolar das crianças desfavorecidas seriam: *a transmissão do capital cultural, a escolha do destino, o funcionamento da escola e sua função de conservação social e a relação escola e prática cultural.*

Para compreender *a transmissão do capital cultural* torna-se relevante entendermos antes o sentido de capital cultural, que é fundamental para o modelo analítico proposto por Pierre Bourdieu. Capital cultural pode ser entendido por competência técnica ou específica (diplomas, códigos culturais, domínio lingüístico, bons modos etc.), que é tão útil quanto o *capital econômico* (bens financeiros, patrimônios etc.) na determinação e na reprodução das posições sociais. O acúmulo desigual do capital cultural justifica as diferenças de *estratégia* conduzida por cada ator social: como ele apreende as situações e se acomoda a elas, ou como ele se exclui. O capital cultural pode existir sob três formas:

a) **no estado incorporado:** sob a forma de disposições duráveis do organismo, o capital cultural está relacionado ao corpo, requerendo *incorporação e tempo*, para pressupor um exercício de *inculcação e assimilação*. Este tempo necessário deve ser um investimento

¹⁵ *Ibid.*, p. 75.

¹⁶ Cf. BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio [orgs.]. **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p.41.

pessoal “tal como o bronzeamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração”;

b) **no estado objetivado**: sob a forma de bens culturais (quadros, livros, dicionários, instrumentos, práticas esportivas etc.) transmissíveis em sua materialidade. O que é transmissível é a propriedade jurídica e não (ou não necessariamente) o que constitui a condição da apropriação específica. As condições de sua apropriação específica “submetem-se às mesmas leis de transmissão do capital cultural em estado incorporado”;

c) **no estado institucionalizado**: objetivações do capital cultural sob a forma de títulos e certificados escolares que, da mesma maneira que o dinheiro, asseguram ao seu condutor uma competência específica portadora de valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura¹⁷.

O capital cultural como uma determinante na reprodução das desigualdades sociais do êxito escolar também está interligado ao nível cultural global da família. O grupo familiar transmite de uma geração para outra as competências específicas acumuladas que, segundo os estudos de Bourdieu, são significativas no ‘sucesso escolar’ das crianças quando os pais são de níveis desiguais.

O ‘sucesso escolar’, isto é, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, está marcado por padrões de comportamentos que privilegiam, conscientemente ou não, domínios de conhecimentos ‘cultos’ como teatro, literatura, música erudita, pintura, que os estudantes herdeiros originários de uma classe elevada culturalmente obteriam com maior probabilidade.

É necessário que a instituição escolar reconheça a identidade cultural e social dos estudantes, herdada e construída em suas relações sociais. Torna-se relevante à escola observar, entre outros aspectos, o *prosaico* do indivíduo, como por exemplo, a categoria socioprofissional e o ‘histórico’ escolar dos pais, a herança cultural de seus ascendentes, para só então situar as condições objetivas de produção e posição do aluno no mundo social. Desse modo, a instituição escolar deixaria de sancionar a herança cultural e o ‘dom social’ tratados como ‘dom natural’.

Um outro mecanismo é a *escolha do destino*. As ações dos agentes dos diferentes segmentos sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as ações a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição

¹⁷ Mais detalhes ver: BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio [orgs.]. **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p. 71-80.

social¹⁸. Em outras palavras, o êxito escolar é estritamente balizado pelas oportunidades objetivas, pois os indivíduos interiorizam o destino objetivamente determinado para o conjunto da categoria social a qual pertencem.

Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio e também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos e corrige, assim, sem sabê-lo e sem desejá-lo, o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares¹⁹.

Os estudantes e suas famílias sempre são orientados pela força das expectativas do grupo ao qual pertencem. O capital cultural e o *ethos* de classe, ao se combinarem no cenário escolar, definem as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem ou reproduzem o princípio da desigualdade social das crianças dos diferentes estratos sociais.

O funcionamento da escola e sua função de conservação social favorecem os mais favorecidos e desfavorecem os mais desfavorecidos. É necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito de suas práticas pedagógicas, as desigualdades culturais existentes entre os educandos. Ignorar não significa propor equidade, aliás, a igualdade formalizada na escola mascara e justifica as desigualdades reais diante do ensino e da cultura ‘aristocrática’ transmitida e exigida. Não adianta a escola tratar os educandos como iguais em direitos e deveres, porque estaria reproduzindo, legitimando e perpetuando uma cultura da elite que é tão próxima da cultura escolar. Assim, além de “permitir à elite se justificar de ser o que é, a ‘ideologia do dom’ contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é, senão, efeito de uma condição inferior”²⁰. Percebe-se com o funcionamento da escola ‘igualitária’ e ‘libertadora’, a função da escola conservadora, que deve ao mito da igualdade e da liberdade uma parcela de seu poder de reprodução e conservação das desigualdades sociais.

A escola e a prática cultural, como considera Bourdieu, estão intimamente inter-relacionadas. Há uma forte ligação entre nível educacional e o acúmulo de capital

¹⁸ Cf. BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades...** p. 46.

¹⁹ *Ibid.* p.47.

²⁰ *Ibid.* p. 59.

cultural que a escola, em especial, pode criar como aspiração à cultura. A escola teria função de desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais ditas ‘cultas’, é claro, considerando as peculiaridades e a herança cultural dos indivíduos. Caso contrário, continuaria reconhecendo “a ‘rigidez’ extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural”²¹.

Mesmo com a ‘democratização’ da educação, isto é, embora a escola tenha deixado de ser excludente, abrindo suas portas e integrando diversos segmentos sociais, em particular as minorias, mantendo a mesma configuração, acreditamos que a manipulação dos bens culturais foi mantida com ideais das classes mais favorecidas. Isso pode representar, depois de um período de ilusão e mesmo de euforia da expansão do ensino e da cultura escolar, a exclusão dos novos beneficiários no interior da escola.

Segundo Bourdieu²², não basta ter acesso ao ensino para se obter êxito a partir deste, ou obter êxito na escolaridade para se ter acesso às posições sociais que podiam ser alcançadas com os certificados escolares. No Brasil, por exemplo, em outros tempos, a aquisição do certificado do segundo grau escolar era um forte indicativo de que o indivíduo poderia ser bem sucedido na busca por um espaço no mercado de trabalho, contudo, quando tal indivíduo ainda buscava acesso ao referido grau de escolaridade, outros, provavelmente com maior capital cultural, já freqüentavam o Ensino Superior (3º Grau); e atualmente, as condições objetivas de vida estão tão complexas que, muitas vezes, nem com nível superior de escolaridade os indivíduos alcançam determinadas posições sociais.

Criou-se com o ensino de massa uma ilusão no imaginário dos estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente de que, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, surgirão oportunidades nos melhores postos do mercado de trabalho e ascensão social. E, assim, quando se deparam com o fracasso,

[...]o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente,

²¹ *Ibid.*, p. 64.

²² Cf. BOURDIEU, Pierre. **Os excluídos do interior...** p. 220.

tiveram ‘sua chance’ e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de postos no mercado de trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelo detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica que o fracasso escolar seja vivido, cada vez mais acentuadamente, como uma catástrofe, até nos meios populares). Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção²³.

Neste sentido, a escola ilusória só pode funcionar perfeitamente enquanto se restringir aos estudantes dotados de um acúmulo de capital cultural e de aptidão social para ampliar esse capital. Ao incorporar a diversidade cultural e social, em particular os desprovidos de uma ‘boa’ herança cultural, a instituição escolar é condenada a uma crise, evidenciada, por exemplo, no discurso da ‘queda da qualidade’ do ensino. Desta maneira, o novo beneficiário pode sentir as sanções negativas da escola renunciando às aspirações escolares e sociais nas quais a própria escola lhe havia inspirado e, em síntese, compelido a reduzir suas pretensões. Conduz adiante, sem convicção, uma formação que presume ser de pouco sucesso. Isto tem repercussão no cotidiano escolar, no tempo presente, visivelmente nos sinais das manifestações dos estudantes: *Walkman* ligado durante a aula; pichamento de nomes de grupos por todo ambiente escolar; desenhos de *skate* com canetas esferográficas nas carteiras, banheiros e bancos da escola; descaso com uniformes de natureza austera que, muitas vezes, são afrontados com vestimentas com nomes de grupos de *rock*, *hip-hop*, *punk*, esportivos; enfim, a indignação desenvolvida em forma de comportamentos muitas vezes interpretados e travestidos como impertinentes, negligentes e indisciplinados. É também uma maneira de lembrar, dentro da escola, que há um processo de diferenciação dos indivíduos/grupos que se encontram interligados em um mundo de práticas culturais construído fora dela.

Enfim, se realizarmos um diálogo entre a leitura realizada sob a teoria do sistema de ensino de Pierre Bourdieu e a leitura realizada sob alguns conceitos de Norbert Elias que possibilitaram uma análise da educação escolar, poderíamos elaborar a seguinte síntese: *há uma instituição escolar como um nivelamento social que prepara para uma reprodução das desigualdades sociais.*

²³ *Ibid.*, p. 221.

Assim, somando-se aos escritos de Anne-Marie Chartier²⁴, para a escola oferecer formação humana e não técnica-profissional, torna-se relevante privilegiar e compartilhar a vida diária; em particular “os valores da *civilização dos lazeres*, considerados inicialmente como eclosão do ‘peri-escolar’ nas dimensões da sociedade”.

O compartilhamento da cultura torna-se, cada dia, mais relevante para a formação do indivíduo dentro do ambiente escolar. Percebe-se que a escola tem força para exercer uma mudança nesta direção, mas o que pode estar ocorrendo é que ela tem recebido o mundo extra-escolar em sala de aula e tentado entendê-lo apenas por intermédio dos conteúdos escolares, marcados, muitas vezes, pela ‘ideologia do dom’, repleta de segregação social. Esta prática escolar deixaria de compreender, aproveitar e compartilhar determinadas heranças culturais que os atores sociais — alunos — trariam do seu cotidiano extra-escolar para dentro da escola.

Desta forma, a escola eleva barreiras de valores em relação a alguns estilos e tipos de comportamento que os estudantes levam para seu interior sem, ao menos, conhecer e tentar compreender a natureza destas práticas culturais. Este fato pode gerar um perfil escolar reprodutor das desigualdades sociais, posto que desrespeita a cultura alheia e até marginaliza a cultura e o saber extra-escolar de determinados indivíduos/grupos.

A marginalização ocorre ao deixar de lado, estigmatizando o outro. Isso nos remete à obra *Os Estabelecidos e os outsiders*²⁵, de Norbert Elias e John L. Scotson, na qual os autores apontam algumas características do processo de estigmatização para pensar as relações de poder no interior de uma comunidade, mas quais não cabem ser apresentadas literalmente agora. O que marca fortemente é a estigmatização oferecida aos recém-chegados (*outsiders*), que os fere profundamente, implicando-lhes a representação de inferioridade e desonra. Isso pode surtir um efeito paralisante nos grupos de menor poder ou capital cultural no interior escolar.

Em nossa pesquisa, as relações sociais que destacam as distinções de *status quo* entre os grupos (em particular a ‘tribo skatista’) e a instituição escolar, estão estabelecidas em uma balança de poder desigual entre eles. Eis aí a abertura para identificar uma possível relação entre a prática cultural da ‘tribo skatista’ e a escola.

Estes segmentos não são mutuamente excludentes, nem independentes, mas sim, diferentes e entrelaçados, atentando-se para suas regularidades e dinâmicas de conflitos,

²⁴ CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. Da cultura herdada aos conhecimentos compartilhados. In: **Discursos sobre a leitura –1880–1980**. São Paulo: Editora Ática, 1995. p. 526-553.

pois sempre que entram em contato grupos/indivíduos diferenciados numa mesma configuração ocorrem conflitos, atritos de poder.

Então, retomamos a questão central deste trabalho: qual a relação entre a ‘tribo skatista’ — que emerge no *continuum* processo de individualização das sociedades diferenciadas, complexas e profundamente organizadas — e a escola, que consideramos como um mecanismo fundamental no processo civilizador de qualquer nação, pois, paradoxalmente, esta representa unificação e reprodução das desigualdades sociais de diversos processos de individualização?

Aventamos a hipótese de que tal relação coloca em pauta a discussão do acesso às fontes de poder na configuração escolar. Até mesmo porque a prática cultural da ‘tribo skatista’ é um fenômeno recente, que surge da diferenciação no processo social e está presente na escola, portando determinados capitais culturais. Sua presença pode representar atipicidade²⁶ e interferir no processo histórico e nas ações da configuração escolar que se defronta a partir da segunda metade do século XX com uma ‘tribo’ ‘não’ concebida que constrói seus conhecimentos fora de suas barreiras arquitetônicas, *a priori*.

Essa relação tende a demonstrar numa perspectiva histórica que a escola passa por um processo no qual o centro do poder emana do exclusivismo pedagógico típico da entidade. Tal situação pode ser percebida desde o final do século XIX e início do século XX no Brasil, quando a escola se apresenta como uma instituição em formato de prédio — denominado “Grupo Escolar” — colocando, desde o início, uma supremacia pedagógica configurada em sala de aula, com diretoria, blocos diferentes para meninas e

²⁵ ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

²⁶ Como por exemplo, o fato motivador desta investigação, comprovado no estágio obrigatório de regência (proposto pelo Curso de Ed. Física da UNESP, em uma escola pública nas turmas de 5ª a 8ª séries de Ed. Física, no 1º semestre de 2002 na E.E. de Ensino Fundamental “Florivaldo Leal”, da cidade de Presidente Prudente/SP.), no qual presenciamos crianças brincando sobre uma tampa de carteira quebrada, imaginando que fosse um *skate* e a reação negativa da professora ao notar a brincadeira: “*Parem de ficar pulando como loucos! Isso não faz parte da aula de Educação Física*”. Estamos certos de que este exemplo é simplista em relação à complexidade do objeto estudado nesta investigação, mas as experiências vivenciadas como skatista — que fui — também consomem este fato em outras situações, nas quais a prática de lazer/esportiva que exercia não era compreendida e, às vezes, nestas ocasiões, percebo hoje que estava presente um certo jogo de poder. Estas situações demonstram a dificuldade da professora, representando a escola, em compreender uma prática cultural que está contida em seu universo, além de demonstrar como a escola, naquele momento, não soube aproveitar uma diversidade da cultura corporal atribuindo o sentido de atípico para tal estilo esportivo. Contudo, vale ressaltar que a instituição escolar é reacionária não só com a ‘tribo skatista’!

meninos, pátio, corredores, quadras, laboratórios²⁷ etc. Enfim, a escola desdenha da rua, pois foi construída de tal forma que o estudante se desligasse da rua e incorporasse a racionalização empregada por sua pedagogia deliberada, institucionalizada e centrada no personagem principal — o diretor.

O centro de poder da escola tradicional é o diretor. Todavia, em termos de hipótese, historicamente pode estar sendo contestado. Estamos vivendo um processo no qual o poder escolar experimentaria um (re)equilíbrio da balança de poder em novas tendências: comunidade, família, Associações de Pais e Mestres (APMs), conselho de professores, grêmios estudantis, e hoje também tem envolvimento marginais com as ‘tribos’, em especial a ‘skatista’.

A criação e introdução dessas diferentes formas de organização tendem a ser, numa perspectiva de longa duração, transformação e continuidade do (re)equilíbrio de poder nas relações sociais escolares, estabelecendo conflitos e integrações que interfeririam nas tomadas de posição da instituição. A tensão se desenvolveria na inserção de outros conhecimentos não comandados pelo pedagógico *stricto sensu* e que seriam novas formas de acesso às fontes de poder nas configurações escolares. No processo de incorporação das diferenciações ocorreriam disputas de poder. A constituição da ‘tribo skatista’ e suas ações colocadas sobre a organização escolar, contribuirão como referência para percebermos a continuidade e até algumas mudanças do processo histórico das relações de poder na escola. Visualizemos uma situação:

“É, a gente pulava lá de sábado e domingo para anda. Nossa, quando chegava o dia de aula estava tudo detonado, porque estragava, assim, a escada ralava um pouco, pegava umas carteiras deixava lá fora para pode pular”. (Marcelo)²⁸

Neste enunciado, a invasão representaria simbolicamente que os comportamentos produzidos na prática cultural dos ‘skatistas’ poderiam confrontar o poder da instituição escolar. O exercício da prática cultural no interior da escola evidenciaria que os ‘skatistas’ também detêm poder e se revelam como membros de um segmento com padrões de condutas diferenciadas dos rigorosos controles, de impulsos e emoções, que

²⁷ Sobre a criação dos prédios escolares e/ou grupos escolares ver: SOUZA, R. F. de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. de. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara/SP: UNESP. 1998.

²⁸ Este enunciado é do skatista Marcelo, extraído da entrevista sobre a história da modalidade Skate em Piracicaba realizada por nós em 16/04/2003 na pista de skate da Rua do Porto – Piracicaba/SP. Piracicaba

inicialmente são impostos pelos gestores escolares aos seus ‘inferiores’ — neste caso, aos alunos.

O exemplo ilustra a hipótese de que o poder na escola, de acordo com a incorporação de novos comportamentos e práticas culturais, pode estar em deslocamento para novos rumos na continuidade do seu processo histórico, em função das diferentes formas de acesso às fontes de poder. Tal hipótese nos impõe como objetivo central refletir sobre: a) com quem estaria o poder na relação entre ‘tribo skatista’ e instituição escolar? b) qual a percepção de poder escolar pela ótica da ‘tribo skatista’, que colabora com a constituição da configuração escola? Para isto, objetivamos especificamente: a) compreender como se constitui a prática cultural da tribo skatista; b) como os autores da literatura que versa sobre *skate* têm entendido a idéia de educação escolar e poder; c) como se desenvolve a relação entre prática cultural skatista e escola.

1. 2 UMA FORMA DO PROCESSO TRIBO SKATISTA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Os pressupostos da Sociologia Configuracional, inicialmente construídos por Norbert Elias, trazem para o desenvolvimento desta pesquisa empírica, procedimentos metodológicos que permitiram não só evidenciar os objetivos do processo em estudo, mas também trabalhar dentro deles de forma conceitual, numa abordagem qualitativa.

A pesquisa de enfoque sociológico configuracional privilegia os conceitos tais como configuração, interdependência, autocontrole, *habitus* e poder²⁹. Estes conceitos possibilitaram a compreensão do objeto, que passou a ser entendido a partir dos processos sociais (numa perspectiva histórica) “com referência às mudanças específicas e empiricamente demonstráveis”³⁰.

Pesquisar os processos sociais ‘tribo skatista’ e escola, que são diferentes e interdependentes, implicou em pensá-los processualmente como estruturas sociais num movimento não-linear, tampouco planejado a longo prazo, mas que estão interligados e em constante alteração no tempo.

é o recorte espacial que assumimos para realizar as entrevistas deste estudo, como veremos no próximo tópico.

²⁹ Estes conceitos são tratados no decorrer deste trabalho de acordo com as exigências do objeto estudado e a partir das definições de Norbert Elias em vários de seus textos (1980; 1992; 1993.v2.; 1994.v1.; 1994; 1998; 2000.)

³⁰ ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do Estado e Civilização.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v 2. p. 195.

O primeiro passo foi compreender que tanto a ‘tribo skatista’ quanto a instituição escolar são grupos sociais inteiramente formados por indivíduos. A dicotomia entre indivíduo-‘tribo’ e estudante-escola não existiria na perspectiva configuracional.

O método configuracional está sintonizado com uma teoria sociológica comprometida em superar dogmas herdados da metafísica (explicações universais/naturais), análises sociológicas como estrutural-funcionalista e materialista-histórico (dicotomia dominante-dominado). Para este método, as estruturas sociais — escola, sociedade, política, econômica, grupos, ‘tribos’ etc. — e as estruturas psíquicas particulares são formadas pelas pessoas, por outras pessoas e para as próprias pessoas, isto porque os configuracionistas compreendem os indivíduos conectados uns aos outros das mais variadas formas, em cadeias de interdependências, formando configurações dos mais diversos tipos, as quais mantêm um (re)equilíbrio de poder mais ou menos estável³¹.

Para compreender a concepção de poder escolar através da relação skate-escola é importante destacar o seguinte aspecto: poder na escola não deve ser analisado como fenômeno separado ou em oposição aos indivíduos — nesta pesquisa sobre os ‘skatistas’—, porque são eles quem modelam o ‘interior escolar’ e contribuem com a modelação do ‘exterior escolar’³².

Optou-se em pesquisar o fenômeno poder na escola, pensando-se ‘tribo skatista’ e instituição escolar de forma interdependente, sem tomar o objeto a ser estudado como entidade extra-humana, com leis próprias, independente da ação humana, porque as forças sociais (conflitos, disputa de poder) “são de facto forças exercidas pelas pessoas, sobre outras pessoas e sobre elas próprias”³³. As forças sociais estão sempre presentes numa rede de interdependência.

Observar as interdependências nos processos sociais contribui para ‘desreificar’ e ‘re-humanizar’ o que já é humanizado por natureza. Elas mantêm o homem em ligação

³¹ Para uma discussão ampliada do método configuracional, ver: ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Edições 70. Lisboa: Pax 1980.

³² Entende-se, aqui, por ‘exterior escolar’ as organizações (Secretaria Estadual/Municipal de Educação, Diretoria de Ensino, Ministério da Educação e Cultura – MEC, Sindicatos, entre outras) que trabalham e colaboram diretamente com o desenvolvimento e gestão da educação escolar. Cabe destacar que contribuem porque as ações ‘exteriores’ são pensadas para o interior, para os estudantes, professores, serventes, diretores, ou seja, de indivíduos para indivíduos. Mas, para um estudo de explicações mais amplas (macro) do poder na escola, vale investigar suas organizações políticas, financeiras, propostas educacionais e outros fatores interligados à instituição na dimensão local, regional, estadual e nacional, sem perder de vista o ‘interior escolar’ (micro), porque essas explicações de maior amplitude dependerão (in)explicitamente de outros fenômenos da dinâmica interna da escola, que acreditamos ainda ser a razão das relações ‘exteriores escolares’.

com outros homens e em movimento, pressionando na direção de mudanças dos agrupamentos/instituições (neste caso ‘tribo’/escola) e, na verdade, na estrutura global de suas configurações.

A proposta é investigar, por meio das interdependências, a percepção do poder escolar pela ótica dos indivíduos-estudantes-skatistas, que colaboram ou colaboraram na constituição da configuração escolar. Para isso, elegemos a ‘tribo skatista’ como os indivíduos de pesquisa. Este fato explica porque a expressão ‘interior escolar’ está entre aspas, pois buscamos mapear relações de poder escolar fora de seus ‘muros organizacionais’, ou seja, fomos até a configuração ‘skatista’ — pistas de skate, revistas especializadas, etc. — identificar indícios³⁴ referentes as suas interdependências com o processo escola.

Ir até a ‘tribo skatista’ para conhecer sua constituição e daí identificar indícios referentes à relação skate-escola implicou em observar o processo de diferenciação no qual nasce a prática cultural da ‘tribo skatista’. Como se constituem estes indivíduos? Buscando respostas para tal pergunta, concomitantemente, atentamos às minúcias relacionadas à escola, o que representa valorizar as representações sociais apreendidas na prática cultural dos indivíduos-estudantes-‘skatistas’.

Deste modo, as formas do conhecimento conjectural podem ser conhecidas no cotidiano do homem: ‘skatista’, ‘hip-hop’, ‘esportista’, ‘rural’, ‘urbano’ etc.; diferentemente da racionalidade, que parte dos pressupostos epistemológicos generalizadores, que valoriza leis imutáveis, separa indivíduo do objeto, vivido do vivente e focaliza suas regularidades nos saberes naturais e dicotômicos.

Investigamos a questão do poder na escola pelo conhecimento singular (‘tribo skatista’) e humano, proporcionado via relações sociais do homem com o próprio homem e com o mundo onde vive. Esta forma de conhecer compreende o indivíduo como um ser social-biológico-histórico que se constitui nas e pelas relações sociais. Somos seres sociais, vivemos sempre num jogo relacional e, portanto, nunca somos/estamos sozinhos. Somos sempre seres em relação. Relação essa que implica na questão de que o indivíduo está com o outro e o modifica, assim como esse outro também o modifica. Pode-se dizer que a relação é um jogo de comportamentos e ações que produz representações sociais.

³³ ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia...** 1980. p. 15.

O indivíduo não é mais algo absoluto; pelo contrário, está sempre em via de se fazer, ou seja, ele é construção, produção e, também, construtor e produtor, o que garante um papel de ativo e não de subordinação ao seu processo e ao processo civilizatório em que vive. Da mesma forma, o estudante-skatista não está isolado das práticas escolares, é exatamente ele quem as pratica. É um indivíduo que mais do que reagir, age.

O processo tribo skatista e instituição escolar é de indivíduos e, na dinâmica da escola, da família, da pista de *skate*, da rua e outras, nas e pelas relações construídas nessas configurações, os indivíduos se constituem como tais. ‘Tribo skatista’ e escola se constituem na heterogeneidade dos indivíduos, isto é, procedem de uma pluralidade de comportamentos, *habitus* e ações que se cruzam em consonância ou em dissonância.

No cruzamento das pluralidades identidades e subjetividades estão presentes e se modificam, sendo tais constituídas nas práticas culturais dos indivíduos. Pesquisar elementos relativos aos indivíduos-estudantes-‘skatistas’ é chamar a atenção para algo que é específico da espécie humana: a subjetividade.

A subjetividade está presente na corporeidade dos indivíduos construtores dos processos históricos, culturais e sociais. Processos esses que recebem representações dos indivíduos. Nesta pesquisa assumimos a forma que o indivíduo-estudante-‘skatista’ representa o seu jeito de ser e apresenta indícios ‘intangíveis’ que tornaremos ‘tangíveis’ sobre questões relativas ao poder na configuração escolar.

Assim, implicou-nos um certo distanciamento da escola para compreender algumas possíveis relações de poder que ocorrem em seu interior. Distanciamento aqui, tal como Norbert Elias propôs na obra “*Envolvimento e alienação*”³⁴, não significa aproximação da neutralidade positivista. O problema reside na relevância do pesquisador se posicionar diante do objeto a partir de um outro ângulo diferente do envolvimento absoluto. A proposição é desenvolver, ao mesmo tempo, maior e menor grau de envolvimento e distanciamento emocional quando se tratar de investigar fenômenos, por exemplo, como a escola e seus acontecimentos sociais.

Queremos focar que a compreensão do poder na escola vem passando por uma acentuada mudança que, talvez, mereça outras ênfases do que até agora recebera.

³⁴ A respeito da discussão sobre o paradigma indiciário vale a pena conferir: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia da Letras. Trad. Frederico Carotti. 1989. p. 143-179.

³⁵ ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.

A tendência a pensar em termos de causas isoladas, a identificar fatores individuais gerando as transformações sociais, ou quando muito, a examinar apenas o aspecto legal das instituições sociais e a buscar os exemplos, de acordo com os quais foram modelados por este ou aquele agente – tudo isso tornou esses processos e instituições tão inacessíveis ao nosso entendimento como eram os processos naturais para os pensadores escolásticos³⁶.

Isto não representa que, na Sociologia Configuracional, encontramos um modelo de análise sociológico pelo qual as relações de poder na escola poderiam ser rigorosamente adequadas ou emolduradas. Esta inspiração teórica e metodológica representa-nos um auxílio a formular novos questionamentos para o campo da Educação, Esporte e Lazer. Como por exemplo: observar os skatistas e seus atos, não de forma isolada ou em oposição à escola, e sim em interdependência à instituição, haja vista que, cada vez mais os grupos sociais formados fora da escola e a própria escola formada por indivíduos, estão dependentes uns dos outros por razões de aprendizagem, de organização e de satisfação das suas necessidades sem que, no geral, os atores sociais constituintes da figuração compreendam este processo não planejado.

Dessa forma, a rede de dinâmicas e tensões na instituição escolar passaria a receber ingerência da diferenciação social, ou seja, sem o surgimento das diferenciações sociais que geraram conflitos no processo escolar, tal como o da sociedade em geral, as escolas não teriam se transformado no que são atualmente.

Como enunciamos anteriormente, a ‘tribo skatista’ surgiu intimamente interligada a uma prática cultural, denominada *Skate*, no *continuum* processo de individualização no social. Neste sentido, tornou-se significativo conhecermos o processo sócio-histórico da modalidade *Skate* para termos elementos constitutivos da ‘tribo’, para só então buscarmos indícios sobre a relação ‘tribo skatista’ e a idéia de poder na instituição escola.

Inicialmente, a prática cultural *Skate* teve sua gênese nos EUA, depois migrou para o Brasil e, em particular para Piracicaba/SP — cidade na qual pudemos investigar a história, in loco, de como surgiu empiricamente uma ‘tribo skatista’. A opção Piracicaba se deu pelo fato de que seu cenário apresenta um número significativo de skatistas deslizando com seus *skates* pelas ruas e pelas arquiteturas da cidade; também por representar no universo do *skate* brasileiro uma localidade relevante com três pistas de *skate*, uma delas (mini-rampa) é considerada uma das melhores da América Latina e já

³⁶ ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do Estado... 1993, p. 36.

sediou etapa de campeonato brasileiro da modalidade, e, por fim, pela facilidade de acesso às informações por ser a cidade onde cursamos nosso mestrado.

Tanto para constituição da história da modalidade *Skate* nos *EUA* quanto no Brasil, utilizamos revistas especializadas, em destaque a coleção da Revista *Tribo Skate* desde a edição número 01, de 1991, até a de número 105, de 2004; e também usamos literatura específica como “*A onda dura: 3 décadas de skate no Brasil*” e “*The concrete wave: the history of Skateboarding*”.

Já para a história da prática cultural *Skate* em Piracicaba/SP, enfrentamos dificuldades em encontrar uma história ‘oficial’, documentada e registrada. Buscamos contá-la por meio de representações sociais e imagens de diferentes atores sociais que, através de seus relatos, estiveram presentes nessa história.

A história oral passou a ser uma possibilidade metodológica para escrever sobre as experiências de skatistas piracicabanos, que através de suas relações cotidianas elaboram e/ou elaboraram representações pessoais e da ‘tribo skatista’. Isto aproximou-nos da idéia de história oral de Paul Thompson:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria vida e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo [...] Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade³⁷.

A história oral é vista por nós como um recurso de extrema valia para que possamos construir uma documentação voltada à vida dos indivíduos ou elementos da existência da ‘tribo skatista’. Acreditamos que ela nos apresentou a história de um tempo presente, singular e de uma geração, daí olharmos para esta história como sendo uma história vivida, temática e da ‘tribo skatista’.

Para a coleta dos discursos, seguimos a orientação metodológica de Mary Jane Spink³⁸, que toma as representações sociais emergidas nos discursos como “formas de conhecimentos práticos, que se inserem mais especificamente entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum”. A proposta foi transpor as fronteiras científicas colocadas, tendo como ponto de partida o conhecimento situado no homem comum, que porta teias de significados capazes de criarem uma realidade social.

³⁷ THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 44.

³⁸ Cf. SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GARESCHI, Pedrinho [et al] **Psicologia social: textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 118.

Para Spink, as representações sociais são elaboradas na vida prática dos sujeitos com a função de orientar as ações do cotidiano, que se dão nas interfaces dos conteúdos que circulam na sociedade e nas interações sociais, que definem e mantêm as identidades coletivas. Assim, o contexto das representações é essencialmente intertextual, isto é, se dá no “texto sócio-histórico, que remete às construções sociais que alimentam nossa subjetividade” e no “texto-discurso, que é a versão funcional constituinte de nossas relações sociais”³⁹.

Os conteúdos que circulam na sociedade podem ter sua origem tanto em produções culturais mais remotas, quanto em produções locais e atuais, logo, as representações são construídas não só pelo espaço, mas também pelo tempo. Mary Jane Spink classifica este tempo em três dimensões:

- **Tempo curto** da interação que tem por foco a funcionalidade das representações;
- **Tempo vivido** que abarca o processo de socialização — território do *habitus*⁴⁰ — das disposições adquiridas em função da pertença a determinados grupos sociais;
- **Tempo longo**, domínio das memórias coletivas, nas quais estão depositados os conteúdos culturais cumulativos de nossa sociedade, ou seja, o imaginário social.

Assumimos de Spink as duas primeiras dimensões temporais. A do *Tempo curto*, devido às representações sobre o objeto pesquisado que são atuais e se objetivam nos posicionamentos dos atores sociais que identificam a ‘tribo skatista’ frente ao pesquisador. A do *Tempo vivido*, porque parte do pressuposto de que as representações sociais sobre a prática cultural skatista que circulam no cenário investigado são corporificadas em função da natureza do conhecimento desenvolvido no interior da ‘tribo’, e não especificamente no ato da entrevista.

Quanto à terceira dimensão, optamos em ancorar na acepção de longa duração proposta pelo sociólogo holandês Johan Goudsblom que, tendo como referência a periodização de longa duração de aproximadamente doze séculos (séculos VIII-XX), proposta por Norbert Elias na obra ‘*O processo civilizador*’, recoloca o debate da dimensão de longa duração⁴¹. Para o autor, o desafio que os pesquisadores enfrentam é

³⁹ Cf. *Ibid.* p. 121-122.

⁴⁰ Quanto ao termo “território do *habitus*”, Spink se apóia no sentido proposto por Pierre Bourdieu (1983).

⁴¹ Estamos fazendo alusão aos textos: GOUDSBLOM, Johan. **The civilization process and the domestication of fire**. Journal of History, Vol. 3, N° I. University of Hawaii Press, 1992. (Tradução de Maria Luísa Bissoto); GOUDSBLOM, Johan. Pensar com Elias. In: GARRIGOU, Alain; LACROIX,

trabalhar numa perspectiva de longo prazo que remonte às origens de algumas mutações ou processos que perduram no processo civilizador da humanidade, desde seus primórdios até as sociedades hodiernas, como por exemplo, o componente poder.

Assim, com a intenção de ouvir o outro, de fazer emergir seu discurso e construir uma documentação, é que trabalhamos com entrevistas semi-estruturadas individuais, de forma a compreender não só a representação 'individual', mas também a representação coletiva referente a uma 'tribo' que tem a modalidade *Skate* como prática cultural e social.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas, gravadas em fitas cassete, com duas questões norteadoras: Como é ser skatista? Como o *Skate* se constituiu em Piracicaba? Estas duas questões centrais foram trabalhadas de forma aberta, pela qual se tentou partir para um diálogo descontraído, tendo sempre como ponto de partida o cotidiano do ator social relativo à prática cultural *Skate*. Neste 'bate-papo', além de se atingir os objetivos, era possível também entender um pouco mais da realidade na qual o objeto de estudo estava 'mergulhado'.

Após a coleta dos dados, seguimos os passos indicados por Spink⁴² para a análise dos discursos:

1. Transcrição da entrevista (é importante transcrever a entrevista antes que se faça uma nova entrevista, para não escapar os questionamentos que não foram feitos na entrevista anterior e também para se evitar os erros);
2. Leitura flutuante do material, intercalando a escuta do material gravado com a leitura do material transcrito, de modo a afinar a escuta deixando aflorar os temas, atentando à construção e à retórica, permitindo que os investimentos afetivos venham à tona. (nesta fase é importante atentar-se para a leitura/escuta no sentido de observar: variação, detalhes sutis e retórica⁴³);
3. Aqui se retomou a reflexão sobre os objetivos da pesquisa;

Bernard [orgs.] **Norbert Elias: a política e a história**. São Paulo: Perspectiva, 2001. p.241-247. É significativo citar que o autor constrói seu pensamento no debate sobre a relação entre os seres humanos e a domesticação do fogo em (dentre outras obras): GOUDSBLOM, Johan. **Fire and civilization**. Allen Lane, London, 1992. Gostaríamos também de mencionar que Norbert Elias (1897-1990), próximo do seu final de vida, esboça uma revisão a respeito da periodização de longa duração para compreender o processo civilizador da humanidade. Isto fica evidente ao escrever o texto: "*On human beings and their emotions: a process-sociological essay*", publicado em 1987.

⁴² SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias... 1995, p. 130.

⁴³ Para Spink: **variação** se refere às versões contraditórias que emergem no discurso e que são indicadores valiosos sobre a forma como o discurso se orienta para ação; **detalhes sutis** se referem aos silêncios, hesitações, lapsos etc., são pistas importantes quanto ao investimento afetivo presente; e **retórica**, ou organização do discurso, de modo a argumentar contra ou a favor de uma versão dos fatos.

4. Recorte dos discursos em pequenos parágrafos que continham sentidos explícito e implícito de acordo com a proposta do estudo;
5. Por fim, identificação dos sentidos nos recortes e articulação com as fundamentações teóricas.

Em nossa análise também buscamos considerar que o discurso e o pensamento dos atores sociais são de um modo geral balizados pelos outros, tanto pelos skatistas com os quais já tiveram relações, quanto pelo pesquisador/entrevistador/ex-skatista.

Para coleta dos discursos, foi tomado como população os skatistas da cidade de Piracicaba/SP. Entrevistamos onze (11) skatistas: dois (02), que historicamente participaram da ‘fundação’ da prática cultural *Skate* de Piracicaba/SP, e nove (09) skatistas que circulam freqüentemente nas pistas de *skate*, nas ruas da cidade e que, de certa forma, estão participando na continuidade do processo histórico do *skate* piracicabano. Optamos por este número de entrevista em razão de julgarmos as informações disponíveis contemplativas aos objetivos deste estudo.

A coleta dos discursos e as observações ocorreram na configuração skatista. Por configuração skatista entendemos as pistas de *skate*, as praças, as ruas, entre outros espaços sociais, nos quais os indivíduos-skatistas se reúnem e se organizam como ‘tribo’ em torno de uma prática cultural produtora de fortes excitações agradáveis e de tensões inesperadas, como por exemplo, a da relação skate-escola.

Para análise dos indícios da relação de poder entre a prática cultural skatista e a instituição escolar, utilizamos como fonte revistas de *skate*, recortes dos discursos, literaturas específicas de *skate*, fotografias, *outdoor*, observações de campo, enfim, fizemos uso de uma conjugação de técnicas e fontes, como também de uma construção teórica simultânea à pesquisa empírica, porque consideramos que se complementam e se justificam, por se tratar de uma maior exploração dos temas que julgamos relevantes.

Cabe ainda informar dois pontos:

1) quando utilizamos as falas dos skatistas de Piracicaba/SP para discutir as relações de poder entre ‘tribo skatista’ e instituição escolar, deixamos de analisar, separadamente, os discursos dos skatistas de idade elevada (que na atualidade se encontram ‘ausentes’ do processo escola) dos skatistas que estão presente no processo escolar, porque compreendemos que é preciso pensar a determinação dos comportamentos e dos discursos individuais pela vinculação à ‘tribo skatista’ em termos de geração. Em seu livro “*Os estabelecidos e os outsiders*”, Norbert Elias possibilita

pensarmos que o indivíduo não existe no grupo como indivíduo, mas como elo em uma cadeia de gerações; existe aí uma forma de hereditariedade sociológica da identidade, isto é, os preconceitos, as discriminações e as representações oferecidas aos comportamentos dos skatistas da década de 70/80 podem ser evocados nas relações dos skatistas de décadas posteriores com a instituição escolar, por exemplo.

2) não privilegiamos dados de uma única localidade, trabalhamos num movimento entre micro (Piracicaba/SP) e macro, haja vista que a história da prática cultural da 'tribo skatista' e a perspectiva teórica e metodológica da Sociologia Configuracional nos ofereceram elementos para tal aproximação.

Por fim, empregamos o 'modelo de jogos interpessoais' e o conceito de 'estabelecido-*outsiders*', elaborados por Norbert Elias, para melhor compreender o modo como se entrelaçam os fins e as ações dos skatistas e da escola, para ter a percepção do (re)equilíbrio de poder na configuração escolar. Para isso, julgamos ser necessário compreender antes como se constitui a prática cultural da 'tribo skatista'. Tarefa para o próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A TRIBO SKATISTA E A CONSTITUIÇÃO DE SUA PRÁTICA CULTURAL

O processo específico de ‘crescimento’ psicológico nas sociedades ocidentais, que com tanta frequência ocupa a mente de psicólogos e pedagogos modernos, nada mais é do que o processo civilizador individual a que todos os jovens, como resultado de um processo civilizador social operante durante muitos séculos, são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso. (ELIAS, Norbert, 1994, v.1, p. 15)

O propósito de estudar a ‘tribo skatista’ é o de, justamente, apontar essa forma de agrupamento social interligado a uma prática cultural denominada *Skate*, que nasce entre nós na crescente individualização do processo civilizador e amplia as cadeias de interdependências na sociedade moderna, em particular na configuração escolar, permitindo diversificação de comportamentos e a redefinição do ‘jogo de poder’. A ‘tribo skatista’ é, neste sentido, um modo diferenciado de se comportar e portadora de signos sociais que possibilitam agrupar ‘semelhantes’, possibilitando-lhes vivências de intensas emoções entre si e com outras instâncias da vida social.

Para compreensão da constituição da prática cultural da ‘tribo skatista’ torna-se necessário, primeiramente, esclarecer o sentido de ‘tribo’ que foi empregado nesta pesquisa.

O termo ‘tribo’ pode ser definido e analisado de várias formas e expresso por diversas nomenclaturas: ‘estilo de vida’ (Bourdieu), ‘movimentos de estilo’ (Bollon), ‘conflitos de gerações’ (Mannheim), ‘canais alternativos’ (Schiller), ‘processo de individualização’ (Elias), ‘tribos urbanas’ (Magnani) etc.

Há inúmeras designações e maneiras de significar a palavra ‘tribo’. Contudo, ao se falar de ‘tribo’ em nossa sociedade, logo se associa à acepção de organização de grupos restritos com práticas culturais diferenciadas detentoras de códigos, costumes e manifestações em contraste com as rotinas habituais.

Vejam alguns recortes sobre o emprego do termo ‘tribo’ no âmbito do *skate*:

“Antigamente era mais assim, tinha nossa tribo mesmo, tinha nossa linguagem, a gente era meio ‘trash’. Como a gente falava? Éramos revoltados para a sociedade, porque a ‘negada’ discriminava muito o skate, geralmente, tá ligado? Hoje está mais ou menos, antigamente skatista era maconheiro, ladrão, não sei se você se lembra desta fase aí? É, a gente era vagabundo!” (Marcelo – skatista/Piracicaba/SP)

“Tribo é um nome forte que designa um interesse comum”. (Cesar ‘Gyrão’ – skatista/Editor da Revista Tribo Skate)⁴⁴

“[...] diz o skatista, que prefere se relacionar com adeptos da mesma tribo. ‘Não tenho preconceito, mas me identifico melhor com quem gosta das mesmas coisas que curto’”. (Jornal de Piracicaba)⁴⁵

“Outro fator que caracteriza o skatista é a constante utilização de gírias próprias de seu grupo, tais como: ‘Yeah! ‘rasgar roupa’, ‘prego’, ‘tesoura’, ‘amarelão’, ‘pró’, ‘pico’, ‘truta’, ‘levar chão’ etc. Os skatistas também possuem cumprimento bastante característico, no qual entrelaçam os dedos na posição de cumprimento’⁴⁶.

“Representados pela sociedade como ‘malucos’, ‘meio vagabundos’, esses atores subvertem as rotinas de lazeres habituais e se apropriam da cidade com roupas largas, bonés e gírias, expandindo a criatividade de explorar o corpo e outros caminhos, quebrando os costumes do espaço urbano. Essas práticas instauram novos modos de sociabilidade, a organização de grupos que se identificam e compartilham emoções de afeto, o qual Maffesoli (2000), denominou de tribo’⁴⁷.

O emprego do termo ‘tribo’ comumente designa agrupamentos de indivíduos com comportamentos ordenados e diferenciados perante a sociedade, seja no senso comum, no cotidiano skatista, nos veículos midiáticos (como ilustra o título da reportagem do Jornal de Piracicaba *“Universalizadas, tribos urbanas criam elos”*) e nas pesquisas acadêmicas que abordam o estilo de vida de determinados grupos urbanos.

Para referenciar grupos urbanos com o termo ‘tribo’, em nosso caso a ‘tribo skatista’, precisaríamos, segundo José Guilherme Cantor Magnani⁴⁸, tomar alguns cuidados, pois

quando se fala em ‘tribos urbanas’ é preciso não esquecer que na realidade está-se usando uma metáfora, não uma categoria. E a diferença é que enquanto aquela é tomada de outro domínio, e empregada em sua totalidade, categoria é construída para recortar,

⁴⁴ Citação extraída de: UVINHA, Ricardo Ricci. **Juventude, lazer e esportes radicais...** 2001. p. 40.

⁴⁵ JORNAL DE PIRACICABA. Caderno *Fim de semana*. 31 de outubro de 2003. p. 5.

⁴⁶ THOMÉ, José Gustavo. **A história do Skate na cidade de Bauru**. 1999. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física) Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências, Bauru – SP.

⁴⁷ COSTA, M. Regina M. **A aventura nos lazeres de jovens skatistas**. In: 2º Congresso Científico Latino-americano de Educação Física. **Coletânea...** Piracicaba/SP: Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, maio/2002. p. 680.

⁴⁸ MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Tribos urbanas: metáfora ou categoria?** Disponível em: <<http://www.n-a-u.org/magnani.html>> Acesso em: 04/03/2004. p. 01. Texto originalmente publicado em: São Paulo: Revista Cadernos de campo, FFLCH/USP. Ano 2, nº 2, 1992.

descrever e explicar algum fenômeno a partir de esquema conceitual previamente escolhido. Pode até vir emprestada de uma outra área, mas neste caso deverá passar por um processo de reconstrução.

O termo ‘tribo’ suscita ambigüidade e contradição em uso corriqueiro. Ambigüidade porque o utilizam para designar indivíduos constituintes de uma ‘tribo urbana’, com comportamentos fora do desvio padrão que se localizam nas extremidades do limiar social, tanto para o lado do aceitável como para o lado do repúdio. Por exemplo, quando organizam um campeonato de *skate* na quadra de uma escola os skatistas estão na extremidade aceitável pela instituição, mas quando pulam o muro da escola, no fim de semana, para andarem de *skate* na quadra muda-se o enfoque, passando a integrarem a extremidade do repúdio, na qual são considerados delinquentes, baderneiros e transgressores. Nas palavras de Magnani, essas ocorrências oscilariam entre as fronteiras do tolerável e do francamente reprovável.

A contradição, como diz Magnani, identifica-se ao tomar emprestado um termo técnico e usual do campo da Antropologia para compreender fenômenos da sociedade contemporânea. No sentido clássico da etnologia, o termo ‘tribo’, entre outros significados, é empregado no estudo das sociedades de pequena escala com propósito de descrever fenômenos em sua ‘totalidade’ que vão “além das divisões de clãs ou linhagem, de um lado, e da aldeia, de outro”; trata-se “de pacto que aciona lealdade para além dos particularismos de grupos domésticos e locais”⁴⁹. Já na sociedade hodierna, ao se falar de ‘tribo’, a acepção que vem à tona é o contrário. Ao especificar/individualizar uma prática cultural caracterizando seus costumes, regras e comportamentos como os recortes apresentados elucidaram, a idéia de tribo fica diluída em meio à diversidade de *habitus*, culturas e formas de comportamentos diferenciados e bem delimitados de pequenos grupos existentes que, quando brotam entre nós, são contrastantes ao padrão de comportamento que geralmente se atribui ao modo de vida dos indivíduos em sociedade.

Para Magnani⁵⁰, ‘tribo urbana’ poderia, numa primeira instância, receber os seguintes significados:

- Em geral, tribo urbana designa uma tendência oposta ao gigantismo das instituições e do Estado nas sociedades modernas: diante da impessoalidade e anonimato destas últimas; tribo permitiria agrupar os iguais, possibilitando-lhes intensas vivências

⁴⁹ Cf. *Ibid.* p. 02.

⁵⁰ Cf. *Ibid.* p. 03.

comuns, o estabelecimento de laços pessoais e lealdades, a criação de códigos de comunicação e comportamento particulares;

- Tribo evoca o ‘primitivo’ – designa pequenos grupos concretos com ênfase não já em seu tamanho, mas nos elementos que seus integrantes usam para estabelecer diferenças com o comportamento ‘normal’: os cortes de cabelo e tatuagens de *punks*, carecas, a cor da roupa dos *dares* e assim por diante;
- Tribo evoca o ‘selvagem’ – refere-se principalmente ao comportamento agressivo, contestatório e ‘anti-social’ desses grupos e as práticas de vandalismo e violência atribuídas a outros, como gangues de pichadores, as torcidas organizadas.

Tendo em vista os apontamentos referentes aos cuidados e aos significados de partida do termo tribo urbana, Magnani propõe para este campo de investigação (tribos urbanas) em construção, o uso de metáforas. Tribo urbana como metáfora não traria denotações e conotações do sentido inicial do termo elaborado pela etnologia, pelo contrário, delimitaria um problema no qual ainda não se tem um enquadramento e evocaria uma luz contrastante sobre o sentido original, deslocando o foco de algo, substituindo-o, dando-lhe um nome. Porém, ao trabalhar com a metáfora, é de extrema valia tomar o cuidado de se atribuir caráter descritivo de forma total e acabada ao fenômeno que se quer estudar, aceitando-se como dado exatamente aquilo que é preciso explicar⁵¹.

A partir da proposição da metáfora prosseguiremos abordando o sentido de tribo skatista⁵². Desta forma, eliminaremos as aspas e empregaremos uma nomenclatura tal qual os skatistas se auto-identificam.

Ao falarmos em tribo skatista também nos referimos a uma forma de agrupamento social localizado num determinado tempo e espaço de sociabilidade. Tendo em vista a complexidade do tecido social (por exemplo: “*como vendedor, Zebra encara um estilo mais formal no modo de se vestir, mas é à noite que o Skate vem à tona*”⁵³), torna-se importante observarmos a tribo skatista para além dos seus elementos comuns de individualização. Assim, cabe também identificar as relações de interdependência que se desenvolvem e emergem ante outras organizações sociais, as quais também contribuem para constituição da imagem e da identidade skatista. Dessa forma, a tribo dos skatistas pode ser compreendida por seus comportamentos, costumes, emoções, *habitus* e por um certo poder em suas interdependências. O estilo de ser do

⁵¹ Cf. *Ibid.* p. 01.

⁵² A respeito da discussão sobre o sentido de tribo skatista, confira os textos: SILVA (1995); THOMÉ (1999); UVINHA (2001); BRANDÃO (2004); COSTA (2004).

skatista cria conflitos com outras instâncias sociais, como podemos perceber na relação skate-escola. Nesta interdependência encontram-se outras peculiaridades da tribo skatista, como por exemplo, o caráter transgressor expresso na invasão da escola para executar tal prática de lazer. A invasão do espaço escolar significa simbolicamente uma auto-afirmação de um grupo que pretende ser incluso à instituição para disputar um jogo de poder que veremos em um capítulo seguinte.

A tribo skatista porta uma característica de todas as outras: a luta pela ‘sobrevivência’. O interessante é que sua luta está marcada pela busca de novas tensões prazerosas encontradas na paisagem urbana, via atividade de lazer/esporte: *SKATE*. Sem essa prática cultural que os reúne pelos valores e costumes, a tribo skatista não existiria!

Buscaremos compreender, no entanto, alguns aspectos constituintes da tribo skatista por meio de um olhar sócio-histórico de sua modalidade esportiva preferida. Mas antes, torna-se significativo discutir como surgem os grupos sociais, em particular a tribo skatista, na crescente individualização no processo civilizador.

2. 1 A TRIBO SKATISTA E O PROCESSO CIVILIZADOR

Qual a relação entre o surgimento da tribo skatista e o processo civilizador?

Pedagogicamente, num primeiro momento, optamos por abordar a discussão sobre processos de civilização e a constituição dos grupos sociais num sentido generalizado. Depois afunilaremos na tribo skatista. Dessa forma, partimos da suposição para compreender a relação entre estes dois processos — concomitantes, interdependentes e não planejados —, pelos seguintes indicativos de mudanças: poder, comportamento e *habitus*, que estão intrinsecamente entrelaçados às atividades psíquicas dos indivíduos em sociedade.

São três aspectos centrais a observar nos processos. Por exemplo, se algo deixa de ser um *habitus* numa sociedade, é evidência de que, tanto mecanismos de controle social quanto de autocontrole — as restrições de fortes emoções espontâneas em público e a aversão pessoal a estas práticas —, estão atuando no estabelecimento de novos comportamentos e relações, assim configurando novos grupos sociais e alterando as

⁵³ JORNAL DE PIRACICABA. Caderno *Fim de semana*. 31 de outubro de 2003. p. 5.

relações de poder nas configurações. Estes aspectos são relativos aos indivíduos situados num grupo social, ou ainda, num grupo nacional, passando a não existir civilização sem indivíduos que configurem grupos e sociedades. Para tanto, é relevante a passagem do controle social ao autocontrole.

Essa passagem é o processo da exteriorização à interiorização. O indivíduo interioriza as paixões, emoções, regulações e representações produzidas nas relações sociais e em suas atividades mentais, e depois as exterioriza através de comportamentos, *habitus* e relações de poder. Assim, pensamento e ação estão interligados no plano individual em função do social que, dirige o individual (e vice-versa) para um certo limiar de controle exigido e aceito pelos demais indivíduos em sociedade.

Para Norbert Elias em “*A sociedade dos indivíduos*”, os indivíduos são condicionados socialmente ao mesmo tempo pelas suas auto-imagens e por aquelas que lhes são atribuídas pelos outros com quem se relacionam. De acordo com Guillaume Coury, nesta tese de Elias situa-se a pista aberta para a compreensão da sociogênese dos grupos sociais:

[...] tomar o ‘cérebro’ dos homens como objeto de análise para observar o que se forma nele, essa capacidade de perceber-se como pessoa no espelho da sociedade e, por isso mesmo, de reagrupar-se escolhendo como prova de sua singularidade sua pertinência a um grupo social reconhecido pelos outros⁵⁴.

Há atribuição de representações por parte de indivíduos/grupos para que outros indivíduos se reconheçam ao reconhecimento dos outros, desenvolvendo uma atividade mental denominada *economia psíquica*. Essa atividade é um importante instrumento de percepção das representações empregadas a uma pessoa porque permite observar e encontrar seus semelhantes.

A economia psíquica relaciona-se com o processo de interiorização dos impulsos, das emoções e das representações sociais. Este processo está no centro dos processos civilizadores, quer se trate dos costumes, da aprendizagem ou do esporte. A interiorização pode ser interpretada de maneira positiva (aprovação das representações/comportamentos) ou negativa (condenação das representações/comportamentos), desempenhando tanto uma forma específica de diferenciação quanto de associação psíquica que, por um lado, garante (ou não) a

⁵⁴ Para detalhes, veja: COURY, Guillaume. Norbert Elias e a construção dos grupos sociais: da economia psíquica à arte de reagrupar. In: GARRIGOU, Alain; LACROIX, Bernard [orgs.] **Norbert Elias: a política e a história**. São Paulo: Perspectiva, 2001. p. 124.

sobrevivência social de alguns e, por outro, explica a constituição de um maior número de grupos humanos.

No processo de interiorização ou individualização⁵⁵, urge um autocontrole marcado pelo rigoroso controle social das fortes emoções e sentimentos na superfície da vida coletiva e no psiquismo do indivíduo. O que aparece são comportamentos ‘civilizados’ caracterizados por uma economia psíquica do ser humano que lhe é transmitida e construída desde sua infância.

Então, se os seres humanos ‘civilizados’ vivem num constante processo de individualização, como se explica à constituição e manutenção de inúmeros grupos para viver em sociedade? De certa forma resgatamos uma das inquietações do psicanalista Sigmund Freud sobre o sofrimento do homem civilizado, explicitada em sua obra “*O mal-estar na civilização*”⁵⁶. Tanto Sigmund Freud como Norbert Elias, tiveram como temática o ‘processo de civilização’ relacionado com a capacidade psíquica do homem de aprender a adaptar, dominar e canalizar até certo ponto seus impulsos, segundo suas experiências com grupos e com espaços sociais.

Para Freud, porém, o ser humano aparece como uma unidade determinada em si mesma. Freud descobriu que o processo coletivo relacional (por exemplo: pai-mãe-filho) tem uma influência determinante na estruturação dos impulsos elementares e na constituição das funções de domínio de si na primeira infância. Quando formados — esses impulsos e funções — pareciam seguir seu curso, independentemente dos processos sociais nos quais estivessem envolvidos. Assim, deixa entender que o homem civilizado depois de certas experiências coletivas é um ser acabado: *homo clausus*. É neste ponto, por exemplo, que Norbert Elias busca ir além de Freud. Para Elias, as atividades sociais e as atividades psíquicas particulares dos indivíduos estão entrelaçadas e estão em processo de (re)estruturação sem fim à vista e sem planejamento num longo prazo, ou melhor, o homem é histórico, não está acabado e está permanentemente em construção pelas suas experiências grupais/sociais e psíquicas particulares.

⁵⁵ Vale destacar que o processo de individualização proposto por Norbert Elias tem pontos convergentes com o processo de internalização elaborado por Lev Semenovich Vigotski, em particular quando abordam o problema da constituição da singularidade do indivíduo em sociedade. Uma tentativa de diálogo entre estes dois autores foi realizada em um outro texto: HONORATO, Tony. **Individualização e internalização segundo Norbert Elias e Lev Semenovich Vigotski**. In: 8º SIMPÓSIO PROCESSO CIVILIZADOR, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO. Anais... João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB, setembro/2004.

⁵⁶ FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

Segundo Coury, neste ponto o diálogo se interrompe bruscamente entre os dois pensadores, passando Norbert Elias em seus trabalhos a enfatizar a economia psíquica como instrumento ‘anti-*homo clausus*’ de ruptura com a divisão disciplinar entre psicologia, história e sociologia. Isto indica uma pista para apreciar os processos de construção dos grupos sociais.

Neste sentido, Coury sistematiza três qualitativos comuns aplicados ao homem moderno. Para cada um a economia psíquica constitui, em concomitância, a síntese sociológica e a explicação histórica, rompendo com o psicologismo que envia a análise com a possibilidade individualista/instintiva e coletivista do ser conhecedor. São eles: ‘*O homem equilibrado*’, ‘*O homem moderado*’ e ‘*O homem evoluído*’.

O homem equilibrado é aquele que interioriza os conhecimentos sociais e produz o equilíbrio mental enquanto as próprias relações mudam e a sociedade se diferencia e, assim, permite o julgamento de suas pulsões dentro dos mecanismos criados socialmente de aferição da normalidade psíquica — comportamento, hábitos e costumes ditos ‘civilizados’.

O equilíbrio psíquico é o centro das inter-relações entre estrutura social e a estrutura mental. Para isto, Norbert Elias destaca que é necessário articular o processo histórico da estrutura social com o da estrutura mental e também observar o equilíbrio psíquico entre as exigências da organização social que os indivíduos juntos constituem e as exigências desses mesmos indivíduos tomados em seu universo privado, porque vivemos numa sociedade complexa, que ao longo dos séculos vem desenvolvendo um processo de individualização da estrutura social como evidencia Elias em “*O processo civilizador: uma história dos costumes*” e “*formação do estado e civilização*”.

Já no *homem moderado*, compreende-se a economia psíquica no processo de moderação, pois com o aumento da cadeia de interdependência foi se estabelecendo uma maior racionalidade individual (o homem civilizado), na qual os indivíduos controlam, restringem e moderam seus comportamentos e emoções perante qualquer pessoa. Com efeito, esse indivíduo constrói sua identidade pela representação que faz de si mesmo e por aquelas que lhe remetem — perceptíveis na arte de observar seus semelhantes.

Essa dimensão do homem moderado está conectada ao processo de diferenciação/individualização em razão da necessidade de um equilíbrio entre estrutura mental e social para estabelecer relações sociais e desenvolver autocontrole.

Coury destaca que, nessa dimensão, a “economia psíquica reside principalmente no fato de que ela permite situar no tempo e no espaço as conjunturas nas quais certas transformações do estado de uma estrutura social se encadearam para resultar numa nova configuração”. Dessa maneira, percebemos tanto onde e em que espelhos as pessoas notam o olhar dos outros, qual o momento dessa percepção e de suas moderações, podendo até identificar características da pessoa relacionada a algum grupo social.

Por último, a economia psíquica do *homem evoluído* se refere ao processo de evolução que caracteriza a identidade constante de uma pessoa num movimento linear cronológico. Segundo Coury:

Um novo indivíduo aparece, esse ecônomo doravante dotado de uma arte de bem conduzir sua vida. Desse processo decorre nossa capacidade de abarcar a vida de um homem como um todo e de julgá-lo de uma só vez. A economia psíquica do homem civilizado permite essa ‘boa condução’ no tempo, essa boa administração ao longo de sua vida, em seus deslocamentos e em todas as suas relações. O surgimento dessa capacidade nova permite não só encontrar as lógicas que condicionam esse ou aquele comportamento, mas também descobrir as categorias de percepção dos comportamentos observados nos outros⁵⁷.

Este processo não descarta os inúmeros avanços e retrocessos da vida dos indivíduos/grupos. Ele valoriza o não planejamento e é provocativo ao impor a problemática do tempo de permanência das identidades sociais: “como, onde e quando a pessoa nota seus semelhantes e se liga duradouramente a eles?”⁵⁸. Ou seja, qual relação entre o passado e o futuro dos indivíduos e dos grupos sociais?

Neste terceiro qualitativo emerge um paradoxo na sociologia do conhecimento: a relativa autonomia do indivíduo caminha junto com a pertinência ao grupo social, bem como ao conhecimento conquistado, e o lugar preponderante assumido pelo ‘eu’ em nossas sociedades não afastou o desejo de estar com outras pessoas que amamos⁵⁹. Na seqüência, tendo em vista a atenção de Norbert Elias com a arte de observar, a arte de inovar e com a arte de manejar seus ‘semelhantes’, Coury propõe um instrumento de análise complementar denominado *a arte de reagrupar-se*.

A arte de reagrupar-se permite a percepção — dos e entre indivíduos — dos mesmos interesses para formar juntos num espaço social, grupos até então

⁵⁷ COURY, Guillaume. Norbert Elias e a construção dos grupos sociais:... 2001, p. 130.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 130.

⁵⁹ Cf. *Ibid.*, p. 131.

imperceptíveis e distintos em relação aos indivíduos/grupos nos quais pensam poder estabelecer vínculo social. Ela se desenvolve mediante a produção, difusão e apropriação de formas de agrupamento disponível numa estrutura social. “Essa arte pode decompor-se analiticamente da seguinte forma: a arte da colocação dos indivíduos em presença, as competências dos diferentes porta-vozes e dos representantes, as categorias estéticas de avaliação dos grupos assim objetivados, as repercussões das representações exógenas sobre os produtores”⁶⁰.

Coury apresenta dois objetivos para a arte do reagrupamento. O primeiro, desfamiliarizar os pesquisadores com as práticas e formas coletivistas. Trata-se então de analisar o entrelaçamento entre estrutura social e estrutura psíquica. O segundo, resume-se na explicação do acúmulo de competências (*política* - em sua investigação) e suas desigualdades de apropriação pelos indivíduos⁶¹.

Enfim, o esforço de Coury tanto em sistematizar os três qualitativos comuns aplicáveis ao homem moderno como também em propor a arte de reagrupar-se, tem suas relevâncias e um ponto vulnerável. As relevâncias, de uma certa maneira, foram explicitadas e, até certo ponto, coadunamos com elas. Já o ponto vulnerável desta, refere-se quando Coury ancora-se essencialmente nos estudos de Norbert Elias sobre a relação, sociedade e indivíduo, para sistematizar os qualitativos e propor uma relação indivíduo e construção dos grupos sociais.

Neste estudo, Norbert Elias discute um problema epistemológico da sociologia que, resumidamente, se localiza no enviesar dicotômico para leitura dos fenômenos indivíduo e sociedade. De fato, o autor propõe uma análise do indivíduo e sociedade de maneira interdependente entrelaçando estrutura social e estrutura psíquica (autocontrole), possivelmente transferível para compreensão da construção dos grupos sociais. Porém, o próprio Elias reconhece que não conseguiu resolver epistemologicamente o problema indivíduo-sociedade, como declara:

O que nos falta, sejam explícitos, são modelos conceituais e, além deles, uma visão global graças à qual nossas idéias dos seres humanos como indivíduos e como sociedade possam harmonizar-se melhor. Não sabemos, ao que parece, deixar claro nós mesmos como é possível que cada pessoa isolada seja uma coisa única, diferente de todas as demais; um ser que, de certa maneira, sente, vivencia e faz o

⁶⁰ *Ibid.*, p. 131.

⁶¹ Aqui a autora se apóia na idéia de capital cultural de Pierre Bourdieu. E depois, propõe três dimensões da sociogênese dos grupos: *a apropriação da semelhança, a localização desses semelhantes e a sublimação dos agrupamentos*. Ver: COURY, Guillaume. Norbert Elias e a construção dos grupos sociais:... 2001. p. 132-144.

que não é feito por nenhuma outra pessoa; um ser autônomo e, ao mesmo tempo, um ser que existe para outros e entre outros, com os quais compõe sociedades de estrutura cambiáveis, com histórias não pretendidas ou promovidas por qualquer das pessoas que as constituem, tal como efetivamente se desdobram ao longo dos séculos, e sem as quais o indivíduo não poderia sobreviver quando criança, nem aprender a falar, pensar, amar ou comportar-se como um ser humano⁶².

Não fosse bastante, em seus apontamentos finais reafirma:

Mas todas essas questões — todo o amontoado de problemas que surgem nesse contexto — só fazem provar mais uma vez de que modo, à luz do crescente conhecimento factual das várias ciências humanas e dos problemas nelas discutidos, se tornou urgente investigar o problema — fundamental — da relação entre sociedade e indivíduo e esmiuçar as noções aceitas associadas a essas palavras. De fato, quando as conclusões dispersas da pesquisa nos vários campos são vistas em conjunto, evidencia-se com clareza ainda maior que as categorias, os modelos conceituais normalmente usados ao se refletir sobre essas questões, já não estão à altura de sua tarefa⁶³.

Norbert Elias, entretanto, nos coloca a seguinte provocação: vamos olhar para os fenômenos sociedade e indivíduo pela ótica da bipolarização, ou vamos pela ótica dos conceitos em construção que não dão conta da problemática em razão da complexidade dos fenômenos? Neste sentido os estudos de Coury são significativos por assumir o desafio, mas não podemos perder de vista a tamanha complexidade destes objetos de análise.

Sem perder de vista tal complexidade diríamos que, em primeiro lugar, para entender a relação entre os processos de civilizações e o surgimento dos grupos sociais, é significativo dimensionar que a constituição dos grupos perdura desde os primeiros dias das civilizações e espalham-se e multiplicam-se em diversos tipos e gêneros por todos seus estágios. Isso possibilita argumentar que os processos civilizadores e a constituição de grupos são concomitantes, interdependentes e não programados, por isso, o entendimento da construção de grupos sociais é fulcral para compreensão e interpretação das civilizações; e no plano micro, para as instituições nas quais eles se relacionam, como por exemplo, a relação skate-escola. E em segundo lugar, torna-se necessário localizar a relação num estágio organizacional do modo de vida desses indivíduos ‘civilizados’.

⁶² ELIAS, Norbert **A sociedade dos indivíduos...** 1994. p. 68.

⁶³ *Ibid.*, p. 125.

Em nosso estudo, ao falarmos de ‘tribo skatista’ significa falarmos também, implicitamente, das sociedades Estado-nações da segunda metade do século XX, nas quais a ‘tribo skatista’ (que mais tarde trará relações com outros grupos – em especial com a escola) tem sua gênese nesta temporalidade e conjuntura configuracional. Estamos propondo que o surgimento da ‘tribo skatista’ ocorreu porque os comportamentos, os *habitus* e as emoções dos homens mudaram, da mesma maneira que mudaram suas formas de vida e de produção de seus semelhantes no referido modelo societal.

No modo de vida no Estado Moderno tornou-se perceptível a transferência cada vez maior de funções relativas à proteção e ao controle do indivíduo, previamente exercidas por pequenos grupos, como tribo, igreja, feudo, guilda, entre outros, que eram ‘consangüíneos’, de localidade próxima e coesos por sua capacidade de proteção, de controle e de mobilização pela sobrevivência — para os estados nacionais altamente complexos e cada vez mais urbanizados⁶⁴.

Este fato aponta para os indivíduos vivendo cada vez mais isolados, numa batalha pela sobrevivência.

A mobilidade social das pessoas, no sentido espacial e social, aumenta. Seu envolvimento com família, o grupo de parentesco, grupo de comunidade local e outros dessa natureza, antes inescapável pela vida inteira, vê-se reduzido. Elas têm menos necessidade de adaptar seu comportamento, metas e ideais à vida de tais grupos, ou de se identificar automaticamente com eles. Dependem menos deles no tocante à proteção física, ao sustento, ao emprego, à proteção de bens herdados ou adquiridos, ou à ajuda, orientação e tomada de decisão. Isso acontece ao longo dos séculos, a setores mais amplos da população, até mesmo nas áreas rurais⁶⁵.

Na sociedade-moderna, cada vez mais diferenciada, complexa e profundamente organizada, os indivíduos deixam para trás certos modelos de agrupamentos e se defrontam diante de um número crescente de opções⁶⁶. Na medida em que há desdém de certas formas de agrupamentos, portanto de estilos de vida, os comportamentos, as necessidades e as experiências dos indivíduos mudam e buscam outras formas de convívio e de agrupamento. A busca de emoções através de grupos esportivos, a

⁶⁴ Cf. ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos...** 1994.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 102.

⁶⁶ Eis aí mais um alerta, como já apontamos com os escritos de Magnani, para não transpor de forma equivocada o sentido mais remoto e secular do termo tribo para compreender fenômenos e acontecimentos na sociedade contemporânea.

necessidade de formação educacional institucionalizada, são exemplos de comportamentos do novo estilo de vida.

Nesse modelo societal mesmo que os indivíduos tenham de se decidir muito mais por si, dependerão da vida coletiva, social e grupal. Mesmo porque é na relação com o outro e na participação de configurações tais como grupos, ‘tribos urbanas’, escolas e sociedades, que se tornam indivíduos, seres humanos passíveis de aprender e transmitir seus aprendizados às gerações futuras, o que os distingue de outras espécies não-humanas.

Assim, temos buscado compreender o surgimento da ‘tribo skatista’. A tribo nasce num processo de diferenciação/individualização do processo social. Mas essa individualização crescente e a maior diversidade de pessoas que podemos identificar na tribo skatista nas sociedades contemporâneas não originam da natureza dada, no mesmo sentido dos órgãos humanos, e sim, das relações sociais.

O isolamento de indivíduos configurando uma tribo não significa um enclausuramento de outras pessoas e grupos, significa uma diversidade comportamental geradora de comportamentos, *habitus* e de relações de poder que urgem na diferenciação e na complexidade do modo de vida do século XX e XXI.

Os comportamentos dos skatistas se apresentam como processo de individualização, que é parte do processo de civilização. Pois, na medida em que a sociedade desenvolve cada vez mais um controle geral das emoções (comportamentos civilizados), tanto controle social como individual, tais comportamentos se apresentam de maneira cada vez mais entrelaçada e acentuada, revelando sentimentos e fortes impulsos que são cada vez mais controlados, reprimindo funções corporais ou manifestações e desejos antes ‘livremente’ expressos.

Neste sentido, encontramos uma das finalidades do agrupamento ‘tribo skatista’. A tribo se reagrupa num campo social denominado lazer ou esportivo no qual os indivíduos desejam e produzem (in)conscientemente comportamentos ‘paradoxais’ aos controles desenvolvidos no atual estágio da civilização para extravasar emoções sociais e individuais proporcionadas pela prática cultural *Skate*, a qual categorizamos como sendo de natureza *mimética*⁶⁷.

⁶⁷ Encontra-se uma tipologia das atividades de lazer da categoria mimética que extrapolam algumas restrições da vida rotineira e produzem excitações e experiências agradáveis na sociedade contemporânea, em: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

Essa prática cultural apresenta sinais específicos e recíprocos ao atual estágio de civilização: diversão, repugnância à violência, desenvolvimento tecnológico, mercadológico e, principalmente, alternativas de experimentar em público fortes emoções, manifestando interesse coletivo de excitação, diferente das excitações sérias conhecidas na vida diária, como por exemplo, as proporcionadas pela escola, trabalho, entre outras.

A relação entre o processo civilizador e a constituição da ‘tribo skatista’ ou, para generalizar, dos grupos sociais, em síntese, contribuem para refletirmos sobre a peculiaridade de um estágio específico de desenvolvimento da civilização, correspondendo a um estágio específico de diferenciação e individualização de agrupamentos humanos.

A formação da tribo skatista pode expressar um dos estágios que nosso processo civilizador atingiu. Para compreender este estágio, torna-se necessário realizar um estudo sócio-histórico, no qual não significa que todas as fases individuais e coletivas da história da humanidade são reproduzidas na história do homem ‘skatista-civilizado’ do século XXI. Nada seria mais errôneo do que procurar uma era Greco-Romana, uma Medieval, uma Renascença ou um período absolutista de corte na vida do indivíduo da sociedade atual.

A proposição refere-se em localizar e analisar a estrutura da ‘tribo skatista’, tendo a dimensão de que o indivíduo em sua curta história passa mais uma vez por processos que a sociedade experimentou e vem refinando em sua longa história, isto é, nenhum ser humano chega civilizado ao mundo, o processo civilizador individual (individualização) obrigatoriamente é um processo civilizador social de longo tempo.

Desse modo, a construção da ‘tribo skatista’ se faz das relações humanas transformadas em atividades físicas e culturais de lazer que despertam interesses comuns e diferenciados — reunindo indivíduos e estabelecendo diferentes comportamentos, *habitus* e relações de poder — entrelaçados ao processo de civilização.

2.2 CONSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE UMA PRÁTICA CULTURAL: O SKATE

Objetivamos compreender alguns aspectos constituintes da tribo skatista por meio de um olhar sócio-histórico da modalidade *Skate*. Partimos da idéia de que a história da

prática cultural *Skate* revela, de certa forma, a história da ‘tribo skatista’ no que tange a seu surgimento, aquisição de capital cultural, acúmulo de poder e transmissão dos *habitus* para seus herdeiros culturais. Para isto centramos a discussão na ordem rigorosa das transformações sócio-históricas do processo constitutivo da modalidade, sem perder de vista que, na história, nenhuma monocausalidade produz por si mesma qualquer mudança, mas apenas em combinação com outros fenômenos e acontecimentos sociais.

2.2.1 História do *Skate*⁶⁸

Autores como Uvinha e Thomé apontam em seus estudos a origem do *Skate* a partir das atividades surfistas na Califórnia (*EUA*), no final da década de 1950, quando o surfe expressava ‘radicalidade’ sobre prancha e os surfistas descontentes com as condições das ondas no verão prolongado, resolveram desmontar os patins para adaptarem seus eixos e rodas numa madeira muito semelhante à prancha de surfe, passando a surfar em terra firme, expressando movimentos similares ao do surfe.

Para Brandão⁶⁹, a origem do *Skate* está relacionada aos meios de locomoção ligados a brincadeira, a jogos, ao ludismo como, por exemplo, a invenção do carrinho de rolimã, uma espécie de tábua fixada a quatro pequenas rodas de ferro; a criação de patins, de patinete e das *scooters* apontadas por Michael Brooke.

Segundo Brooke⁷⁰, os primórdios do *Skate* localizam-se em meados da década de 40 nos Estados Unidos. As *scooters*, caixas de laranja fixadas a uma tábua com rodas, engenhosamente elaboradas pela ‘molecada’ e utilizadas como meio de locomoção, podem ser considerados os primeiros *skates*.

O início do *Skate* pode ser analisado como uma atividade de lazer, visto que, naquele momento, seu exercício (por parte dos praticantes) não se associava a qualquer

⁶⁸ Para elaboração da história do *skate* foram utilizadas as seguintes fontes: literaturas específicas sobre a temática, *sites* e principalmente revistas especializadas importadas e nacionais. Neste sentido faz-se mister enunciar que para a (re)construção da história do *Skate* (mundial e no Brasil), esta pesquisa apoiou-se necessariamente no viés destas fontes, em especial a Revista *Tribo Skate* (da edição nº 01 à nº 105) que apresenta olhares de tempos recentes e presentes (1991-2004) focando para o desenvolvimento do *Skate* no que se refere aos avanços estruturais (técnica, mercado do *skate*, competições, novas tecnologias e outros aspectos da cultura skatista). Estes avanços estruturais expressam de forma consistente algumas constantes (exemplo, a forte interdependência entre o *skate* e a tecnologia) na história do *Skate* que contribuíram com o desenvolvimento do objeto de estudo desta pesquisa.

⁶⁹ Cf. BRANDÃO, Leonardo. **Da cidade transfigurada à cidade transformada**: alguns estudos sobre o skate de rua no Brasil. Florianópolis/SC, 2004a. Trabalho de conclusão de Curso. Bacharelado em História. Universidade Estadual de Santa Catarina/UEDESC. p. 15-6.

⁷⁰ BROOKE, Michael. **The concrete wave**: the history of Skateboarding. Toronto-Los Angeles: Dysfunctional. 1999.

remuneração, mas sim a brincadeiras desenvolvidas provavelmente por desejos de quebrar rotinas buscando emoções com elevado índice de ‘liberdade’, escolhidas porque são agradáveis para os praticantes, sem perigos, nem maiores riscos.

Na acepção de Norbert Elias e Eric Dunning⁷¹, tal ocorrência se verificaria sob a forma de fatos de lazer, em particular os da *classe mimética*, pois, a nossa sociedade satisfaz a necessidade de experimentar em público a explosão de fortes emoções, um tipo de excitação que não perturba nem coloca em risco a relativa ordem social e que pode ter um efeito *catártico*⁷², diferente do que sucede com as excitações de tipo sério.

Em 1960, o *Skate* ganhou popularidade no mundo do surfe, entretanto, somente quando Larry Steverson, editor da Revista *Surf Guide*, começou a divulgar o *Skate*, inicia-se uma materialização. Larry criou a marca *Makaha* que começa a desenvolver *shapes* profissionais⁷³ e, em dezembro de 1963, foi montada a primeira equipe para divulgar os produtos desta logomarca. Rapidamente ela “realizou em Santa Mônica (Califórnia-EUA – local onde se concentrava o maior número de skatistas e surfistas) o primeiro campeonato profissional de *Skate*, ‘*Makaha Classic*’, nas modalidades: *downhill*, *slalon*, *high jump*, *limbo* (passar por baixo do obstáculo) e *freestyle*”⁷⁴. Estas iniciativas ilustram a organogênese do *Skate*, refletindo uma das tendências das sociedades modernas, a de constituir e especializar organizações alternativas socialmente racionais, expressando, portanto, maior relação de interdependência.

Após um período de três anos, foram vendidos mais de 50 mil *skates*, porém, em outubro de 1965, estas vendas despencaram. Constatou-se uma baixa qualidade dos materiais utilizados — especialmente das rodas — dada a enorme demanda inicial. A *Clae Wheels* era a marca de rodas mais barata, entretanto extremamente escorregadia. Marcas como *Vita Pakt* e *Makaha* perderam enormes somas de dinheiro com os pedidos cancelados para o Natal de 1965. Durante oito anos o *Skate* viveu um período no qual poucos praticavam esta forma de lazer. É significativo mencionar que neste período se

⁷¹ ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca de excitação...** 1992. p. 112.

⁷² O termo catártico vem da teoria de Aristóteles, que sobre o efeito da música e do drama, tem como peça central, o conceito de *catarse*, que representa “expulsar substâncias nocivas do corpo, com a limpeza do corpo por meio de uma purga”. (Elias e Dunning, 1992 p. 122.)

⁷³ O *shape* é a tábua de madeira do *skate* sobre a qual o skatista apóia seus pés. Para a produção do referido *Shape* profissional, os materiais utilizados naquela época eram carvalho, cinza e mogno contínuos. Site: <<http://www.sk8mg.ig.com.br/historia.htm>> Acesso em: 07 de agosto de 2003.

⁷⁴ Fonte: REVISTA TRIBO SKATE. 1992. Ano 02, nº 5, p. 06.

deu a invenção do *tail*⁷⁵ no *skate*, por parte do skatista Larry Steverson, mas tal fato não alterou expressivamente a situação, pois as rodas continuavam escorregadias.

Em 1974, o “engenheiro químico (e skatista) Frank Nastworthy acidentalmente descobriu o uretano, material de que são feitas as rodas de *skate* e que viria a revolucionar todo o esporte”⁷⁶. Com a criação destas rodas, o *skate* ficou mais silencioso e aderente, proporcionando maior velocidade, segurança e novos saberes como aponta Leonardo Brandão em seu artigo intitulado: “*Os saberes do corpo e a invenção da roda*”.

O fato da criação da roda de uretano impulsiona novamente a ‘radicalidade’ sobre a prancha com rodas, recebendo mais adeptos, encadeando aquecimento das vendas e fecundando ousadia para criação de modelos e marcas, como o *Cadillac Wheels*, marca motivadora para fabricantes de *trucks* de patins, como *Benett* e *Tracker*, passarem a fabricar *trucks*⁷⁷ especificamente para *skate*. Também estimulou empresas como a *Road Rider*, no lançamento dos primeiros rolamentos para *skate*. Ainda, a Revista *Skateboarder* — fundada em 1964 — retornou com força total. Bruce Logan, Russ Howell, Stacy Peralta, Tom Sims e Gregg Weaver eram os nomes do período. Suas fotos eram estampadas em quase todas as revistas. Mesmo com todos estes desenvolvimentos e revitalizações, podemos considerar a criação da roda de uretano como um marco na história do *Skate*.

Com o surgimento, a baixa e a retomada do *Skate*, pode-se refletir que, tanto ele como provavelmente outros ‘esportes radicais’, iniciaram-se e desenvolveram-se em processos interdependentes com os avanços tecnológicos⁷⁸. Aqui, articulamos os ‘esportes radicais’ — em particular o *Skate* — com a Teoria dos Processos Civilizadores de Norbert Elias em relação ao desenvolvimento de três controles básicos⁷⁹: o primeiro controle é o das *relações de acontecimentos extra-humanos*, ou melhor, naturais — nos quais o desenvolvimento científico e tecnológico é muito importante. Esse, por sua vez,

⁷⁵ *Tail* é a parte levantada onde se apóia o pé traseiro no final do *skate*; até então os *shapes* eram retos como uma prancha de surfe.

⁷⁶ CHAVES, Cesar; BRITTO, Eduardo. [et all]. **A onda dura: 3 décadas de skate no Brasil**. São Paulo: Parada Inglesa, 2000. p.13.

⁷⁷ *Trucks* são eixos de metal resistente (parafusados sob o *shape*) nos quais as rodas são parafusadas.

⁷⁸ A respeito da discussão entre ‘esportes radicais’ e tecnologia, ver: HONORATO, Tony; GEBARA, Ademir. ‘**Esportes radicais’ e tecnologia**. In: 3º Congresso Científico Latino-americano de Educação Física. **Coletânea...** Piracicaba/SP: Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, junho/2004.

⁷⁹ ELIAS, Norbert.; DUNNING, Eric. **A busca da...** 1992. p. 31. Os autores demonstram os processos sociais por meio da tríade dos controles básicos para apresentar um possível desenvolvimento dos estágios das sociedades.

somado a outros dois, o *controle das relações inter-humanas* (relações sociais) contribuinte para o autocontrole; e o *controle da aprendizagem do indivíduo*, que representa um estágio do processo civilizatório referente ao aprendido e ao transmitido.

Os skatistas como seres sociais são portadores de símbolos de criatividade, de aprendizagem, de utilidade e de emoção. Adaptação e assimilação de tecnologia aumentam seu poder de conhecimento sobre as interdependências formadas por eles, articulando laços existentes entre o *Skate* e a ocupação de espaços educacionais alternativos.

Torna-se importante dizer que com a maior interdependência funcional entre *Skate* e tecnologia, as manobras evoluíram, os movimentos inspirados e copilados do surfe começaram a ficar na história, apresentaram-se estilos novos com truques inovadores, tais como *aerials*, *ollies*, *grinders*, *fakies* e *rock rolls*, e assim a prática cultural da tribo skatista aumentou e criou outras modalidades como, por exemplo, o *Skate-Vertical*⁸⁰. Na seqüência discutiremos o surgimento do *Skate* no Brasil.

2.2.2 História do Skate no Brasil (1960-2000)

O início do skate no Brasil remonta aos anos 60, com uma galera que estava começando a surfar por aqui, influenciada pelos anúncios na revista Surfer. Na época, o 'surfinho' era feito de patins, pregado numa madeira qualquer e com as rodas de borracha ou de ferro! Limitou-se aos surfistas que tentavam imitar no asfalto, as manobras praticadas nas ondas. Esse foi o primeiro momento do skate nacional. (Fonte: REVISTA TRIBO SKATE. 1999. Ano 09, n° 50. p. 37.)

A data e o local da origem do *Skate* no Brasil é uma polêmica, pois há rumores de seu surgimento em 1964 na Urca (Rio de Janeiro), mas como nada foi documentado, torna-se difícil apontar precisamente. Para ilustrar um pouco mais esta problemática, Marcos 'ET'⁸¹ identificou um homem de 47 anos de idade, músico, que narrou seu envolvimento com o *Skate* no ano de 1966, junto do amigo Severino, num cenário diferente da história contada.

⁸⁰ Em 1968, enquanto muitos skatistas andavam em calçadas e ruas, um surfista/skatista californiano, Torgher Johnson, resolveu fazer uma festinha em sua casa. No decorrer do evento, seus amigos resolveram andar de *skate* no interior de uma piscina vazia (arredondada), desde então o grupo passou a andar neste espaço caracterizando a modalidade *Vertical*. Mas o primeiro *half pipe*, em formato de 'U' com transições terminadas em 90 graus, foi registrado em 1975 quando Tony Alva deu o primeiro aéreo – *frontside air*. Depois, em 77, Jay Adams inventou o *invert* e, em 79, o jovem integrante da *Powell Peralta*, Alan Gelfand, criou o *ollie air* ou como era chamado na época "No Hands Aerial" no vertical, manobra básica do *skate* moderno. Fonte: REVISTA TRIBO SKATE. 1997. Ano 07 n° 26. p.48.

Já na memória do skatista Cesinha Chaves⁸², que vem trabalhando com *Skate* desde 1977, explica-se tal polêmica por suas lembranças de duas paixões de 1968: a prancha de surfe — uma São Conrado de 9’8” —, e a de *skate* — uma *Nash Sidewalk Surfboards* de 24”, com rodas de massa (*Clay Weels*) e madeira laminada. Era um *skate* adquirido com um dos meninos filho de Embaixador do Consulado Americano, que ficava andando com um ‘carrinho’ pra lá e pra cá numa quadra na Fortaleza São João, na Urca/RJ.

Explicitamos a existência de algumas versões e, provavelmente, se investigarmos outras fontes, certamente encontraremos novas abordagens. No entanto, vale perguntar, porque a invenção do *Skate* nos *EUA* foi na Califórnia e no Brasil desenvolveu-se, inicialmente, no Rio de Janeiro? Nota-se na história contada, a semelhança de um início da prática cultural *Skate* promovido por surfistas, isto pode representar que no *Skate* encontraram uma forma de lazer que os distinguíssem ou individualizassem da sociedade na qual viviam. No Brasil, as décadas de 60 e 70, nas quais os registros apontam a gênese da prática cultural *Skate*, foram períodos de grande turbulência para a sociedade brasileira. A transição do modelo político getulista para o governo militar em 1964 implicou numa redefinição do jogo de poder político, logo, também nas funções do Estado que se determinaram em parte, pelo fortalecimento do empresariado apoiado na própria modernização e na evolução dos interesses e fortalecimento das forças armadas. Os acontecimentos nestas décadas influenciaram no desenvolvimento dos comportamentos do povo brasileiro, tanto nos aspectos político, econômico, educacional, como em especial, nas práticas de lazer. Não estamos afirmando, e sim levantando uma hipótese de que o *Skate* tenha surgido como forma de protesto ao regime ditatorial⁸³. Contudo, o que podemos alertar é para o cenário no qual o *Skate* emergiu portando caráter desrotinizador, expressando comportamentos e tensões agradáveis que podem se dar pelo “descontrole-controlado” das emoções e das ações motores, que se apresentam como uma forma subversiva frente às rotinas habituais e altamente controladoras.

A questão anterior foi levantada para efeito de convite a outras investigações. No meio desta história emblemática, porém, o que se pode dizer sobre o surgimento de tal

⁸¹ Cf. Marcos ET é skatista e redator da REVISTA TRIBO SKATE. 1995. Ano 05, n° 16, p. 04.

⁸² CHAVES, Cesinha; BRITTO, Eduardo [et all]. **A onda dura:...** 2000.

⁸³ Esta proposição pode ser reforçada quando BRANDÃO (2004a) atribuiu ao ‘movimento *skate*’ o sentido de contracultura, que se traduziria em manifestações skatistas de caráter informal, ‘livre’ e

prática cultural, é que tanto ela como outras atividades ditas ‘radicais’ estão associadas a um processo de transformação dos comportamentos das sociedades ocidentais, o qual Norbert Elias chama tecnicamente de ‘*processo civilizador*’. Esse processo é de longo prazo e envolve alterações nas relações sociais, bem como no modo de vida das sociedades. Essas mudanças desenvolvem-se na direção de um maior controle e autocontrole, por isso mesmo criam-se e recriam-se novas práticas sociais, como a atividade *Skate* que está associada ao lúdico, ao prazer, ao devaneio, ao risco e à aventura, para tentar preencher alguns espaços vazios e proporcionar intensas emoções prazerosas num determinado período histórico.

O surgimento do *Skate* em nossa sociedade, na segunda metade do século XX, se desenvolveu em forma de lazer. Essa idéia pode ser evidenciada nos materiais dos primeiros ‘carrinhos’ (surfinhos), nos espaços de realização e na ausência de um rigoroso tempo cronometrado, de regras institucionais e de remuneração, ou seja, esses são alguns elementos que caracterizaram o início da prática do *Skate*. Seu início como forma de lazer vai além destes aspectos, pois foi também marcado pela emergência de uma outra maneira de se divertir e sentir emoções, logo, pelas mudanças das inter-relações pessoais possibilitadas pela estruturação de uma maior diferenciação de funções e pela construção de variadas e diferentes configurações humanas, como por exemplo: foi possível evidenciar nos materiais coletados e analisados a relação de alguns atores sociais atuantes no cenário do *Skate* em busca de diversão e intensas emoções, como podemos citar, em 1974, com seus *Cadillac Kid* (modelo símbolo da época), descendo as ladeiras da Maria Angélica e Cedro, no Rio de Janeiro, os irmãos Marcelo e Luizito Neiva, Marcelo ‘Bruxa’, Alexandre ‘Gordo’ e Erivaldo de Souza ‘Maninho’; enquanto em Sumaré, São Paulo, alguns skatistas, ávidos pelas emoções geradas pela velocidade, como ‘Maçarico’, Tchup-Tchura e Kao Tai.

A diferenciação de funções, neste caso, se apresentou ao passo que se criou uma outra maneira de se divertir, sentir prazer e intensas emoções em formato de lazer, estabelecendo novos níveis de inter-relações e comportamentos. Isso proporcionou construir configurações até então inexistentes, pois o *Skate* afigura-se desde sua gênese como uma maneira de agrupamento social que se expressa no cenário urbano, inicialmente nas ruas e, mais tarde, nas pistas de *skate* (‘sem perder a rua’, como bem evidencia os estudos de Costa, 2004; Brandão 2004a) em busca de específicos

anárquico frente aos princípios morais da sociedade da década de 70, imersa na repressão produzida pela ditadura militar.

comportamentos que contribuíram para o processo de individualização intitulado ‘tribo skatista’.

O processo de individualização da ‘tribo skatista’ está essencialmente interligado a sua prática cultural que produz símbolos (vestimenta, linguagem, fantasias etc.) e significados restritos. A individualização, porém, não se desenvolve somente em relação a outras práticas sociais, mas também no interior da modalidade. A transição do lazer para esporte, que denominamos de processo de esportivização⁸⁴, contribui para entendermos o refinamento dos comportamentos dos praticantes e a história do *Skate*.

A Revista *Tribo Skate* demonstrou-nos um registro possivelmente considerável como fase seminal do processo de esportivização da modalidade no Brasil. Refere-se à ocorrência do primeiro grande campeonato de *Skate*, realizado em outubro de 1975, na Quinta da Boa Vista (Rio de Janeiro)⁸⁵.

Ao organizarem uma competição oficial, na qual também se propôs classificar os competidores, estabeleceram uma diferenciação entre a natureza da prática cultural *Skate* até então realizada. A diferenciação ocorreu entre os meros praticantes, dos quais alguns passaram a ser competidores e entre os próprios competidores por níveis de classificação de suas manobras. Neste caso, destacamos as manobras (complexas, refinadas e com estilos) como um elemento diferenciador. O que também entra em questão é que, na qualidade de pesquisadores não devemos entender as diferenciações com olhar reducionista no sentido de idealizar e negar os pontos positivos dos

⁸⁴ A idéia de esportivização foi inicialmente proposta por Norbert Elias. Para o autor, este fenômeno ocorre na passagem do jogo de distração para o esporte na sociedade inglesa dos séculos XVIII e XIX. Desse modo, analogicamente, a figura do guerreiro foi substituída pela do *gentleman*. Logo se desenvolveu a parlamentarização dos conflitos, criando hábitos mais ‘civilizados’, produzindo novos códigos de conduta contendo a violência, democratizando o poder devido ao aumento das cadeias de interdependência e refinando as condutas no sentido de cada vez mais estabelecer um aumento do autocontrole nas relações sociais. Para Elias, o processo da parlamentarização revestiu a vida pública da sociedade inglesa e o processo de esportivização, o seu lazer. Assim, Elias concebia o esporte como um componente do processo de civilização passível de contribuir para o conhecimento da própria sociedade. Cf.: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da...** 1992.

⁸⁵ A competição ocorreu na rua, as manobras de destaque eram a clássica cavada no asfalto (a performance era agachar o máximo fazendo estilo), ‘bananeira’ sobre o *skate* (*handstand*), rolamento de proa sobre dois *skates* (*nose-wheelis*), piruetas, salto em altura (*high jump*), salto em distância (*barrel jump*) e *footwork*. Ainda, identificamos por meio de fotografias do campeonato algumas características dos espectadores e dos competidores: cabelos compridos, vestimenta representada por *shorts* curto e não muito largo, camisetas com cores fortes e contrastantes, joelheiras de voleibol e/ou de goleiro de futebol, e o tênis não era ‘lei’, diga-se isto porque muitos participantes estavam descalços (alguns *skates* não possuíam lixas), e quando usavam tênis, as marcas mais utilizadas eram as tradicionais (Conga, Bamba e Rainha). Mas além de ser o primeiro campeonato, também marcou o surgimento de duas inovações responsáveis pelo bom aprimoramento das ferramentas básicas do *skate*. A primeira foi a elaboração do eixo *Tracker Trucks*, mais largo, possibilitando melhores curvas; e a segunda foi as rodas *Road Rider* substitutas das bilhas soltas que eram rolamentos com porcas auto-travagem. No Brasil, Dado Cartolano

fenômenos sociais. Para pesquisadores, objetos dotados de diferenciações, como o estudo da prática cultural *Skate*, devem ser construídos na sua particularidade e pluralidade, para além de seu caráter ideológico. O exemplo do campeonato demonstra outras dimensões a serem consideradas num objeto de estudo, como por exemplo, propagação da atividade, maior sociabilidade entre os participantes, nova maneira de sentir prazer, tanto para os praticantes, como para os espectadores, e novos comportamentos sociais identificados numa prática em esportivização.

Como a esportivização é um processo, este não se encerrou no episódio da Quinta da Boa Vista, RJ. No ano de 1976, num domingo de 15 de agosto, realizaram o primeiro Campeonato de *Skate* com dimensão nacional, no Clube Federal (Rio de Janeiro), sob organização da *Waimea Surf Shop*, com um número de 34 inscritos⁸⁶, o qual foi

vencido por Flávio Badenes na categoria Sênior e Mário Raposo na Júnior. As manobras eram 360's, wheelies e handstands. Os skates eram quase todos importados das marcas mais variadas: Bahne, Super Surfer, Cadillac, Hang Ten... Os skates brasileiros eram o Torlay, feito pela fábrica de patins paulista, o Bandeirante, da fábrica de brinquedos e o RK, que era a cópia do americano Bennett Pro, o primeiro eixo feito especialmente para skate. As rodas possuíam ainda o sistema de bilhas soltas, que repousavam em porcas cônicas, travadas por uma contra porca⁸⁷.

Já em 22 dezembro de 1976 foi inaugurada a primeira pista de *skate* da América Latina em Nova Iguaçu/RJ⁸⁸, fato que revolucionou o *Skate* brasileiro com a construção de dois *bowl*s de aproximadamente 20° de inclinação, ocasionando a mudança do estilo livre praticado nas ruas, ladeiras, etc., para o estilo '*bowlriding*'. Esta pista, em julho de 1977, sediou o primeiro campeonato de pista do Brasil, diferente dos até então realizados — os de *freestyle* e *slalom*. Sua arquitetura sofreu influência da Revista *Skateboarder* que se reportava a americanos em pistas e piscinas de fundo de quintal exercendo manobras como: *berts*, batidas, um e meio (360° e meio na transição) e com muita velocidade.

A construção da primeira pista de *skate* da América Latina, os primeiros campeonatos, as instruções de como julgar uma competição, as manobras, a evolução

copiou a novidade e lançou posteriormente o *Vórtex*, aposentando definitivamente o sistema de bilhas. REVISTA TRIBO SKATE. 1999. Ano 09, n° 50. p. 37-40.

⁸⁶ REVISTA ESQUEITE. 1977, Ano 01, n° 01, p.25. Ainda nesta revista na página 10 apresenta uma reportagem ensinando *como julgar campeonatos de skate*.

⁸⁷ REVISTA TRIBO SKATE. 1999. Ano 09, n° 50. p. 37

⁸⁸ Obtemos esta data na REVISTA TRIBO SKATE. 1996. Ano 06, n° 22, p. 43., na reportagem comemorativa dos 20 anos da pista de *skate* de Nova Iguaçu.

dos equipamentos, a divisão de categorias (sênior e júnior) e o novo estilo (vertical), ilustram ações iniciais da esportivização da modalidade *Skate* como meio para constituir e instituir regras e condutas racionais e especializadas. Isso demonstra que para a emergência de uma prática cultural esportiva exige-se um regulamento previamente acordado e aceito pelos praticantes.

Os códigos de normas socialmente estabelecidos num determinado tempo e espaço são o que consideramos por regras esportivas. As regras esportivas são construídas e aperfeiçoadas pelos indivíduos para indivíduos, e desempenham um significativo papel, pois ao estabelecerem-nas atestam um modelo de comportamento a ser seguido por aqueles que fazem parte de determinadas agregações esportivas ou sociais. Isso implica num aumento do controle e do autocontrole das emoções nas relações sociais dos skatistas que, por sua vez, tornam sua prática cultural mais diferenciada para o praticante; e numa outra direção, para outros que estão de fora como, por exemplo, o espectador.

A esportivização da modalidade *Skate* aparece como um elemento de diferenciação, produzindo comportamentos extremamente elaborados num sentido mais regulamentado e autocontrolado. Este fato distingue as maneiras de viver da esfera lúdica no interior da própria atividade, ou melhor, aqueles que manejam com habilidade o ‘carrinho’ serão diferentes dos demais.

O esporte como ação de diferenciação ocupa um espaço cada vez maior no processo de interdependência crescente que se estrutura entre os membros da tribo skatista e, ainda diríamos, entre os indivíduos em sociedade. Contudo, esporte e lazer são, no âmbito deste trabalho, entendidos como ações que caracterizam diferentes — porém não estanques — esferas de sociabilidade e inter-relações. Dado que o lazer não acabou para dar lugar ao esporte; este é entendido como uma prática que vem atender às expectativas de uma elite que passa a ter na⁸⁹ esportivização suas ações lúdicas e, mais tarde, com a profissionalização, seu meio de subsistência. Compreendemos que a emergência da atividade *Skate* como lazer e como forma de esporte, diversificando funções, são específicas formações e configurações sociais que no Brasil vão se estruturar a partir da segunda metade do século XX.

Assim, alguns apontamentos na direção do eixo temático deste estudo seriam:

⁸⁹ Cf. LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **O esporte na cidade:...** 2001. p. 49.

- Na história da modalidade *Skate* as formas de lazer precedem as atividades esportivas que, uma vez estabelecidas não se ausentam elementos advindos do lazer;
- A diferenciação da prática cultural *Skate* ocorre tanto em relação a outras formas de agrupamentos (escolar, trabalho, outros esportes, etc.) que figuram a tribo skatista, quanto no interior do próprio agrupamento. Isso significa o aumento e a diversificação (condutas, educação, autocontrole, etc.) das inter-relações sociais;
- O cenário social no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, necessita de mudanças nas práticas lúdicas — surgimento da modalidade *Skate* geradora de fortes tensões-gradáveis. Essas transformações são esperadas numa sociedade cada vez mais diversificada e regulada pelo controle social das emoções e também pelo autocontrole que se reflete nas ações motrizes e psíquicas do indivíduo.

Outras formulações que se podem ser extraídas desse início da história do *Skate* são justamente a idéia de uma história relativamente autônoma, a produção de uma demanda social quer seja como lazer ou esporte; e se há um processo de esportivização, subentende-se a existência de um campo esportivo no qual um conjunto de práticas, instituições, atores sociais e um consumo de massa vinculados à história da modalidade. Essas formulações convergem para algumas suposições de Pierre Bourdieu em “*Como é possível ser esportivo?*”⁹⁰.

Para Bourdieu, “a história do esporte é uma história relativamente autônoma que, mesmo estando articulada com os grandes acontecimentos da história econômica e política, tem seu próprio tempo, suas próprias leis de evolução, suas próprias crises, em suma, sua cronologia específica”⁹¹. Então estaríamos propondo uma análise da história da modalidade *Skate* balizada pelos preceitos dos esportes modernos?⁹²

De certa forma sim, porém, a modalidade *skate* porta singularidades que nos leva a indagar: como foram se constituindo, processualmente, as pistas de *skate*, campeonatos, instituições, produtos esportivos, vendedores de espetáculos, profissionalização e outras práticas socialmente aceitáveis num determinado momento em que especificam a modalidade *Skate* e seus praticantes que figuram a tribo skatista? Vejamos esta questão empiricamente, justamente para apontar a relação entre uma prática cultural (*skate*), considerada socialmente como ‘radical’ e as práticas de

⁹⁰ Ver: BOURDIEU, Pierre. Como é possível ser esportivo? In: _____, **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

⁹¹ *Ibid.*, p. 137.

⁹² A respeito do debate sobre o Esporte Moderno, é interessante conferir os textos: DUNNING & ELIAS (1992); DUNNING (2001, p. 91-102); GARRIGOU (2001, p. 65-88); BOURDIEU (1983); HOBBSWAM (1989); LUCENA (2001); MARCHI JÚNIOR (2004); entre outros.

consumo que são significativas para a compreensão dos fenômenos sociais do século XX e início do XXI, em particular os esportivos e os estilos de vida dos indivíduos.

Na continuidade do percurso histórico do *Skate* no Brasil, após o surgimento da primeira pista de *skate* em 1976 ocorreu a proliferação de novas pistas, bem como a do Clube de Regatas Flamengo (RJ-1977), Alphaville (SP-1977), *Wave Park* (Santo Amaro/SP-1978), Jacarepaguá (RJ-1978), Mooça (SP-1978), Jurêre (SC-1978), Viamão (RS-1979), Campo Grande (RJ-1979) e outras muitas. A construção destes espaços sociais ilustra a importância de que tal prática cultural começa a ganhar espaço no cenário nacional, pois representa a necessidade de uma demanda social e a existência de inúmeras configurações humanas e diferenciações no interior da modalidade e da nossa sociedade.

Mesmo tendo dimensão de possíveis particularidades, de determinados agrupamentos em diferentes localidades, há pontos semelhantes (nomes de manobras, materiais esportivos, obstáculos, campeonatos etc.) que circulam e tornam os indivíduos membros e constituintes de uma prática cultural em larga expansão. Se tivermos singularidades unificadoras de indivíduos numa prática cultural a ser consumida que se alastra pelo território brasileiro, quais seriam os veículos de circulação cultural e estimuladores deste consumo?

Num primeiro momento da história do *Skate*, os próprios skatistas são gestores e transmissores do seu modelo de circulação cultural. No decorrer do tempo, quando a prática e seu consumo vão sendo interpretados como uma vertente da cultura de massa⁹³, efetivando a indústria cultural, um aparato midiático vai se estruturando com a tarefa de proporcionar desde aos mais simples espectadores até aos praticantes assíduos as possibilidades de entendimento, aproximação e performance da emergente prática cultural. Neste sentido, identificamos nas revistas publicadas a partir da segunda metade da década de 1970 os seguintes meios de comunicação e propagação cultural: *Jornal do Skate*, *Wave Park*, canal de TV a cabo, *Revista Brasil Skate* e *Revista Esquete*⁹⁴.

⁹³ Entendemos o sentido de cultura/consumo de massa como algo além do elemento quantitativo de indivíduos; refere-se também a um estilo de vida consumidora que se inicia, processualmente, na civilização atual desde a tenra infância, envolvendo diversas práticas sociais. Ao analisarmos fenômenos sociais, como a prática cultural *Skate*, é necessário tomarmos cuidado com ideais de sociedade, para não comprometermos os procedimentos como se compreendêssemos os objetos de estudo somente com o viés consumidor do capital econômico. Há outros capitais a serem consumidos: cultural, físico, esportivo, emocional etc.

⁹⁴ A *Revista Esquete* foi a primeira revista especializada em *Skate* no Brasil, seu exemplar nº 01 foi publicado em setembro de 1977, com tiragem de 30.000 exemplares. Ela estava sob responsabilidade de Waldemiro Barbosa da Silva, Sergio Moniz e Flávio Badenes, que estabeleceram como objetivo “tratar de assuntos técnicos, de campeonatos, divulgação de *points*, pistas e locais ideais para a prática do *skate*”.

Nos veículos midiáticos observa-se o modelo de circulação cultural da prática *Skate*, que, como era de se esperar num cenário capitalista, foi marcado pela mercantilização. A mercantilização pode ser entendida, aqui, como um processo de transformação da matéria e da cultura esportiva em mercadorias que receberão um valor de troca e uso na sociedade capitalista. Esse processo na história do *Skate* pode ser observado basicamente de duas maneiras: por meio das mercadorias referentes à prática cultural (por exemplo, acessórios, roupas etc.) e pelas mercadorias que usam a modalidade como veículo promotor (por exemplo, o achocolatado ‘*Nescau*’, etc.). Por essa ótica, temos um emergente e potencial mercado consumidor originado numa valorização de uma prática cultural em ascensão que configura a ‘tribo skatista’.

Em 78/79, o número de adeptos, campeonatos e pistas foi crescendo cada vez mais e neste processo torna-se perceptível a explosão do *skate* pelo território nacional e, também o refinamento dos equipamentos (*shapes* mais largos e rodas cônicas), dos meios de comunicação, das pistas, das manobras e das organizações de campeonatos⁹⁵. Essas ações expressam maior relação de interdependência entre os indivíduos, possivelmente identificadas num conjunto de normas comportamentais, as quais os skatistas precisavam consumir, obedecer e até transformá-las para melhor desenvolvimento da modalidade e para o bom convívio no interior da ‘tribo’.

Os indivíduos passaram a desenvolver um maior autocontrole, que é um aspecto relevante do processo de esportivização e de individualização a ser observado na história do *Skate*. O aumento do controle das emoções (autocontrole) pode ser identificado no passar do tempo quando os skatistas geram formas de comportamentos internos, não geradores de constrangimentos para ele nem para o grupo ao qual pertence, independentemente das coerções exteriores. Ao observarmos o aumento do autocontrole, é possível percebermos tanto mudanças no padrão de comportamento dos skatistas, como o refinamento de uma prática cultural avançada no processo de esportivização. A incorporação de um maior autocontrole se explicita como um forte elemento confluyente de pessoas, tornando-se um indicativo da força integradora e relacional das próprias emoções do indivíduo e deste para outros indivíduos, contribuindo com o entendimento da constituição e da individualização dos grupos sociais, neste caso, a ‘tribo skatista’.

⁹⁵ Organizaram a seletiva brasileira para participar do campeonato da *National Skateboarding Association* – *NSA* e também realizaram o 1º Campeonato Brasileiro na *Skatepark* de Viamão/RS. CHAVES, C.; BRITTO, E. [et all] **A onda dura:...** 2000. p. 17.

Tendo em vista a difusão e o refinamento dos *habitus* skatistas e o início da conformação de uma cultura de massa, um outro ponto a destacar foi o decisivo envolvimento entre a modalidade e o segmento empresarial. Essa relação marca o processo histórico do *Skate*, uma vez que transforma os principais eventos da modalidade em espetáculos que, mais tarde serão altamente veiculados pela *mass media* como já apontou Ricardo Ricci Uvinha⁹⁶.

Skate e espetáculo, em interdependência, tornaram-se um forte mecanismo de transmissão dos *habitus* skatistas e, conseqüentemente, ampliaram o número de adeptos da tribo. Tornaram-se também um forte ‘veículo de comunicação’ utilizado por empresários para difundir produtos e consolidar marcas nacionais e mundiais, proporcionando não só a expansão do consumo da prática cultural, mas das mercadorias e serviços interligados.

Essa relação de interdependência nem sempre foi harmoniosa quando considerada como crescimento sustentável. Como o *Skate* estava apenas no início de seu processo de esportivização e espetacularização, tal relação viria a se fortalecer ainda mais, caracterizando uma relativa sustentabilidade mútua a partir da década de 1990. Mas antes, como Bourdieu (1983) e Elias (1994a) alertam, nos processos históricos ocorrem avanços, recuos e crises. Isso se tornou visível na história do *Skate* numa dimensão nacional, quando em 1980 “todos os que presenciaram o apogeu do skate no final dos anos 70, puderam ver a virada da década e o declínio de uma geração”⁹⁷.

A euforia e as iniciativas até então realizadas tanto no desenvolvimento esportivo, como no investimento financeiro e tecnológico, começaram a diminuir e a se desgastar como as rodas do *skate* numa *session de downhill slides* num ótimo declive. Isso gerou um ‘blecaute’ que desativou pistas. Foi então que inúmeros praticantes e parte do mercado foram se apagando e se desdenhando. Tal ocorrência também resultou das novas sensações nacionais — o patins e a *bike* — que estimularam a gradativa migração dos fabricantes e comerciantes em busca de lucros imediatos, estagnando novas aplicações econômicas e tecnológicas no *Skate*⁹⁸, cortejando sua origem ‘*underground*’.

⁹⁶ Em seu estudo sobre as distintas implicações culturais no modo de vida do adolescente skatista, o autor discutiu alguns pontos positivos e negativos da *mass media* na atividade skatista. Detalhes ver: UVINHA, Ricardo Ricci. **Juventude, lazer...** 2001. p.81-89.

⁹⁷ Frase de Fabio ‘Bolota’, skatista há 23 anos, foi editor assistente da Revista *Overall*, e atualmente é editor da Revista Tribo Skate e um dos autores da obra: **A onda dura: 3 décadas de skate no Brasil**. São Paulo: Parada Inglesa, 2000.

⁹⁸ Esta ocorrência pode também representar um indicativo que justifique a rivalidade construída historicamente entre as tribos: *skaters* e *rollers*. Nos anos 80 ocorreu um movimento ‘FORA ROLLER’ (as ruas, as pistas e as camisetas estampavam o grito ‘fora roller’). Nas observações e nos diálogos

Isto também pode ser evidenciado quando a Revista *Skateboarder's Action Now*⁹⁹ passa a dividir suas colunas — que até então eram específicas para o *Skate*, — com outras atividades de ação como *BMX*, *Snowboarding*, Surfe, Artes Marciais e *Heavy Metal*.

Como a Sociologia Configuracional nos lembra, os processos sociais são dinâmicos e não planejados, logo, não lineares, como bem evidenciou o declínio da modalidade. Neste sentido, o *Skate*, nas curvas e nos tombos de sua história, apresentou sinais de uma retomada após ter passado por momentos sombrios.

Em 1980 após o fechamento das *wave parks*, símbolo da evolução do *Skate-Vertical* da década de 70, iniciou-se um período marcado pelo desenvolvimento do estilo livre (*freestyle*: modalidade praticada sem pista específica) e, neste mesmo ano, foi construído o complexo *bowl/half/banks/freestyle*, denominado *Wave Cat*, na cidade de São Bernardo do Campo/SP, suprimindo a necessidade dos 'órfãos sobreviventes' de pistas: Marcelo Neiva, Cesinha Chaves, Ricardo 'Barbeiro', Rogério 'Antigo', Tchup Tchura, Alexandre 'Minhoca', 'Aladim', 'Vitchê', entre outros e, também, novos praticantes: Sérgio 'Negão', Osmar Fossa, 'Fraldão', Fabio 'Bolota', Ari Jumonji, Padado, George Rotatori, Edu Britto, Tai Tai, Yura, Lúcio Flávio, Felipe 'Banana', 'Anjinho' e outros.

Esses atores sociais foram destaques nos escassos campeonatos organizados, como os de 1981, na inauguração da *Wave Cat* e no *Itaguará Country Club* em Guaratinguetá (interior de SP), que realizou em 1982 seu I Campeonato Brasileiro. Neste ano ocorreu também o I Campeonato de *Dowhill* e *Longboard* na rua de lazer do bairro Morumbi, na cidade de São Paulo, organizado por Márcio Tanabe. Simultaneamente a este, também ocorreu um Campeonato de *Freestyle* no pavilhão do Ibirapuera/SP. Nota-se nas modalidades desses campeonatos as primeiras aproximações com a nova modalidade *Skate-Street*¹⁰⁰ que se firmou nesta década e revolucionou o esporte com seus *slides* e manobras de guias.

Em 1983 surge o primeiro tênis para *skate* do Brasil, o *Mad Rats* (ratos loucos), que foi idealizado e fabricado pelos skatistas Márcio Tanabe e Duarte Yura. A prática da modalidade *Street*, em proliferação pelas ruas das cidades, acoplou-se a outro comportamento da época, o *punk*. "Com isso, o visual e o comportamento mudam

realizados com os skatistas piracicabanos nota-se ainda uma certa resistência no que diz respeito a compartilhar seus espaços sociais com os patinadores.

⁹⁹ REVISTA SKATEBOARDER'S ACTION NOW. 1980. Vol. 07, n° 05.

completamente, dando vez aos tênis quadriculados, ou descoloridos e rasgados, ou pintados; as trilhas sonoras passam do *heavy-metal* para as bandas de *punk-rock*¹⁰¹. Essas condutas foram marcantes no II Campeonato Brasileiro de Guaratinguetá que se transformou num palco para os *punks*, *new waves* e simpatizantes, com seus alfinetes e penteados moicanos, espigados e coloridos; calças rasgadas e braceletes de pontas. Cabe dizer que, nesta década, os desenhos e os colantes dos *shapes* eram caveiras, monstros e esqueletos, e, talvez, por causa da inter-relação entre *Skate*, rua e outros agrupamentos, que passam a incomodar a sociedade, a prática cultural da ‘tribo skatista’ passa a construir a representação *underground*¹⁰² que, mais tarde, passaria a incomodar outros skatistas.

Já em 1984, os campeonatos continuaram aumentando de maneira expressiva, como por exemplo: III Campeonato de Guaratinguetá, Campeonato de Jundiá, I Campeonato de Búzios organizado pela S.U.A.T., entre outros. Nesse ano, as modalidades disputadas foram *freestyle* e *vertical*, com inovação na formação das categorias — o que antes era Sênior e Júnior agora é semiprofissional e amador —, iniciaram a futura profissionalização. A revelação do ano foi o skatista Mauro Mureta, de 12 anos, que andava como ‘gente grande’ e que mais tarde tornou-se mesmo profissional.

Ainda em 1984, surgiu uma novidade que associava *Skate* e tecnologia do videoclipe: lançaram no mercado o primeiro vídeo de *skate* da marca *Powell Peralta*¹⁰³.

Foi então que o *skate* tomou um novo rumo. Andar de *skate* era se informar das manobras que estavam surgindo mundo afora. Como as pistas de concreto se tornavam uma raridade, os *half-pipes* de madeira eram a grande solução de quem estava querendo andar na vertical, e começam a se proliferar nos fundos de quintais e terrenos abandonados. O *skate* começou a ter mais repercussão com o

¹⁰⁰ Para uma discussão da modalidade *Skate-Street*, ver: BRANDÃO, Leonardo. **Da cidade transfigurada à cidade transformada...** 2004a; COSTA, Maria R. de Menezes. **Aventura e risco no skateboard – street:...** 2004.

¹⁰¹ REVISTA TRIBO SKATE. 1999. Ano 09 n° 50. p. 45.

¹⁰² O termo *underground* pode ser entendido como uma ‘manifestação cultural alternativa’ que sai do limite ‘subterrâneo’ frente à ‘cultura de massa’, contudo, tal manifestação está inserida dentro da totalidade da cultura da sociedade capitalista. Segundo SILVA, um fato que marcou a ‘cultura *underground*’ foi “a fusão e a resistência à anulação e cooptação de dois grupos com afinidades, o *punk* e o *skate*, formando uma nova cultura/filosofia, o *skate-punk*”. O autor se ancora na relação *skate-punk* para desenvolver a idéia de ‘cultura *underground*’. Cf.: SILVA, Luís Eduardo F. da. **A marginalidade da cultura underground**. 1995. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Sociais) Universidade Estadual de Londrina — Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina-PR; e também, BRANDÃO, Leonardo. **Da cidade transfigurada à cidade transformada...** 2004a.

¹⁰³ Esta marca patrocinava a equipe composta por Rodney Mullen, Tony Hawk, Mike McGill e Peter Welinder. Eram nomes de destaque do *Skate* americano no período.

surgimento do programa ‘Vibração’ no Rio de Janeiro, onde no comando do *skate* estava Cesinha Chaves¹⁰⁴.

A difusão e a propagação do esporte já ocorriam pelas revistas especializadas americanas — *Skateboarding*, *Step up to a Hobie e Thrasher* — e também pelas não especializadas brasileiras, mas a partir daquele momento também passavam a contar com o reforço dos meios tecnológicos de comunicação televisiva. Considera-se este fato um avanço, uma vez que possibilitou a atualização dos *habitus* skatistas nos cenários nacional e internacional àqueles que assistiam aos desenvolvimentos das manobras-modelo da época. Também se faz mister mencionar em relação a este recorte, a presença do skatista Cesinha Chaves na elaboração e direção do programa, bem como ressaltar a fabricação do tênis *Mad Rats* pelos skatistas Márcio Tanabe e Duarte Yura, porque se torna perceptível o envolvimento destes atores sociais com outras atividades interligadas ao *Skate*. Isso contribuiu de forma significativa para o crescimento e a retomada do esporte que, processualmente, projetou uma virada na sua história em meados da década de 80.

No ano de 1985, o skatista Fabio ‘Bolota’ propôs ao fotógrafo e *freestyler* Jair Borelli que fizesse a produção de uma matéria especial para divulgar o *Street*. Essa matéria foi o sêmen da primeira revista especializada de *Skate* dos anos 80 — a *Overall* — e a primeira editada em São Paulo. Em 1986 foi publicada a segunda revista — a *Yeah!*

Com as publicações, construções de novas pistas, a ida de atletas para os Estados Unidos, o surgimento dos campeonatos semiprofissionais, a organização de novos eventos, a participação em eventos no exterior (Equipe Brasileira como 5^a colocada no Mundial de Vancouver — Canadá), a invasão definitiva das ruas das cidades pela modalidade *Street*, a fundação da ABS (Associação Brasileira de *Skate* — fundada em setembro de 1986) e a incorporação de adeptos, o mercado voltou a aquecer, estimulando os investimentos financeiros e tecnológicos, fazendo surgir novas marcas (o *shape* modelo era o da marca *hammerhead*), equipamentos e manobras.

Os anos seguintes não foram diferentes. A expansão é imensurável. Em 1987, destacaram-se como principais ocorrências no universo do *Skate* o fortalecimento do maior fabricante de *skates* — a *H-Prol* — e a fundação da USE (União dos Skatistas e Empresários). Já em 1988, ocorreu a fundação da UBS (União Brasileira de *Skate*), a realização do *Sea Club Overall Skate Show* (*skate* e *show* simultâneos), com

¹⁰⁴ CHAVES, Cesinha.; BRITTO, Eduardo. [et all]. **A onda dura:...** 2000. p. 34.

participação dos convidados norte-americanos Lance Mountain e Tony Hawk (consagrado, posteriormente, como ídolo e melhor skatista de todos os tempos), a estréia do novo programa de TV, *'Grito da Rua'*, o lançamento da primeira edição da Revista *Skatin*, da Editora Azul, e a forte repressão ocasionada pela prefeitura da cidade de São Paulo, governada por Jânio Quadros, que após ter proibido a prática de *Skate* no Parque Ibirapuera, aborreceu-se com o protesto dos praticantes numa passeata em frente à prefeitura, decretando a interdição do *Skate* em toda a cidade. O último ano da década, para fechar em ascensão, superou o recorde de organização de eventos, com destaque à audaciosa e grandiosa *Copa Itaú de Skate*, que contou com a presença dos americanos Micke Alba, Ken Park, Mark 'Gator' e Joe Johnson. Destacou-se também a estréia do Programa *Conexão Skate* (do político/skatista 'Turco Loco') e um consagrado 4º lugar no Campeonato Mundial de Münster — Alemanha, de Lincoln Ueda. Os principais skatistas nas competições deste final de década eram Lincoln Ueda, Rui 'Moleque', Bob Burnquist, 'Anjinho', 'Valtinho', 'Cris Mateus', Alexandre Ribeiro, Rogério 'Mancha', Mauro 'Mureta' e outros; e as manobras da moda eram: *ho-ho plant*, *wall-rides*, *bio-air*s, *ollie*, *ollie flip*, *rock roll*, *rock slide*, *invert*, *nose slide*, aéreos, manobras de corrimão, etc.

A retomada do *Skate* na década de 80 assinalou-se pela constituição de um sistema de instituições (ABS, UBS, USE, S.U.A.T., etc.) e atores sociais (praticantes e espectadores), diretos ou indiretamente ligados à existência de práticas de consumo. Os campeonatos transformaram-se cada vez mais em formas de agrupamentos que asseguravam a representação e a defesa dos interesses dos praticantes e, ao mesmo tempo, de patrocinadores, promotores e vendedores de bens (equipamentos, vestimentas, etc.) e de espetáculos. Nota-se, portanto, no *Skate* brasileiro do final da década de 80, o início da concepção da categoria amador, semiprofissional e o envolvimento empresarial, midiático e da indústria cultural direcionando, reestruturando e conduzindo a modalidade rumo aos interdependentes processos: esportivização, espetacularização, profissionalização e mercantilização¹⁰⁵.

Inicia-se uma nova década — 1990 —, caracterizada pela asseveração do *Skate* brasileiro e do mundo, devido às intensas transformações em tão pouco tempo. Mas como a história não é retilínea, mesmo tendo uma relativa autonomia, o *skate* articula-se com outros acontecimentos históricos e quando tudo apontava para o crescimento

¹⁰⁵ Para uma discussão destes processos no âmbito esportivo, veja: BOURDIEU (1983); BETTI (1987); PRONI (1998a; 1998b); MARCHI JUNIOR (2001b; 2002; 2004); entre outros.

estável, uma recessão econômica afetou a indústria americana e, conseqüentemente, a economia global, ocasionando um difícil início de década para o universo do *Skate*.

No Brasil vivia-se uma inflação descontrolada, com percentuais inconstantes, o que inibia investimentos. Mas, segundo Marcos ‘ET’, na ‘*terra brasilis*’ o golpe fatal derivou do ‘Plano Collor’, que bloqueou as contas bancárias, pondo fim aos planos dos empresários e também dos skatistas que buscavam a profissionalização¹⁰⁶.

Com a retração do mercado, a revista especializada *Overall* saiu de cena, bem como algumas marcas do mesmo universo. Outras como *Mad Rats*, *Urgh*, *Lifestyle* e *Narina* moderaram os investimentos de capitais. Com a escassez de patrocinadores, os circuitos de campeonatos foram realizados com menor frequência e não obtiveram o êxito dos anos anteriores, “tanto que o último grande evento desta fase veio em janeiro de 1990, nas areias de Ipanema, no Rio de Janeiro: a *Copa Itaú/C&A*”¹⁰⁷.

Houve necessidade de uma reorganização no universo skatista e esta se iniciou quando alguns pertinazes empresários fundaram a ABESK (Associação Brasileira dos Empresários do *Skate*), e quando a fábrica de brinquedos *Coast* articulou uma equipe de competição — com ‘Cris Mateus’, ‘Léo Kakinho’, ‘Mureta’ e Ricardo Mikuim — para participar do mundial em Münster, na Alemanha.

Essas iniciativas estimularam o início da reação que se efetivou no ano de 1991 com o movimento da ABESK, em conjunto com a UBS que, juntas, retomaram as organizações dos eventos que, com a colaboração da mídia, voltaram a circular com mais ênfase. Em setembro desse ano foi publicada a primeira edição da Revista *Tribo Skate* para divulgar e propagar os acontecimentos do esporte e do mercado em todo território nacional, sob o comando do Editor Cesar Bragança ‘Gyrão’ e dos skatistas remanescentes das antigas publicações (*Overall*, *Yeah!*, *Skatin*, *Skt News* e *Vital Skate*).

Neste cenário de reorganização, incorporou-se uma nova geração composta por Márcio ‘Tarobinha’, Rodil de Araujo Jr. ‘Ferrugem’, Ricardo ‘Pinguim’, Rodrigo ‘Digo’ Menezes, Fabio ‘Chupeta’, Alexandre Viana, Marcelo ‘Just’, entre outros, que ‘invadiram’ os campeonatos e as ruas aderindo ao *Freestyle* na modalidade *Street* e representando inovação das manobras como, por exemplo: *tail slide*, *360° kick flip*, *hell flip*, *ollie flip*, *backside boardslide*, *frontside blunt*, *ollie indy to fakie*, *switchstance* e outras.

¹⁰⁶ Cf. CHAVES, Cesinha; BRITTO, Eduardo. [et all]. **A onda dura:...** 2000. p.57.

¹⁰⁷ REVISTA TRIBO SKATE. 1999. Ano 09 n° 50. p.51.

Esta geração incorporou a transmissão do aprendido de seus antecessores, mas também, buscou implementar um novo estilo ao assumir a postura radical ‘contra’ qualquer intromissão da *old school*. Eram determinados, tentaram não se inspirar nos antigos *pros*, e sim nos jovens skatistas da mesma idade e nos vídeos (*Silly Society*, etc.) e revistas importadas. Queriam revolucionar o esporte!

Os avanços tecnológicos também contribuíram para o desenvolvimento desses praticantes e com a própria modalidade. Houve evolução dos *Trucks Trackers* e *H-21* (com parafusos centrais em aço especial de autocarbono e liga de cobalto, amortecedores de 90 a 97 *Shore* e base de pintura *Epoxy*), também fabricaram rodas menores e faceadas, tênis de cano curto para deixar os pés mais soltos e *shapes* mais leves e finos com envergadura de *nose*. Essas inovações foram úteis, também, para um melhor desenvolvimento do *Street*: novo estilo que, ao lado do *Vertical*, *Freestyle* e *Downhill*, passa a constituir a modalidade *Skate* na década de 90.

Com as transformações no interior da modalidade e na sociedade, marcas como *Cush*, *Sessions*, *Vision*, *Sims*, *Drop Dead*, *Alva*, *Urgh*, *Narina*, *Crail*, *Moska*, *Rud Boy*, *Kranio*, *Varial*, *Tailon*, *Overdose*, *Lifestyle* e outras, foram surgindo e patrocinando mais campeonatos e praticantes¹⁰⁸. Esses incentivos retribuem bom marketing aos fabricantes e lojistas. Existe uma relação de interdependência funcional entre patrocinadores e skatistas.

Essa relação fadiga os skatistas que, em 1994, organizaram ‘*O Movimento*’ pelo qual questionaram o profissionalismo e atribuíram diretrizes para reivindicarem melhores salários, prêmios e condições para o exercício da modalidade (pistas, rampas, equipamentos, etc.), pois até então ganhavam apenas acessórios, roupas, tênis, viagens para campeonatos e poucos recebiam algum tipo de salário ou prêmio financeiro.

Quando as reivindicações passaram a ser atendidas e a profissionalização caminhava em ritmo acelerado, incorporando novos profissionais, os eventos nacionais tornaram-se ‘obstáculos’ para os profissionais, tanto no sentido da evolução técnica como também da financeira. Dessa forma, projetam-se para o cenário mundial — muitos se mudaram para o exterior —, quando então começaram a alcançar o topo dos

¹⁰⁸ Nas revistas analisadas encontram-se títulos de circuitos e campeonatos com nomes das marcas, por exemplo, Circuito *Bad Boy*, realizado em fortaleza/CE em 1995. É relevante mencionar que os nomes dos atletas também são vinculados aos dos patrocinadores; nota-se isso nas classificações dos campeonatos como, por exemplo, Alexandre Ribeiro (*Lifestyle*), Rodil de Araujo Jr. ‘Ferrugem’ (*Drop Dead/Puma/Só Motos*), etc.

pódios internacionais¹⁰⁹ nos anos de 1995¹¹⁰ e 1996, demonstrando um certo acúmulo de capital cultural, refinando e inculcando novos *habitus* skatistas.

Uma contundente estruturação profissional, no entanto, se expressou no final da década de 90, quando atletas passaram a viver de prêmios e salários de profissionais do *skate*, e também pela fundação da APS (Associação Pro *Skate* — espécie de sindicato) incumbida de defender os interesses da então categoria profissional.

A profissionalização amplia as relações sociais e diferencia os indivíduos no interior de uma prática cultural. No esporte, ao passo que os indivíduos se profissionalizam, distanciam seus corpos e suas funções sociais de outros indivíduos. Tornam-se diferenciados pelo acúmulo de capital cultural, físico, econômico e pelo compromisso de destaque nas competições que exigirão tanto mais racionalização da preparação (treinamento), quanto da performance das apresentações, impondo uma busca da maximização da eficácia específica (medida em vitórias, ‘títulos’ e records), busca que é, ela mesma, inter-relacionada ao desenvolvimento de uma indústria do espetáculo esportivo¹¹¹.

Em períodos de profissionalização, o último ano da década de 90 não começou diferente. Skatistas buscando sólidas carreiras profissionais, mudando-se para o exterior e ganhando importantes competições internacionais. No Brasil, as expansões de pistas e de organização de eventos continuaram por todo o território; as iniciativas empresariais retornaram a todo vapor, propondo evolução tecnológica para os materiais constitutivos dos equipamentos e acessórios veiculados no mercado, como os da marca *Crail*,

¹⁰⁹ Como Bob Burnquist, no *Slam City Jam*, em Vancouver/Canadá (1995), que depois de faturar vários campeonatos internacionais em 1997 é apontado como um dos melhores *skater* do mundo e depois como Embaixador do *Skate* Brasileiro; Rodrigo ‘Digo’ venceu o Mundial *Münster Monster Mastership* – Alemanha (1995); Carlos de Andrade ‘Piolho’ venceu a etapa do Canadá (1996) com apenas 17 anos de idade, tornando-se o primeiro brasileiro a vencer a modalidade *Street* numa competição internacional; depois Rodil de Araújo Jr. ‘Ferrugem’ venceu os *X-GAMES* (olimpíadas de esportes radicais), na modalidade *Street*, em 1996/EUA; etc. Fonte: Revistas *Tribo Skate*, publicações entre 1995/1996.

¹¹⁰ Neste ano foi lançada mais uma publicação especializada para divulgar o esporte, a “100% Skate”, editada pelo *skater* Alexandre Viana.

¹¹¹ Cf. BOURDIEU, Pierre. **Como é possível...**, 1983. p. 148. Ainda vale destacar que a profissionalização do *Skate* expressa um sentido de educação para o trabalho diferenciado, o qual, comumente, a sociedade contemporânea tem exercido. O processo histórico do *Skate* revela uma educação diferenciada em razão da aquisição de uma competência técnica prazerosa e escolhida porque é agradável ao praticante e alicerçada na diversão, podendo ser conduzida ao êxito da profissionalização. De outra forma, no cotidiano, ocorre por exemplo, a iniciação escolar que exige intensa dedicação e conduz o indivíduo à formação escolar que possibilitará ‘escolher’, na adolescência ou quando adulto, seu futuro profissional que nem sempre será bem sucedido, prazeroso e divertido. A proposição não é confrontar de forma quantitativa/qualitativa a natureza destas educações para apontar qual seria a mais apropriada, mas sim demonstrar outras alternativas de formação profissional na sociedade moderna.

Billabong, Pirate, New Skate Rock, Freedom Fog, Independent, Maha, e outras¹¹². Nesse ano, nota-se a mídia eletrônica investindo mais em canais de TV a cabo e na produção de vídeos nacionais e importados. A banda *Charlie Brown Jr.*, do vocalista/skatista ‘Chorão’¹¹³, lança seu segundo disco e a internet marca forte presença transmitindo campeonatos ao vivo pela rede e criando vários *sites*.

Para fechar três décadas de *Skate* no Brasil, o empresário/skatista Jorge Kuge, interessado em resgatar o velho espírito *for fun* do *Skate*, organizou o *Urg Skate Legends 99*, no *banks 8*, da saudosa pista de Guaratinguetá, com a categoria *Master* (vencida por George Rotatóri) para lembrar os velhos tempos.

Encerra-se mais uma década na história do *Skate* brasileiro. As ações da década de 90 significaram para a modalidade recuos e avanços provocados pela interdependência funcional entre skatistas, empresários, mídia, tecnologia, economia global, etc. Neste período acentuou-se o processo de profissionalização e de espetacularização inter-relacionados com a mídia, para então, oferecerem mais refinamento técnico (manobras, acessórios etc.) em busca de um maior consentimento popular. Essas ocorrências envolveram, particularmente, investimentos empresariais e marketing esportivo¹¹⁴.

Ancorando na perspectiva de Bourdieu¹¹⁵, a relevante ingerência do marketing no processo histórico do *Skate* desenvolveu-se também em razão da relação entre oferta e demanda. A oferta é “a forma particular que reveste a prática e o consumo esportivos propostos a um dado momento do tempo”; e a demanda pode ser compreendida como “as expectativas, os interesses e os valores dos praticantes potenciais, sendo a evolução das práticas e dos consumos reais o resultado da confrontação do ajustamento permanente entre um e outro”. Assim, podemos caracterizar a prática do *Skate* como um fenômeno social criador de *habitus* culturais, de mercadorias (equipamentos, acessórios etc.) e mercados mundiais, obedecendo ‘leis de mercado’ e seguindo empreendimentos com ‘fins lucrativos’. O sentido de ‘fins lucrativos’ não se restringe ao acúmulo de

¹¹² Destaque para os fabricantes de tênis pelas evoluções de modelos (*Quix, Reef, Skin Reds, Mad Rats, Freedom, Maha, Air Walk, 89 Rock Wear, Drop Dead, Formula, Traxart, Skavator, És*, entre outras).

¹¹³ ‘Chorão’ ainda é vocalista da Banda *Charlie Brown Jr.*; canta e compõe algumas músicas relacionadas à cultura skatista. Cabe lembrar que ‘Chorão’ pratica a modalidade *Skate* desde 1985. Estes são alguns dos diversos fatos que o tornaram ícone da *tribo skatista*. Sobre o estilo de vida e de pensar deste personagem, ver entrevista intitulada “**Chorão: o fuck sinatra**”, publicada na REVISTA TRIBO SKATE. 2002. Ano 12, nº 87, p. 66-71.

¹¹⁴ A respeito de um debate sobre marketing esportivo, ver os escritos de Marcelo Weishaupt Proni (1998).

¹¹⁵ BOURDIEU, Pierre. **Como é possível...**, 1983. p.148.

capital econômico financeiro, denota sim uma acepção ampla na qual envolve aspectos motores, emocionais, sociais e culturais de um fenômeno esportivo.

Neste sentido, encerrou-se em ascensão a década de 90 do *Skate* brasileiro. A inquietação que persevera nossas mentes é: o *Skate* sofrerá mais uma queda como é de praxe nas viradas de década?

As considerações de ‘Gyrão’ indicam uma resposta:

São Paulo, sexta-feira, 19h50, 10 de dezembro de 1999. Ontem à noite fomos até a Usina para a festa de abertura do *Crail World Cup Skateboard Contest*, o mundial de *skate* no Brasil. O pico tava lotado de gringos, um número bem maior que o de 98. Gente que veio de longe para sentir e viver o clima do *skate* brasileiro. Nada melhor que uma festa para ampliar a confraternização. A social marcava o lançamento da edição 50 da **Tribo**, com a “História do *Skate* no Brasil”. Pirata pilotava o palco dos shows, enquanto no telão rolavam vídeos nacionais. O acúmulo de sentimentos assola cada coração de skatista nestas horas. Quando você está *relax* com os amigos, nada mais importa. Bolota comenta que parecia estar numa das baladas da Alemanha, onde acontecem os eventos mais tradicionais do mundo do *skateboard*. No segundo ano que o circuito mundial vem para o Brasil, tudo parece crescer em progressão geométrica. Nada acontece simplesmente por acaso, por trás de cada garoto novo em cima de um *skate*, há muito trabalho e produção que envolve um batalhão de pessoas. O *skate* vai “comer solto”[...] Bom, amanhã tem campeonato e a festa continua¹¹⁶.

Como ilustra o enunciado, a prática cultural *Skate* está em plena ascensão e estampada nos mais diversos idiomas, protagonizando competições em muitas importantes capitais do mundo, estabelecendo um mercado globalizado que cria, recria e se movimenta constantemente. ‘Bolota’ ainda contribui para enfatizar:

[...] Brasil faz parte desse cenário mundial depois de anos vivendo no anonimato e na clandestinidade, com participações esporádicas aqui e ali nos eventos internacionais. O sonho está se concretizando. Alguns skatistas brasileiros são modelos de exportação. Americanos descem do hemisfério norte para entender essa explosão de alto nível que o país apresenta. A etapa do circuito mundial no país é calendário fixo. O futuro pode não ser tão caracterizado pelos filmes de ficção como se previa, mas para os skatistas brasileiros, o futuro é agora, basta gostar de *skate* e acreditar¹¹⁷.

A história do *Skate* no Brasil (1960-2000), pela ótica das fontes pesquisadas, construiu-se em conjunto com os processos de esportivização, profissionalização,

¹¹⁶ ‘GYRÃO’, Cesar Bragança. **Tá virando!** In: REVISTA TRIBO SKATE. 1999/2000. Ano 09, nº 51, p. 13.

mercantilização e espetacularização. Estes processos estão estreitamente ligados com a estrutura da modalidade *Skate* em estruturação na vida cotidiana dos atores sociais. Isso equivale dizer que a prática cultural *Skate* envolve, principalmente, processos sociais de produção, circulação e consumo da significação cotidiana dos skatistas. Estes, identificados como ‘tribo skatista’, produziram os significados.

Neste sentido, alguns apontamentos entre a relação modalidade *Skate* e a constituição prática cultural da ‘tribo skatista’ seriam:

- ‘Tribu skatista’ é um processo de fazer-se, está em construção, em concomitância com os acontecimentos históricos descritos e com inúmeros atores sociais, sejam praticantes ou não, individualmente ou coletivamente, na experiência social com as condições objetivas ou desejadas, produzidas na rede de interdependência funcional com outros grupos, empresários, veículos midiáticos, em geral por uma estrutura de indivíduos formadores de uma prática cultural a ser consumida;
- O consumo cultural da tribo skatista está ligado à produção do campo de lazer e esportivo *Skate*, significando, portanto, que depende menos do capital escolar e mais da trajetória social para formar um agrupamento humano;
- Os processos sociais entrelaçados na formação e manutenção da modalidade são determinados pelos indivíduos, em particular os que constituem a tribo, pois sem demanda, a oferta da prática cultural não existiria;
- A modalidade *Skate* é utilizada pela ‘tribo skatista’ — ou pelo indivíduo — nas relações sociais de modo a preservar certos interesses em jogo, como por exemplo: a busca por fortes tensões prazerosas, ascensão social, poder frente outras práticas, entre outros;
- ‘Tribu skatista’ ancorada na prática cultural *Skate* produz um conjunto de representações, carismas e estigmas que são expressos e imaginados em sociedade;
- O indivíduo se sente pertencente à tribo skatista ao adquirir alguns bens materiais e simbólicos relativos à prática cultural: linguagem, manobras, roupas e acessórios das marcas Y, X ou Z, entre outros. Eis um dos papéis dos empresários e vendedores do marketing esportivo, pois entre outras funções, necessitam estimular e criar formas nas quais os indivíduos se sintam pertencentes ao grupo, até mesmo para maior consumo dos produtos esportivos;
- A compreensão da função dos avanços tecnológicos, midiáticos e mercadológicos na constituição da ‘tribo skatista’ é um empreendimento no âmbito das relações sociais e culturais;
- Por fim, a constituição da ‘tribo skatista’ é marcada por um tempo de geração, envolvendo passado, presente e futuro, expressando que a formação de um agrupamento social se dá também por um distanciamento relativo dos costumes do país, ou seja, a constituição dos *habitus* da ‘tribo

¹¹⁷ ‘BOLOTA’, Fábio B. A. **Jetsons, Spielbergs, teletransportes e o Brasil no futuro**. In: REVISTA TRIBO SKATE. 2000. Ano 09, nº 52, p. 13.

skatista' no Brasil está ligada aos da cultura globalizada que, neste caso, tiveram sua gênese nos *EUA*.

Na busca pelo agrupamento dos atores sociais no interior da modalidade *Skate* vem sendo desenvolvida, numa concepção bourdiesiana, uma competência técnica relacionada com a produção de um *habitus*, entendido aqui como a internalização das diferenciações objetivas da 'tribo skatista' que se materializa em disposições e ações referentes à cultura e potenciais para utilizar sua prática cultural.

A 'tribo skatista' está sendo constituída na história da modalidade por meio das competências dadas pelo *habitus*, capacidade de produzir sua prática e seus produtos culturais, os quais diferenciam o modo de vida dos skatistas, estruturando sua modalidade e suas representações sociais que, na acepção elisiana, são controladas socialmente e interiorizadas em forma de autocontrole, sem que, por isso, sejam submissas às regras¹¹⁸.

Ao longo da história da modalidade, os *habitus* skatistas tornaram-se tão complexos e específicos a ponto de diferenciar os indivíduos que figuram uma tribo, com costumes e comportamentos próprios que até para o meio televisivo ficou difícil

¹¹⁸ Vale a pena aqui apontar uma diferença sutil entre os conceitos de *habitus* propostos nas análises de Norbert Elias e de Pierre Bourdieu. O conceito *habitus* de Elias não se apresenta sistematizado, mas foi elaborado a partir de sua teoria dos processos civilizadores e pode ser visualizado com uma certa ênfase na parte II do segundo volume de seu livro intitulado "*O processo civilizador: formação do Estado e civilização*". Neste, a idéia de *habitus* aparece relacionada com a formação de um padrão de autocontrole altamente regulado e diferenciado; este tipo de autolimitação seria lentamente condicionado e incorporado nos/pelos indivíduos desde a tenra idade e requer um grau mais elevado de automatismo e se torna, por assim dizer, uma 'segunda natureza' que se desenvolve ao longo do tempo num constante movimento emaranhando social e individual. Já a acepção de *habitus* de Bourdieu encontra-se mais sistematizada em seus diversos livros. Tomamos aqui as concepções expostas em: "*A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (p. 44)"; "*O Poder simbólico* (p. 61)"; e em "*Questões de Sociologia* (p. 94)". Na primeira, a idéia de *habitus* aparece como produto da inculcação de um trabalho pedagógico que interioriza princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário cultural interiorizado. Na segunda, "*habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada [...]". E na terceira definição, *habitus* seria "um sistema de disposições adquirido pela aprendizagem implícita e explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores; é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim". Uma possível diferença entre ambas as análises faz-se presente quando Norbert Elias privilegia a idéia de autocontrole estável (re)produzido ao longo do tempo para falar de *habitus* e Bourdieu relaciona ao conceito de *habitus* uma leitura de capital cultural, aplicabilidade e dominação em determinadas estruturas sociais. Nossa leitura, de certa forma, aproxima-se da interpretação de Jean-Hugues Déchaux, que diferencia ambos sociólogos pela questão da historicidade, pois, para ele, Norbert Elias foca a história, a genética da constituição do *habitus humano* e Pierre Bourdieu, ao contrário, objetiva identificar e explicar a imutabilidade das estruturas sociais pela ótica do *habitus* como uma 'estrutura estruturante e estruturada'. Detalhes ver: DÉCHAUX *apud* MARCHI JUNIOR, Wanderley. **Possibilidades de aproximações teóricas entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu...** 2001a, 115. Em nosso estudo utilizamos ambas concepções, uma vez que as entendemos diferentes, porém não excludentes.

propagar, como por exemplo, por que em vez de um skatista a Rede Globo não convidou o narrador esportivo Galvão Bueno para cobrir o *X-Game Latino-Americano/2004*, realizado no Rio de Janeiro?¹¹⁹

Os membros da ‘tribo skatista’ tornaram-se detentores de um acúmulo de capital cultural. Este capital cultural os diferencia e lhes atribui um estilo e uma espécie de poder simbólico que permitem disputar o jogo de poder no interior da própria prática, bem como em determinadas configurações, tal como a escolar.

A construção e a reprodução do capital cultural entre os skatistas toma direção conforme a modalidade *Skate* que, em geral, nasce numa certa elite, passa a se relacionar com uma cultura ‘marginalizada’ e depois se ‘limpa’ com uma intensa interferência dos meios de comunicação e dos processos já citados, sintetizando: ‘do *underground* ao *Fashion Week*’¹²⁰.

A direção tomada pode ser positiva e negativa. Não é retilínea tanto para os praticantes com maior competência técnica, quanto para os iniciantes e outros agentes interligados à prática cultural; e a direção depende da cadeia de interdependência na qual está em construção. Então, o que nos resta é ver um exemplo empírico deste processo sócio-histórico da modalidade *Skate* numa determinada cidade brasileira e, mais ainda, compreender como se configura uma tribo skatista nesta específica geografia.

2.2.3 História do *Skate* em Piracicaba/SP: discursos do tempo presente.

A história do *Skate* em Piracicaba/SP representa para este estudo uma possibilidade de observar como se desenvolveu a modalidade e, conseqüentemente, uma tribo skatista numa determinada localidade. A observação permitiu, empiricamente, comparar a constituição da prática cultural *Skate* no Brasil (macro) com a de uma cidade específica (micro), pois para a análise das relações de poder entre tribo skatista e escola utilizamos tanto informações de Piracicaba como de outras localidades brasileiras.

¹¹⁹ O convidado pela Rede Globo (emissora de TV) para comentar e narrar a competição foi o skatista e editor da Revista *Tribo Skate* Cesar Bragança ‘Gyrão’. Mais detalhes sobre a competição, confira a reportagem: JIMENEZ, Guto; K-B-ÇA, Rodrigo. **Direto do Rio-X games Brasil 2004**. In: REVISTA TRIBO SKATE. 2004. Ano 13, nº 105, p. 40-48.

¹²⁰ Porque a cultura skatista já atingiu uma aceitação a ponto de alguns estilistas inspirarem-se no estilo skatista para apresentarem marcas como *Cavaleria* e *Osklem* no *São Paulo Fashion Week/2004*, como evidencia a reportagem de: CARVALHO, Carol. **Skate na São Paulo Fashion Week**. In: REVISTA TRIBO SKATE. 2004. Ano 13, nº 102, p. 38-41.

A cidade de Piracicaba é considerada um centro regional e está situada em uma das regiões mais industrializadas e produtivas do Estado de São Paulo e do país. Sua população está estimada em 328.312 habitantes, segundo dados do IBGE no censo de 2000, sendo 118.680¹²¹ estudantes matriculados no ensino fundamental e médio. A cidade tem cinco (05) universidades e porta um número expressivo de skatistas circulando, visivelmente, pelas ruas, praças (em particular a José Bonifácio) e estabelecimentos da cidade. Em Piracicaba há treze (13) lojas que comercializam materiais e implementos de *skate*; há três (03) pistas de *skate* e no ano de 2004 foram realizados na cidade quatro (04) campeonatos. É, portanto, passível de ser considerada uma cidade representativa no cenário do *skate brasileiro* e dos próprios campeonatos da modalidade, que contam sempre com a participação de skatistas disputando categorias como: profissional, amador, iniciante e mirim. Não o bastante, ela está localizada próxima (2 horas) da cidade de São Paulo que, conforme o anúncio da Revista *100% Skate* (2003, n.º 58), é uma localidade onde a modalidade *Skate* já é o segundo esporte mais praticado. Por fim, Piracicaba é a cidade na qual tivemos facilidade de acesso às informações e pudemos observar, por meio dos discursos coletados, a presença de skatistas na configuração escolar.

Para elaboração da história do *Skate* em Piracicaba/SP foi utilizada como documento entrevistas semi-estruturadas. A (re)constituição da história oral do *Skate* piracicabano tomou como base os recortes selecionados que expressam a memória do tempo passado (dos entrevistados) em tempo presente. Procurou-se trabalhar neste tópico com recortes referentes aos depoimentos de memória, devido ao fato de que o tempo presente porta experiências do passado e da atualidade. Este estudo baseou-se fundamentalmente nos depoimentos de Rogério Mei e Daniel Ricardo Renci 'Ladrão'¹²².

Para Mei, a brincadeira primitiva¹²³, como a considera hoje, iniciou-se em 1975. Foi quando viu pela primeira vez um garoto, filho do dono do antigo Restaurante

¹²¹ Fonte: Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba; Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba, 2000. *Apud* MOURÃO, Júlio Olímpio Fusaro. **Piracicaba 2010 – realizando o futuro**. Piracicaba/SP: Piracicaba 2010, 2001.

¹²² Daniel 'Ladrão' (apelido), skatista da cidade de Piracicaba/SP desde 1979. Já Rogério Mei, pratica a modalidade desde 1975, hoje é professor de Educação Artística e estudante do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da UNIMEP.

¹²³ Neste caso, pode-se entender por 'brincadeira primitiva' o ato de brincar com os primeiros *skates*, construídos artesanalmente pelos praticantes, com rodas de ferro, madeira sólida e em formato elíptico.

*Flamboyant*¹²⁴ exercendo-a em frente deste estabelecimento, então aproximou e inteirou-se da tal brincadeira.

Daniel destaca que, no princípio, as influências norte-americana e do surfe foram marcantes tanto nas manobras como no estilo de ser dos praticantes. Neste caso, o surfe pode expressar emoções prazerosas objetivadas simbolicamente nos comportamentos sobre o ‘carrinho’ deslizando de onda dura.

Segundo Mei, estavam

“[...] na geração do surfe, essa coisa de ‘deslizaaaar’, estar deslizando pelas coisas! Era mais ou menos esta idéia, que até então não tinha nada semelhante, a não ser o surfe[...].” (Mei)

“[...] O pessoal escrevia na rua, fazia aquelas ondas de surfe na rua, assim... com papel, com tinta e tal. Eram muito influenciados pelo surfe, andavam descalços [...].” (Daniel)

Além dessa ascendência, os jovens piracicabanos foram também estimulados pelos grupos existentes em 1977 e 1978, que caracterizavam o movimento *hippie* — ‘bicho grilo’ — como Daniel o identifica. Os adolescentes da cidade inspirados por estes movimentos eram Caco (irmão de Daniel), Rogério Mei, Teba e Caio, que comumente brincavam na antiga rua Batíqui com

“[...] aqueles ‘skatinhos’. As manobras eram hang ten, hang five. Essas manobrinhas mais antiga, sabe?! [...] E os ‘skates’ vinham parar aqui em casa, eu lembro de me arriscar, arriscar, subir em cima do skate e tal. Eu gostava!” (Daniel)

Este último discurso, além de dados históricos, apresenta a iniciação de Daniel, que em conjunto com a de Mei, caracteriza um aspecto importante do *Skate* como forma de lazer. É o desencadeamento de uma compulsão social, ou seja, ocorreu participação voluntária sem constrangimento, a escolha da atividade foi tomada em função dos praticantes após estímulos sociais.

Ao ingressarem numa determinada prática cultural, em alguns casos, os indivíduos assumem compromissos com o bom desenvolvimento da atividade. Em relação ao *skate*, cujo ponto fundamental é produzir tensão originária de excitação, os

¹²⁴ Segundo o entrevistado, o antigo Restaurante *Flamboyant* tinha um espaço plano e algumas escadarias, as quais os skatistas freqüentavam. Este cenário localizava-se próximo da concessionária de automóveis VEPIRA e do Hotel Beira Rio.

indivíduos aprimoram cada vez mais o entretenimento para satisfazer suas formas de lazer, como aponta o discurso:

“[...] aí meu, como a gente faz esse negócio ficar melhor? ‘Pô, tem uns patins abandonados lá no Náutico Clube’.(Como se fala? Clube central, clube de campo que se fala!) e que tem um monte de patins abandonado, que tinha um ringue lá antigamente. ‘Pô, vamos dar uma olhada lá. Quem que é sócio?’ ‘Pá! Tem um cara que é sócio’. ‘Será que ele consegue pôr a gente pra dentro?’ ‘Pô, a gente entrou lá literalmente assaltando o lugar, ahahaha... Tinha uns patins todos enferrujados, cheios de teias de aranha [...] roubamos um par, que dava dois ‘skate’, um pra mim e um pro chegado meu [...]” (Mei)

Após a traquinagem, os adolescentes engenhosamente extrairiam as botas e serrariam as bases ao meio, transformando-as em quatro eixos com rodas e adaptando-os numa madeira. As rodas dos patins eram de plástico, fato ilustrativo da transição das rodas de ferro para outro tipo de material, representando desenvolvimento e provavelmente novas emoções proporcionadas pelo brinquedo. Vale ressaltar que, em Piracicaba/SP esse processo de mutação não se diferenciou de outras localidades. Pessoas (re)inventaram e implementaram, consciente ou inconscientemente, diversos recursos tecnológicos como pudemos notar na história do *Skate* da cidade de Bauru/SP, descrita por José Gustavo Thomé¹²⁵.

Tal panorama exprime o processo de aprendizagem dos seres humanos de explorar cada vez mais materiais inanimados para estender ao uso dos indivíduos, tratando e processando-os, principalmente na expectativa de uma vida melhor. No caso do *Skate*, assim como em outros ‘esportes radicais’, tais fatos revelariam a aprendizagem desenvolvida na indigência da busca por intensas excitações prazerosas travestidas em aventura, risco, medo e devaneios de maneira controlada e segura, expressadas pelos comportamentos dos praticantes.

Neste âmbito, de acordo com Mei, os primeiros *skates* industrializados que surgiram em Piracicaba foram da marca de patins *Torlay*, uma espécie de adaptação de *trucks* de patins com rodas de borracha movimentadas por um sistema de bilhas (tipo de um cone côncavo convexo com as bolinhas soltas no interior), anexadas numa madeira de compensado em formato elíptico. Posteriormente, apareceram outras marcas como *Bank House*, *Cadillac Wheels*, *Makaha* e *Hang Ten*, que tinham *trucks* específicos para *skate*, um pouco mais largos, com maior torção para aumentar a curvatura e o balanço;

as rodas já eram de poliuretano, proporcionando alta aderência; os *shapes* eram de madeira, sem *nose* e *tail*; e também foi quando surgiram os primeiros de fibra de vidro possuindo uma textura resinada para evitar escorregamento dos pés, pois ainda andavam descalços.

É relevante pensar na introdução dessas marcas. A *Torlay*, marca de uma indústria nacional, possuía lojas na cidade de São Paulo; já as demais, eram de origem importada e também possuíam lojas somente na capital. Tanto para a aquisição de uma como para as outras, havia necessidade de se deslocar geograficamente, então, é possível deduzir que alguns dos precursores do *Skate* em Piracicaba/SP eram membros de famílias detentoras de capital econômico e social. Capital econômico porque, de acordo com Mei, a cidade contava com algumas famílias abastadas que gostavam de viajar para o exterior. Viajar para fora do país ou até mesmo ir para São Paulo no final da década de 70 nos permite subtender a existência de certas condições financeiras e também de um volume de capital social, que se explica, segundo Bourdieu, pelas mobilizações das redes de relações culturais, econômicas ou pelo simples fato de ligação a um grupo (família, antigos amigos escolares, empresários, etc.), como é o caso de Rogério Mei, que tinha uma irmã residente nos *EUA* e que lhe presenteava com acessórios e revistas importadas sobre *Skate*.

A introdução dos novos modelos possibilitou a execução de habilidosos movimentos, como se observa:

“[...] daí é que é legal, porque começou a vir tanta referência de material mais apropriado, como também as manobras que a gente não imaginava que podia ser feita. Naquela época, as manobras eram todas de solo, tipo, a primeira delas era chamada de guinada, curva bem fechada onde você deslocava seu centro de gravidade fora do skate, então você estava - o mais legal - quer dizer, o skate está lá e eu estou cá, então você entrava no eixo da curva fazia aquele pêndulo perfeito, a roda tinha aderência legal [...]” (Mei)

Outras manobras realizadas eram o *handstand*, *hang five*, *hang ten*, *tail wheelie*, *dropping*, *helicopter* (360°), *high jump* e *barrel jump*, frequentemente praticadas em espaços horizontais com estilos acrobáticos requerendo um alto grau de habilidade, agilidade, força e equilíbrio, aproximando muito o estilo *Freestyle*, que também foi chamado de *Foot Work* (trabalho com os pés), ao da ginástica de solo. No entanto, um dos grandes nomes era Russ Howell, ginasta/skatista americano que transpunha

¹²⁵ THOMÉ, José Gustavo. **A história do Skate na cidade de Bauru...** 1999.

movimentos ginásticos para o *skate*, como apresenta a Revista *Step up to a Hobie* de 1977.

Com os avanços das manobras, foram sendo adaptados outros obstáculos para o aumento da complexidade da brincadeira, portanto, gerando mais emoção, como por exemplo, a trave — o *skate* passava por baixo e o skatista por cima —, entre outras variações. Devida tal complexidade, o *Skate* piracicabano entrou

“[...] num esquema quase competitivo, porque as manobras começaram a ficar mais complexas; todo mundo começou a falar: Quem que anda melhor? Quem que anda melhor? Daí surge o primeiro campeonato aqui em Piracicaba que eu lembro, foi 1976 [...]” (Mei)

O fato dos jovens travarem uma disputa é significativo para refletir uma forte característica do ser humano, a competição. Ao longo de sua evolução o homem esteve sempre envolto com situações reais de objetivação de seus sentimentos, algo que hoje acontece de maneira muito limitada, devido à restrições comportamentais reguladas e controladas pela sociedade. Nas formas de lazer, entretanto, o indivíduo acaba encontrando uma válvula de escape na qual pode extravasar suas emoções por canais de ações competitivas de satisfação. Assim, a competição tornou-se inerente ao homem, como a necessidade de cooperação, de harmonia e de conflito.

Os estudos de Norbert Elias e Eric Dunning em “*A busca da excitação*”, demonstram a possibilidade de compreensão das relações sociais por meio das formas de lazer e de esporte, todavia, contribuindo para o conhecimento da própria sociedade. Para isso, ancoram-se no fato destas práticas sociais apresentarem elementos de competição, e de confronto, envolvendo força física ou proezas e que, para reduzir ao mínimo danificações físicas e até morais, existem regras que obrigam aos competidores adotarem comportamentos específicos, identificando, assim, traços de civilidade socialmente construídos, como são as regras e suas mudanças no esporte.

O trecho a seguir ilustra o desenvolvimento da relação do esporte com o processo civilizador:

Os antigos Jogos Olímpicos duraram mais de mil anos. Os padrões de violência na luta podem ter oscilado durante todo este período, mas, fossem quais fossem as oscilações ao longo de toda a Antigüidade, o limiar de sensibilidade quanto à provocação de ofensas físicas e mesmo da morte num combate, e, de acordo com isso, todo *ethos* da

prova, era muito diferente daquele que, nos nossos dias, é representado pelo tipo de confronto caracterizado como ‘desporto’¹²⁶.

Neste sentido, no I Campeonato de *Skate* realizado em 1976, numa rua próxima da Escola de Engenharia de Piracicaba, com apoio da Secretaria de Esporte da Prefeitura do município, foram desenvolvidas em etapas distintas as modalidades *Slalom* e *Freestyle*, das quais a melhor soma dos resultados de ambas, julgadas por um skatista/professor de Educação Física presente graças ao patrocínio da *Torlay*, daria o título de campeão.

Este acontecimento representou a organogênese do esporte *Skate* na cidade, bem como o refinamento das regras, estabelecendo um nível socialmente permitido. Assim, divulgava-se como uma nova prática cultural manifestada pelos adolescentes, como Mei observa:

“[...] Era coisa de moleque... era coisa de moleque, bem de moleque mesmo! Tanto é que talvez o mais velho que andasse, se tivesse era 15 e 16 anos, era os caras mais velhos, o resto era tudo daí pra baixo. E não era coisa de criança também, era coisa assim de 10, 12 anos até. Era coisa de adolescente, exclusivamente de adolescente!” (Mei)

Percebe-se na prática cultural *Skate* uma emoção constituída e voltada para adolescentes. Verifica-se, entretanto, nas pesquisas realizadas com a coleção da Revista *Tribo Skate*, nas observações de campo e nas próprias entrevistas coletadas, que tal emoção não é exclusiva dessa típica idade, por exemplo: encontramos criança de 04 anos de idade praticando *skate* na pista do bairro Cecap, em Piracicaba/SP. O que se pode evidenciar é que esses comportamentos geradores de intensas emoções são iniciados e desejados principalmente na adolescência, respeitando distintas épocas, localidades, ambientes, valores, costumes e as relações sociais peculiares do jovem numa determinada sociedade, como exemplifica o recorte:

“[...] Avaré que era um carinha mais velho, já estava com quase 18 anos, mas também ele já destoava um pouco do grupo, é que ele também estava quase tirando carta, aquela coisa de namorar as gatinhas, o skate era coisa de criança. Chegava uma idade era muito normal a galera parar, porque achava que aquilo era um negócio meio de adolescente, estritamente de adolescente”. (Mei)

Nesse discurso emerge a relação intrínseca do *Skate* com as experiências comportamentais da juventude. Isso demonstra que no surgimento de diferentes

¹²⁶ ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da...** 1992. p. 202.

emoções são provocadas alterações nos comportamentos pelo fato de se carecer de outras práticas estabelecidas no convívio social. É ainda relevante mencionar a existência daqueles que exercem tal atividade desde a adolescência até outras fases da vida. Nestes casos, constituíram um cenário social extremamente significativo no qual podem experimentar a vida em grupo, expressando uma racionalização e incorporação de todo um estilo de ser skatista, transformando o que poderiam ser apenas comportamentos em *habitus*, marcando sua individualização e identidade em suas relações sociais.

Tanto com a adesão de crianças e jovens adeptos como na permanência dos veteranos, se é que podemos chamá-los assim, a organogênese do *Skate* piracicabano continuou se desenvolvendo. Em 1978, foi organizado o II Campeonato de *Skate*, em frente a Estação Ferroviária Paulista, com as modalidades *Freestyle* e *Vertical*¹²⁷, que contou com a presença da equipe ‘DM’ de São Paulo para julgar e executar demonstrações na competição. Nesse, surgiram as duas primeiras equipes de *skate* da cidade:

“[...]O Sabag patrocinava, dava camiseta, o patrocínio era isso: toma vai correr com a camiseta com o nome da minha loja. A gente falou, vamos fazer isso também, aí gente fez a Wizard Skate (mágicos do skate). Aliás, nosso uniforme era lindo, o pai do cara era dono da confecção [...]” (Mei)

Além de ilustrar a existência das duas equipes, que são reflexos da organogênese, o depoimento apresenta dois aspectos relevantes:

O primeiro refere-se à relação entre os grupos, ou seja, ao fundarem também uma equipe, formam um grupo ‘oposto’ ao primeiro. Já o segundo, apresenta um outro personagem importante para a história do *Skate* de Piracicaba/SP, o comerciante ‘Sabag’. Este ator foi skatista junto com Mei, Lastória, Arnaldinho, Avaré, entre outros, mas não continuou na prática, pois optou pelo outro lado da ‘moeda’: ser um dos primeiros lojistas revendedores de acessórios do esporte na cidade. Seu papel incumbia promover e apoiar o esporte.

¹²⁷ Segundo Mei, curiosamente, Piracicaba/SP teve uma particularidade que até hoje, para sua memória, foi algo que ajudou a solidificar o esporte. Foi a descoberta dos pequenos abaulados reservatórios de água (lagos dos patos) no *campus* do curso de Agronomia da ESALQ, descobertos quando ele e amigos andavam de *skate* na universidade e notaram os pequenos lagos vazios. Passaram, então, a frequentar a nova sensação que representava simbolicamente a primeira pista vertical da cidade até que a instituição ‘reprimiu’ e encheu novamente os reservatórios. Este fato estimulou o grupo que já estava desmotivado pela falta de pista a construir rampas de madeira com transições, dando um novo estímulo e possibilitando pensar na modalidade *Vertical* e não só na horizontal (*Freestyle*).

“[...] o Sabag fez uma pista [...] onde era a Ford aqui de Piracicaba, e o pessoal ia andar lá. Eu, nesta época, andava de patins. Mas nesta época eu não estava mais gostando de andar de patins, eu ia lá nas minhas tarde de sábado, com sete e oito anos de idade [...] eu via os skatistas andando, eu delirava, sabe?! [...] Meu irmão mais velho do que eu, o Caco, ele tinha um skate [...] aí um dia eu fui andar com ele na rua sem pedir para o meu irmão, lóóóógico (risos...) sem pedir pra ele! Aí eu acabei esquecendo o skate na rua, sei que isso deu o que falar por muitos anos, sabe?! Skate super bom que ele tinha montado: shape Prisma, roda Kliptony, truquinhos Tracker (quatro dedos), tal. Acabou esquecendo na rua, (corrige-se) acabei esquecendo na rua. Ele ficou puto da vida comigo. Aí, a partir daí que me deu um toque que eu gostava mesmo de ‘skate’, não era mais patins. Nossa! Eu fale: eu perdi um negócio, mas me deu até dor no coração de ter perdido, era dele mas eu fiquei mais sentido do que ele [...] Isso era 79, 80 mais ou menos [...]” (Daniel)

Esse discurso evidencia a provável elaboração da primeira pista de *skate* da cidade de Piracicaba/SP. O fato não oculta possíveis obstáculos criados pelos praticantes nos ‘picos’¹²⁸ onde andavam, ou seja, se pensaram na construção de uma pista, podia-se pensar na existência de obstáculos modelos, pré-inventados e utilizados pelos skatistas, como são citadas na entrevista anteriormente as ‘*rampeiges*’ (rampa sem transição), denominadas e construídas em terrenos baldios por Rogério Mei e Teba.

Ainda no enunciado acima, dois outros fatos perceptíveis. O primeiro refere-se ao modelo de *skate* da época, bem apontado pelo ator social ao reportar as marcas das peças; e o segundo representa a dificuldade para se conseguir um *skate*. Este emerge na circunstância da perda do(s) *skate(s)* do irmão.

Essa dificuldade apresenta-se novamente quando o personagem inicia-se na prática efetiva do *Skate* e busca alternativa criativa para a obtenção de um *shape* de folha de compensado com um *kick* — nome dado para a elevação traseira do *skate* —, como se pode observar:

“[...] eu, com alguns pedaços de skate antigo, aqui, eu comecei. Me deu aquela vontade com doze... doze, treze anos de idade, começou a me dá aquela vontade de montar um skate e começar a andar. Mas assim, foi mais molecagem mesmo, criança sabe?! Daí eu pegava o skate e pregava na madeira e falava para meu irmão: Ó Caco, quando eu posso fazer um shape? Nem falava shape! Falava uma tábu. Ele falava: vai aqui no Passini (Madeira) aí você pede para

¹²⁸ Pico é uma gíria utilizada pelos skatistas para denominar os espaços que eles praticam seu lazer, como por exemplo: pistas de *skate*, praças, escadarias, ruas etc.

ele recortar, aí ele desenhava o model (modelo) num papelão, assim, né [...]” (Daniel)

Sua iniciação foi posterior a 1982, pois o *Skate* em Piracicaba, como em quase todo território nacional, havia desaparecido. Foi apontado nas entrevistas que, após a primeira fase, entre 1977 e 1982, ocorreu uma decadência, passando a ter falta de materiais, pistas e divulgação. A retomada em Piracicaba/SP se deu com Alex Yoshiba (‘Soneca’) em 1984, com uma rampa no ‘pico do Vargas’.

Segundo Daniel, ao conhecer Alex no colégio Dom Bosco, foi convidado a andar de *skate* em sua rampa. Em conseqüência, passaram a andar juntos, iam para o colégio e para o clube utilizando o ‘carrinho’ como meio de transporte¹²⁹. Assim, seus colegas começaram a observar e a se aproximar da prática cultural, ocorrendo um aumento significativo de praticantes.

É importante dizer que a retomada se efetivou próximo do ano de 1985, quando Alex Yoshiba fez uma viagem aos Estados Unidos e de lá trouxe na bagagem,

“[...] um baita de um ‘skate’, assim um Powell Peralta sabe?! Ééé, MacMagill, assim, era sem tail e sem nose... eram... mais ou menos, os ‘skates’ eram assim: retos, sem nose, tail, com trucks, rodas grandes, roda tribonis bem grande e macia. Trouxe aquilo; foi um ‘must’ aqui em Piracicaba, assim, o ‘skate’ que a gente viu no momento. Daí, pô! Todo mundo queria um ‘skate’ daquele, eu queria um ‘skate’ daquele! Daí foi quando começou mesmo de verdade, começou a febre mesmo [...]” (Daniel)

A introdução desses novos equipamentos torna perceptível a interdependência funcional entre os avanços tecnológicos e o processo de incorporação e de desenvolvimento do *Skate* em Piracicaba. Isso ilustra o sentido apresentado em outra parte deste texto, mas travestido agora de uma outra roupagem, porém expressando os mesmos fortes laços interdependentes da modalidade *Skate* e a necessidade de novos aparatos tecnológicos.

Com estes estímulos, a modalidade se desenvolveu implementando novas manobras, criando novos espaços¹³⁰ e novos adeptos. A presença desses recém-chegados iniciou a formação de pequenos grupos, denominados por Daniel como

¹²⁹ É significativo destacar que o local onde se conheceram aponta para a escola como um meio de socialização. Isso permitiu refletir que a escola pode ser uma configuração que possibilita início de relações sociais externas, neste caso a prática do *skate*.

¹³⁰ Andavam de *skate* com frequência na Av. Carlos Botelho, no Clube, em frente ao Colégio Dom Bosco e ao Banco Itaú.

‘facções’; essas, por sua vez eram influenciadas pelas revistas, principalmente as de punk-rock.

Essa efervescência foi introduzida pelos tribais ‘LSD’¹³¹. O desenho de um túmulo representava a natureza do grupo. Identificavam-se pelo nome e pelo símbolo da organização: a rebeldia pela sigla ‘LSD’, termo homônimo ao de uma droga ilícita e o túmulo expressava a obscuridade, ou seja, a falta de luz, o desconhecido e o enigmático. O sentido que se emergia era o da ‘rebelião’ diante da sociedade Piracicabana.

Surgiram outras tribos, como as de 1987, denominadas de ‘Subúrbios-Skate’ (inspirada no filme punk ‘Subúrbia’); ‘Suisiders-Skates’ (Vila Prudente) e o ‘Castelo-Skate’. Com a contribuição destas e o proliferamento da prática cultural *Skate* que atingiu até alguns comerciantes locais que tinham um grande interesse em investir no crescente mercado, seu reconhecimento como verdadeiras entidades viria à tona em 25 janeiro de 1991, ao fundarem a ‘Associação dos Skatistas de Piracicaba e Região’ (ASPIR)¹³², representando a organização do *Skate* Piracicabano, cujo objetivo era propagar a prática cultural *skateboarding*, proporcionando e preservando o bem estar físico, social e cultural.

Essa entidade, com o apoio dos lojistas, organizou no dia 19 de maio de 1991, no *Shopping Piracicaba*, o primeiro campeonato da modalidade “*Street Pro do Circuito Sessions/Underground*”¹³³, além de outros campeonatos de menor expressão. Estes fatos demonstraram o crescimento e a importância desta modalidade para a comunidade e, também, denotou a não existência de uma boa pista de *skate* na cidade, explicitando, desta maneira, a reivindicação de uma à altura.

Assim, com o impulso da modalidade, em 1991

“[...] organizamos uma passeata e fizemos o pedido, em frente à prefeitura, pro prefeito, querendo pista tal, tal, tal. Uma passeata de 1000 mil pessoas. A gente conseguiu 1000 skatistas meeesssso, sabe?! Com um carro de som levando e muita gente indo atrás, fomos até a prefeitura, e lá, daí a gente pediu a pista e o prefeito falou que ele ia fazer, com o projeto do George Rotatóri. Aí, daí, começou, foi uma coisa nossa, uma conquista muito grande na época [...]” (Daniel)

¹³¹ LSD = ‘L’ de Daniel ‘Ladrão’, ‘S’ de Alex ‘Soneca’ e ‘D’ de Daniel ‘Pimenta’.

¹³² Pode-se identificar como principais fundadores: Roberto Carlos Ferreira, Daniel Ricardo Renci (Ladrão), Pacheco e os proprietários da loja *Underground* e *Sabag Skate*. A ASPIR correspondia à cidade de Piracicaba, Charqueada, Águas de São Pedro e São Pedro. Fonte: Estatuto de Fundação da ASPIR.

¹³³ REVISTA TRIBO SKATE. 1991. Ano 01, nº 01, p. 07.

Em 22 de agosto de 1992 inaugurou-se a *mini-rampa*, entregue para a ASPIR, com aproximadamente 20 m de largura, piso de *granilite* e várias dimensões de transições projetadas por George Rotatóri, projetista/skatista que já revolucionava a arquitetura das pistas brasileiras após tornar-se engenheiro profissional¹³⁴.

Atualmente, a cidade possui três pistas: a da Área de Lazer do Trabalhador que fica na Rua do Porto (1992), Bairro Jupia (1998) e a do Bairro Cecap (2002), sem mencionar a existência de vários ‘picos skateáveis’ na cidade.

Sendo assim,

Piracicaba está na rota do Skate brasileiro, e porque não do Skate mundial, já que passaram por aqui alguns dos melhores skatistas da atualidade como os brazucas Lincon Ueda e Bob Burnquist, Carlos de Andrade Piolho e gringos como Omar Hassan e Eric Koston, dos E.U.A. A mini-rampa da Rua do Porto, considerada uma das melhores da América Latina, já sediou dois campeonatos profissionais válidos pelo “Circuito Brasileiro de Skate”, os Pira Pro¹³⁵.

Na história do *Skate* em Piracicaba/SP identificamos algumas características de seu processo que, se preservadas suas peculiaridades, pode nos apontar uma relação intrínseca com o macro processo sócio-histórico do *Skate* no Brasil.

Os movimentos micro e macro podem ser demarcados, nas histórias contadas, pelo processo de aprendizagem dos skatistas, que é entendido aqui como a incorporação e a transmissão de comportamentos de uma prática cultural. Os comportamentos dos skatistas piracicabanos tais como, manobras, competições, modo de julgar campeonatos, modalidades, vestimentas etc., foram construídos de forma similar a outras configurações. Isso não significa homogeneidade, e sim, um modelo de circulação cultural, nos âmbitos micro e macro, a ser aprendido e consumido. O processo de aprendizagem da prática cultural *Skate* em Piracicaba/SP, portanto, não se desenvolveu de maneira isolada ou de maneira muito diferente das demais localidades como, por exemplo, ambos os processos tanto piracicabano como brasileiro inspiraram-se nos movimentos corporais do surfe para criarem, inicialmente, uma nova prática cultural de lazer que no desenvolvimento sócio-histórico se esportiviza e se mercantiliza.

¹³⁴ REVISTA TRIBO SKATE. 1992. Ano 02, nº 05, p. 06. Como informação complementar, a construção da pista de *skate* reivindicada foi financiada pela Prefeitura Municipal de Piracicaba na gestão de 1989-1992. Na ocasião, o prefeito era o Prof. José Machado e a Secretaria de Esporte, Lazer e Turismo (SELT) estava sob direção do Prof. José Carlos Calladro Hebling, que era assessorado pelos Profs. Drs. Wagner Wey Moreira e Ídico Luiz Pellegrinotti.

¹³⁵ ADRENALINA — A REVISTA DO SKATEBOARD. 2002. Ano 01, nº 1, p. 07. Piracicaba/SP. Editada pelo skatista/Jornalista Edson Lopes de Campos “Verme”.

Já em relação à formação de uma tribo skatista numa específica localidade, encontramos empiricamente alguns componentes constitutivos desta forma de agregação social, tais como: tempo de lazer, rede relacional, específicas configurações e um modelo de aprendizagem. Discorreremos sobre estes componentes já buscando as primeiras aproximações entre tribo skatista e escola no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

COMPONENTES CONSTITUTIVOS DA TRIBO SKATISTA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ENTRE SKATE E ESCOLA

O processo sócio-histórico da prática cultural *Skate* demonstra-nos, de certa forma, a existência dos seguintes componentes para constituição de uma tribo skatista: tempo de lazer para execução da atividade; uma rede relacional estabelecida em razão da prática cultural; a criação de configurações até então inexistentes dentro da tribo e desta com outros grupos; e um modelo de aprendizagem técnico e sistematizado da tribo skatista, apoiado no elemento sociabilidade, ação motora e emoção. Objetivamos discutir estes componentes buscando, quando possível, relação com a instituição escolar.

3.1 RELAÇÃO ENTRE TEMPO DE LAZER E TEMPO ESCOLAR¹³⁶

Considerando o tempo como dimensão social e fundamental que entrelaça os sistemas físicos, sociais e biológicos, este é um fenômeno socialmente construído pela própria experiência humana e que se (re)constrói historicamente nos processos dinâmicos e não planejados, porém, suas mudanças são orientadas pelas referências vivificadas. Experiências, referências e mudanças ilustram, de maneira surpreendente, processos de transformações dos comportamentos e dos *habitus* que são parte integrante da estrutura da personalidade dos indivíduos constituintes da tribo skatista, como também de outras ‘tribos’ e grupos sociais.

A tribo skatista vivencia diferentes formas de marcar e considerar o tempo, do mesmo modo que tem vivido relações temporais de natureza interdependente com outros segmentos sociais e não tão estanque quanto parece. O desenvolvimento das sociedades contemporâneas, pelo qual a tribo skatista também é responsável, implicou num processo interdependente de aferição do tempo. Nota-se este processo na relação existente entre o tempo do *Skate* — como forma de lazer ou esportivizado — e o tempo escolar.

¹³⁶ Para o desenvolvimento deste tópico, apóia-se principalmente nos seguintes estudos: GEBARA, Ademir. **O tempo na construção do objeto de estudo da história...** 1994. p. 175-189; ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** Editado por Michael Schroter; tradução: Vera Ribeiro; revisão técnica: Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

O tempo escolar é regido por um calendário anual que contém dias letivos, feriados, férias, datas comemorativas, planejamentos, reuniões pedagógicas, horário de entrada e de saída da escola, das aulas, da chamada e do recreio. Este conjunto de símbolos temporais é rigorosamente seguido, a ponto de ser um contrato indispensável à regulamentação das relações entre os atores sociais do cenário escolar. O conhecimento das condutas, tais como sinais de entrada e saída, representa autodisciplina com o cumprimento dos horários cada vez mais exatos, significando a incorporação de uma ‘segunda natureza’, ou melhor, aceitando a auto-regulação proposta pelo tempo escolar como se fizesse parte do destino de todos os indivíduos que ali estão ou que por ali passaram.

De acordo com Norbert Elias,

a transformação da coerção exercida de fora para dentro pela instituição social do tempo num sistema de autodisciplina que abarque toda a existência do indivíduo ilustra, explicitamente, a maneira como o processo civilizador contribui para formar os *habitus* sociais que são parte integrante de qualquer estrutura de personalidade¹³⁷.

A instituição escolar ao longo de sua história construiu *hábitos temporais* controladores da aprendizagem e dos comportamentos de sua comunidade e, por isso mesmo, aceitos e reivindicados como naturais. No processo de incorporação desses *hábitos temporais* constituem-se mudanças no comportamento do estudante rumo a uma aprendizagem sistematizada, que lhe vai interiorizando um autocontrole que requer um grau mais elevado de automatismo, podendo até conter condutas originárias de excitações exageradas no cerne da configuração escolar.

O interessante é que a sociedade já racionalizou esta instituição, tornando impensável a existência de um ser humano fora do círculo escolar. Na contemporaneidade, entretanto, o grande desafio é compreender os laços existentes entre a instituição escolar e as pessoas constituintes de seu sistema, bem como as práticas culturais exteriores a este, que também contribuem para a formação da singularidade e identidade das pessoas.

A existência de um tempo escolar, no entanto, implica na existência de um tempo não-escolar que não foi inserido dentro do sistema educacional formal, mas sim, no tempo do processo educacional mais amplo. Ao pensarmos num outro tempo significa

¹³⁷ ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo...** 1998. p. 14.

que podemos integrar estruturalmente a prática cultural *Skate* e escola, pois o universo escolar é também universo de skatistas e de outros grupos de interesse.

O recorte abaixo ilustra a relação do tempo escolar e do tempo de lazer da prática cultural *Skate*:

“[...] a gente gostava de andar muito à noite, porque todo mundo naquela época ainda pensava-se que estudar era uma coisa muito importante. (risos) Escola era muito importante, tinha que estudar de manhã, ir à Educação Física à tarde, fazer lição, aí o que sobrava era fim de tarde e a noite; a gente juntava numa ruazinha lá e a gente ficava brincando até 9, 10 horas da noite. E fim de semana era dedicação exclusiva, sábado e domingo não tem aula, (vibração)! De manhã a gente não andava muito porque a criançada tem que ficar em casa, almoçar em casa, mas depois do almoço, 2 horas da tarde até às 6 era skate, skate, skate, skate, skate [...]” (Mei)

O discurso remete ao tempo de memória¹³⁸, mas emerge a existência do tempo do lazer interligado tanto com o tempo escolar quanto com o familiar, fato que pode ser significativo para a compreensão do tempo presente.

A inter-relação entre o tempo do lazer da prática cultural *Skate* com o escolar, revela uma relação de interdependência no sentido de entrelaçar a educação socialmente construída na ‘rua’ e a educação construída no interior da instituição escolar. Tal interdependência patenteia-se no fato do indivíduo-estudante-skatista estabelecer uma divisão de seu tempo entre as duas atividades, representando um forte laço existente entre elas e dentro delas, unido por meio de uma interdependência funcional.

O discurso acima expõe uma relação de tempo fora do espaço escolar. Para ilustrar um pouco mais, podemos apresentar outro exemplo identificável no cotidiano escolar: o período de recreio. Este vem inserido dentro da temporalidade escolar, mas pode-se considerá-lo próximo do momento de ‘aprendizagem informal’ na educação

¹³⁸ É importante atentarmos à temporalidade desta produção discursiva. O ator social fala do tempo presente, mas se reportando ao tempo de sua memória. Tal produção é rica no sentido de apresentar concepções ambivalentes de determinados fenômenos, o que é evidenciado quando diz, “*naquela época ainda se pensava que estudar era uma coisa muito importante*”. Nota-se duas óticas: a primeira revela representação social de escola circulada e elaborada pelos valores do convívio do tempo de sua memória, onde a escola poderia ter sentido fundamental para o desenvolvimento das pessoas; a segunda demonstra representação social de escola circulada e elaborada pelos valores do convívio do tempo presente, onde a escola não teria tal relevância como a do passado. Talvez a ótica do tempo presente esteja carregada de um certo saudosismo como também pode expressar alguma decepção profissional, uma vez que tal ator social além de ser skatista desde 1975 é, atualmente, professor dos níveis fundamental e universitário. Os apontamentos realizados são considerações para chamar a atenção de uma problemática metodológica enfrentada quando se trabalha com depoimentos de memória. Mas a intenção não é aprofundar tal problemática, e sim apontar tal questão e identificar a produção social do discurso que será analisado de acordo com as necessidades e interesses do tópico em discussão.

formal, pois está intimamente relacionado ao ‘tempo livre’ originado do tempo de ocupação da educação formal.

Observa-se freqüentemente a desvalorização do tempo de recreio como circunstância educacional, haja vista que a programação temporal escolar o estabelece como ocasião de provisão rotineira das próprias necessidades biológicas e como momento de cuidar do próprio corpo: comer, beber, descansar, ir ao toalete e/ou mesmo como compensatório de outras atividades educacionais.

Classificaremos tais necessidades como *rotinas do tempo livre*, esboçadas em atividades rotineiras e não muito prazerosas, usando, assim, a tipologia elaborada por Norbert Elias e Eric Dunning¹³⁹. Contudo, muitos estudantes não restringem seus horários de recreio às *rotinas do tempo livre*, também exercem outras atividades como jogos, brincadeiras, paqueras e atividades *miméticas*. Desta forma, deixam de esboçar compensação de atividades educacionais julgadas mais relevantes, passando a esboçar ocupações desejadas e provocadas por excitações joviais, que expressam importância em si mesmas e para o desenvolvimento do indivíduo-estudante.

O interessante é que a instituição nem sempre se atenta para estes processos relacionais educativos, pois neste horário, os professores, coordenadores e diretores vão, geralmente, para reuniões, para sala de professores conversar com colegas de trabalho e tomar café. Não que eles não possam ou não devam realizar tais atividades, mas seria interessante, para o desenvolvimento educacional, estarem mais atentos aos comportamentos externos da sala de aula. Aliás, o pátio, a quadra, a rua etc., poderiam ser importantes ‘salas de aulas’, responsáveis por apreender parte do tempo constitutivo dos estudantes como seres sociais e membros de, até, uma tribo skatista.

O exemplo exposto da interdependência — “tribo skatista” e escola —, contudo, emerge a marcação de um tempo, o *tempo livre de lazer*, criado pela busca de tensões prazerosas servindo como válvula de escape, neste caso, em especial, ao rigoroso e regulado tempo educacional formal.

Para compreender o tempo livre de lazer utilizou-se a tipologia correspondente às formas de ocupação do tempo livre propostas por Norbert Elias e Eric Dunning, pela qual, a prática do *Skate* associar-se-ia ao terceiro espectro, o das *Atividades de tempo livre de lazer*. Os autores relacionam essas atividades aos encontros sociais formais ou

¹³⁹ ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da...** 1992. p.147.

informais, jogos e atividades *miméticas*, ao participante espectador e às miscelâneas de atividades esporádicas prazerosas e multifuncionais (viajar, jantar fora, etc.).

A prática cultural *Skate* como forma de lazer se associaria à quebra de rotinas¹⁴⁰, que se caracterizam pelo ‘descontrole controlado das emoções’, elemento fundamental do comportamento mimético. Para Elias e Dunning, este elemento satisfaz a necessidade dos indivíduos de experimentar em público a explosão de fortes emoções, um tipo de excitação que não perturba nem coloca em risco a relativa ordem social e que pode ter um efeito catártico¹⁴¹, diferente do que sucede com as excitações de tipo sério, que se caracterizariam como não-mimética. Desta maneira, o estudante-skatista teria o tempo livre — do qual somente uma parcela seria usada com o *skate* — preenchido com uma ocupação escolhida ‘livremente’¹⁴², antes de tudo, porque é agradável para si mesmo e livre das rotinas sociais.

3.2 REDE RELACIONAL CONSTITUTIVA DA TRIBO SKATISTA

Tendo a dimensão temporal, em suas diversas circunstâncias, como um componente fundamental para constituição da tribo skatista, trataremos agora de um sistema relevante que contribui para definir a situação dos skatistas, não só uns em relação aos outros, mas também em relação a outros grupos em uma dada situação. Para isto, selecionamos dois discursos que dão elementos para discutir tal relação constitutiva e, para contribuir com a análise, ancoramos nos estudos de Norbert Elias e John L. Scotson, intitulado “*Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*”.

Vejamos os discursos:

*“No começo seu João dava aula na Febem, **ele** era professor da Febem, ex-professor da Febem, aí **ele** vinha e ficava falando que os*

¹⁴⁰ O termo ‘rotina’ é entendido aqui “como sendo canais correntes de ação forçada por interdependência com outros, e impondo ao indivíduo em grau bastante elevado de regularidade, estabilidade e controle emocional na conduta, e que bloqueiam outras linhas de ação, mesmo que estas correspondam melhor à disposição, aos sentimentos, às necessidades emocionais do momento. ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da...** 1992. p. 149.

¹⁴¹ Já foi exposto anteriormente (tópico 2.2.1) o significado do termo catártico. Mas ainda torna-se relevante dizer que as atividades miméticas acompanham as forças e os padrões das necessidades emocionais que diferem de acordo com o estágio que a sociedade atinge no processo de civilização.

¹⁴² Esta palavra, aqui, não representa liberdade ou independência ‘absoluta’; pelo contrário, representa uma forma de interdependência que busca uma certa ‘libertação’ dos comportamentos restritivos, opressivos ou intoleráveis para outros considerados menos fortes. Ver sentido de ‘liberdade’ e ‘libertação’ em: ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes...** 1994, p. 184-185.

*skatistas são todos drogados, não sei o que têm... Aí uma vez **a gente** bebeu cerveja na porta da escola, nossa! Deu um maior pepino! Ele veio e falou só pode ser skatista, não sei o que tem..., lá na Febem tem um monte de skatista preso [...]*” (Marcelo)

*“[...] tudo que acontecia a negada jogava a culpa **na gente**. Tinha coisas que a gente não fazia nem a pau! Uma vez estouraram a privada, era um colega, mas ele não andava com **nós** [...] Chamaram todos os skatistas da escola. Aí dessa vez proibiu até de entrar com skate de baixo do braço, aí depois voltou ao normal”.* (Marcelo)

Os discursos ilustram uma tensão estigmatizante da escola sobre os skatistas. Neste caso não queremos inocentar os skatistas, tendo-os como ‘santos comportados’ e imputar à instituição o caractere de preconceituosa. Mas atentar à desconfiança da instituição com o novo, o diferente em seu interior, e isso é estranho porque a escola, sendo um local de educação transitória da vida dos indivíduos, deveria considerar diferentes práticas culturais, para, enfim, promover um padrão de aprendizagem mais regular. Mas o que se percebe é o contrário!

O objetivo maior neste momento não se trata de estudar os mecanismos de formação de uma situação de estigma, mas sim, seu efeito sobre a constituição do indivíduo, sobre a maneira como ele gera esta situação e como ele é afetado por ela, sobretudo como fenômeno paradoxal.

Desse modo, compreende-se as situações expostas como sendo, também, produto da interdependência existente entre a tribo skatista e a instituição escolar. Só é possível culpar os skatistas porque estão no contexto escolar. Contraditoriamente, a escola só existe porque tem que atender às demandas sociais, no sentido de uniformizar procedimentos e práticas.

As falas do professor João (“*só podia ser skatista*”) e a do ator social entrevistado (“*tudo que acontecia a negada jogava a culpa **na gente***”), podem ser entendidas como situações de estigma. Logo, demonstra, de fato, que não são as qualidades do indivíduo que são determinantes no tratamento que lhe é dado, mas somente as propriedades supostas da tribo ou do grupo a que pertencem.

Ao estigmatizarem os estudantes por pertencerem a uma tribo skatista, constroem imaginariamente o sentido da existência do ‘eles’, e logo se cria a existência de outro grupo (‘nós’). Este fenômeno torna-se paradoxal devido à isenção do nível coletivo escolar evidenciado pela não articulação concreta da existência do ‘eles’ em função do ‘nós’, e vice versa.

Então, os indivíduos ‘responsáveis’ pela escola, de um lado, reconhecem a existência da tribo skatista em seu interior; de outro, não se reconhecem na construção da tribo e denigrem os membros do outro grupo, não por suas qualidades individuais, mas devido a sua vinculação a uma tribo que eles julgam coletivamente inferior aos comportamentos do grupo/instituição ao qual pertencem.

Se mergulharmos radicalmente na busca pela explicação do ‘estigma’ na estrutura psíquica dos indivíduos envolvidos nas tais situações, provavelmente encontraremos representações construídas pelos dois (ou mais) grupos relacionados em cadeias de interdependência.

As relações entre instituição e tribo skatista no cotidiano escolar não deixam de ter repercussões no comportamento dos estudantes em diversos níveis. No caso do exemplo discutido, a estigmatização trabalharia sobre os estigmatizados, levando-os a incorporar a imagem que lhes é atribuída, e até a adaptarem seus comportamentos a ela. Tais indivíduos se tornariam aqueles ‘indisciplinados’, ‘violentos’, ‘baderneiros’, ‘marginais’ e ‘insociáveis’ visto pela ótica dos agentes escolares que assim os querem ver.

O exemplo escolar descreve, minuciosamente, um caminho destinado aos estudantes via identificação pelos outros e por si mesmo, dependendo da natureza e da situação estabelecida em sua tribo e desta com outros grupos e com a instituição.

É relevante citar que nas investigações realizadas, identificamos nas Revistas *Tribo Skate* (1991-2004) e no cotidiano dos skatistas de Piracicaba/SP, relações da tribo skatista com os segmentos sociais de *rap, funk, rock, punk, hip-hop, surfe, snowboard, grafiteiro, religioso, empresarial, político, ONG's, escolar, universitário*, entre outros. Estes grupos estão entrelaçados em cadeia de interdependência com a prática cultural da tribo skatista e, assim, contribuem com a constituição da estrutura psíquica e da identidade do indivíduo-skatista, principalmente no que se refere à elaboração de um conhecimento construído historicamente, em um formato educacional mais amplo se comparado ao conhecimento escolar formalizado. Neste sentido, na relação tribo skatista e escola, é significativo diagnosticar quais são as relações sociais e o jogo de poder inserido na trama diária destes indivíduos.

Desta forma, é preciso pensar a determinação das condutas individuais dos estudantes no cerne escolar pela vinculação ao coletivo em termos relacionais. Isso implica refletir que o indivíduo não existe na tribo skatista como simples indivíduo, mas como elo de uma teia de relações sociais da qual faz parte. Assim, passa-se a não existir na tribo skatista ‘eu’ sem ‘tu’, ‘eles’ ou ‘elas’ sem ‘nós’ e ‘vós’. De maneira geral, esta

dependência da rede relacional a qual remetem os pronomes pessoais explica a experiência individual em relação à coletiva e vice-versa em função do ‘nós’, pois ele reúne todas as outras, isto é, o ‘eu’, ‘vós’ e ‘eles’, que constituem apenas uma parcela do todo. De acordo com Elias & Scotson, este modelo é aplicável a todos os campos da vida social. Então, ao se pensar na constituição da tribo skatista em concomitância com a relação escolar, subentende-se necessariamente a existência de um campo ou configuração social na qual aquela possa interagir e estabelecer relações constitutivas.

3.3 CONFIGURAÇÃO OU CAMPO: ESPAÇOS SOCIAIS DA TRIBO SKATISTA

A história da prática cultural *Skate* revela, entre outras coisas, manifestações desenvolvidas pela tribo skatista em determinados espaços físicos urbanos, denotando simbolicamente a produção de uma individualização no social: o estilo de ser skatista. Tais manifestações ocupam os espaços físicos e os transformam em espaços de práticas culturais e sociais nos quais os indivíduos constroem e estabelecem regras que regem os comportamentos dos membros da tribo skatista. As pistas, as ruas, as praças, os clubes, os bares, as escolas e os ‘picos’, em geral imaginados, construídos e freqüentados pelos skatistas, se aproximam fortemente da idéia de configuração proposta por Norbert Elias, o que possibilita a realização de um debate com o conceito de campo elaborado por Pierre Bourdieu.

O conceito de configuração ou figuração é central na proposta teórico-metodológica da Sociologia Configuracional de Norbert Elias¹⁴³ porque considera indivíduos e sociedade não como duas entidades isoladas, antagônicas e distintas, mas autores de teias de interdependências não harmônicas de muitos tipos, tais como escola, grupos, tribos, cidades, Estados, etc. Em outras palavras, dado que para a Sociologia contemporânea o termo ‘estrutura’ designa pessoas como sociedade, Norbert Elias considera as configurações (estruturas sociais) como indivíduos entrelaçados.

Nesta perspectiva, os espaços sociais são configurações que podem ser entendidas como uma forma de organização de grupos ou indivíduos interdependentes e mutuamente influenciáveis, que expressam um processo no qual “as pessoas interdependentes interferem de maneira a formar uma estrutura entrelaçada de

¹⁴³ Para maiores detalhes deste tema, veja a obra: ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Edições 70. Lisboa: Pax, 1980. Em particular, as páginas 140-145.

numerosas propriedades emergentes, tais como relações de força, eixos de tensão, sistemas de classes e de estratificação, desportos, guerras e crises econômicas”¹⁴⁴.

Já para Pierre Bourdieu¹⁴⁵, “os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por eles)”.

A sociedade vista neste sentido de espaços ou *locus* estruturados, estaria então representada por diversos campos de poder e de relação de força, por exemplo: o campo político, educacional, religioso, artístico, científico, esportivo, histórico, filosófico, entre outros. Entende-se os espaços sociais como campos de lutas, nos quais os indivíduos e os grupos elaboram estratégias que permitem manter ou melhorar suas posições sociais no interior destes. Essas estratégias podem ser de vários tipos, e existem em todas as sociedades, com mais ou menos forças, dependendo dos instrumentos e mecanismos de reprodução nelas disponíveis.

Tanto a Sociologia de Norbert Elias como a de Pierre Bourdieu, propõem, elaboram e discutem seus conceitos em distintos locais, com proposições diferentes, partindo cada uma de seu universo histórico. Mas essas linhas de pensamento esboçam uma ligação que proporciona possíveis aproximações teóricas. Referem-se, em particular, ao modo de pensamento relacional, de “preferência estruturalista”, como identificou Pierre Bourdieu¹⁴⁶.

Veneza Mayora Ronseni, aponta uma aproximação entre Elias e Bourdieu ao propor uma metodologia aplicada para analisar a relação entre consumo de bens materiais e simbólicos midiáticos internalizados e a conformação de movimentos culturais, a partir da estruturação da experiência em diferentes classes sociais e da ordenação de identidades híbridas com os recursos provenientes de esferas transnacionais, nacionais e regionais. Segundo a autora,

Parece-nos também que o método das configurações, ao enfatizar as relações entre os agentes, adapta-se ao exame do campo ou espaço social, conforme o conceito de Bourdieu, no qual os agentes e grupos de agentes são definidos pelas posições ocupadas (classes) neste

¹⁴⁴ ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da...** 1992. p. 26.

¹⁴⁵ BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: _____, **Questões de Sociologia**. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89.

¹⁴⁶ BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: _____, **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 65. Ainda a respeito das aproximações teóricas entre Elias e Bourdieu, ver: MARCHI JUNIOR (2001a; 2004); GEBARA (1998); RONSENI (2002); entre outros.

espaço, constituídas, por sua vez, pelo conjunto de forças ou campos nele atuantes¹⁴⁷.

O historiador Jurandir Malerba também discutiu uma aproximação entre a acepção de configuração e campo, porém aponta possíveis diferenças entre os dois conceitos. Para ele, nos estudos de Norbert Elias,

[...] as relações entre unidades ou grupos sociais são em realidade as relações de forças que ligam, opõem e, dessa forma, inscrevem os indivíduos em estruturas hierarquizadas, que presumem ‘campos de forças’, ‘tensão’, ‘equilíbrio’, ‘competição’. Neste sentido, a ‘configuração’ de Elias é muito próxima do conceito de campo de Bourdieu, o qual traduz a idéia de um espaço estruturado de posições onde desenvolvem as relações de luta (...) seu conceito de campo é mais flexível que o de Bourdieu: trata-se de uma rede de relações estruturadas em espaço de posições, mas aberta e constantemente trabalhada pelas contingências históricas, que fazem agora funções de variáveis exógenas e que, por certo, transforma a hierarquia das posições¹⁴⁸.

Considerando os conceitos, campo e configuração apresentados anteriormente e os apontamentos de Ronseni e Malerba, diríamos que Bourdieu preocupou-se mais com os elementos estruturais e funcionais do campo, como a inculcação de *habitus* duráveis que determinam uma espécie de capital, ou competência técnica, integrante de um conjunto de crenças que orientam posições e hierarquias que são, ao mesmo tempo, a condição de funcionamento do campo e o produto deste funcionamento, ou seja, a estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes e instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores objetivando a durabilidade do monopólio da violência legítima e simbólica¹⁴⁹. Já Norbert Elias privilegiou mais as inter-relações, as interdependências humanas que colocariam as posições e as hierarquias das configurações em constante movimento, estabelecendo ao longo da história dos indivíduos/sociedade um jogo de poder identificado numa balança com diferentes pesos, que ora penderiam para um lado, ora para outro, conforme as relativas disposições e forças exercidas entre as pessoas.

No debate entre o conceito de configuração e de campo, portanto, de um lado haveria possibilidade de aproximação entre ambos, de outro, quando se discute a idéia

¹⁴⁷ RONSENI, Veneza Mayora. **Sementes híbridas em campos cercados...** 2004. p. 02.

¹⁴⁸ Cf. MALERBA *apud* MARCHI JUNIOR, Wanderley. **Possibilidades de aproximações teóricas entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu...** 2001a, 114.

¹⁴⁹ Cf. BOURDIEU, Pierre. *Algumas propriedades dos campos...* 1983. p. 90.

de poder, existiria uma diferenciação. Na acepção de configuração de Norbert Elias, o poder estaria distribuído de acordo com a movimentação das interdependências funcionais constituintes dos espaços sociais. Na idéia de campo de Pierre Bourdieu, o poder também estaria em todas as relações sociais, no entanto, estaria pautado no ponto de largada dos atores sociais e no acúmulo de capital específico, ou seja, aqueles com maior competência técnica disponível deteriam e lutariam para manter o monopólio e domínio do campo, dessa maneira, o poder se deslocaria quando alguém acumulasse o equivalente ou uma maior quantidade de determinados capitais.

O debate sobre as aproximações e diferenças dos referidos conceitos é pertinente a nossa opção teórico-metodológica. Como enunciado anteriormente, as proposições da Sociologia Configuracional de Norbert Elias foram as que mais colaboraram com a formulação dos questionamentos no nosso estudo, contudo, o modelo sociológico de análise de Pierre Bourdieu tem significado auxílio no processo de compreensão da constituição da tribo skatista e da relação desta com a instituição escolar, principalmente a partir da discussão das desigualdades sociais do sistema de ensino e dos conceitos de campo e capital cultural.

Assim, reconhecer a tribo dos skatistas constituída por indivíduos, em determinados espaços-temporais-sociais, requer compreender nestas perspectivas, não mais a individualidade como unidade isolada, mas sim como relação plural, através da qual atribuem posições pelos sistemas das relações derivadas e compatíveis com o capital social ou cultural de cada membro.

Isso significa que, num primeiro momento, para se ter um campo ou uma configuração social é importante estabelecer relações sociais que se tornem mais perceptíveis ao escaparmos da leitura dualista dos fenômenos ‘skatista/tribo’, ‘skatista/escola’ ou ‘skatista/sociedade’. Desse modo, não haveria skatistas fora ou sem configurações e campos, assim como também não existiriam as configurações e os campos sem os skatistas. Já num segundo momento, é importante considerar que no interior dos espaços sociais existem formas de disputas, lutas e concorrências pela busca de determinadas práticas culturais num campo estruturado; além da distinção social das pessoas envolvidas conforme o seu potencial de poder simbólico.

Os discursos a seguir expressam sentidos relevantes para compreendermos alguns aspectos dos espaços sociais constitutivos da tribo skatista:

“Pela rua eu ando mais, tem mais escadaria [...] É adrenalina, né meu? Você sabe? Você vê uma escadaria você quer pular, você quer enfrentar [...] Ah! Porque a pista sempre vai estar lá. Um dia, às vezes, não vai poder andar mais ali naquela escada, ou num outro lugar”. (Mateus)

“É da hora! A igreja matriz, lá mesmo tinha um espaço pequeno, lá em cima, escadaria lá fora é grande, mas em cima tinha um espaço pequeno para pegar velocidade”. (Marcelo)

Considerando o fato — já apontado na história da prática cultural *Skate* — do proliferamento imensurável de pistas por todo território nacional e o aumento da assiduidade dos skatistas nas pistas de todo mundo, os discursos revelam à pesquisa desenvolvida na cidade de Piracicaba/SP que tal fato não extinguiu das ruas a prática cultural *Skate*, pois além dos relatos, observou-se nesta investigação a presença dos skatistas transitando pelas ruas sobre seus ‘carrinhos’, nos períodos da manhã, tarde, noite e até nas madrugadas¹⁵⁰.

Nos espaços enunciados pelos entrevistados, nota-se a existência de uma estrutura objetiva interligada à vontade e à consciência destes. Esta estrutura é evidenciada quando os atores sociais se referem às emoções (“*adrenalina*” e “*velocidade*”), provavelmente sentidas e desejadas pelo estado biológico e social que os levaram a criar tais espaços sociais.

Tal estrutura é elucidativa no sentido de construir o subcampo da prática cultural *Skate* que, por sua vez está associada, diretamente, ao campo esportivo e ao espaço social em que as manifestações prazerosas dos skatistas se constituíram. Essas estruturas têm a capacidade de orientar as representações sociais e as práticas culturais entre seus atores sociais. Como salienta o skatista, quando perguntamos:

Pesquisador (P): “Dentro da tribo skatista têm pessoas que mais se destacam?”

“Éééé... depende da dificuldade da manobra, né! Agora, tem gente que vem aqui na pista e se destaca na pista, depende do cara que anda aqui. Tem cara que mora aqui perto desta pista, ele vai vir

¹⁵⁰ Nas madrugadas dos fins de semana em Piracicaba, é comum encontrar skatista com seus equipamentos transitando e se divertindo nos bares situados na Rua do Porto. Isso significa que a prática deste lazer não se restringe às pistas e também ‘não’ tem horário, só depende das relações interdependentes construídas numa determinada configuração social. Ainda torna-se relevante dizer que nas investigações realizadas, nos exemplares da Revista *Tribo Skate*, foi possível identificar uma forte ligação entre a prática cultural *Skate* e os espaços sociais — denominados, circunstancialmente aqui, por ‘rua’ —, pois as fotografias e as *sessions* estampavam muitas páginas das revistas exprimindo de fundo cenários de diversos logradouros. Tais relações espaciais e temporais, portanto, contribuem com a formação da tribo, entretanto, produzem formas de conhecimentos via uma ‘educação alternativa’.

sempre nesta pista, o cara que mora no Jupirá vai ir mais pra aquela, então o cara que vem do Jupirá para cá, vai ver outro que mora aqui andar e vai curtir o cara e outro que mora aqui vai para lá, vai curtir ele também [...]” (Mateus)

Observa-se na resposta que há sim skatistas que se destacam, mas “*depende da dificuldade da manobra*” e da configuração na produção da estrutura de seu comportamento. Os destaques variam em diferentes configurações devido ao conjunto de relações interdependentes que regem as leis e articulam o espaço social. Ainda, na relação de intercâmbio entre estruturas construídas historicamente em diferentes configurações, ocorrem processos de interações — representados nos enunciados como transmissão de conhecimento técnico — que transformam no plano imediato as estruturas das representações dos atores sociais; logo, a constituição da configuração também.

Como relatou o skatista Marcelo,

“[...] esses dias vieram uns caras de Salto e Itu, ficaram acampados aqui, numa barraquinha, ali. Vieram para curtir o final de semana aqui, veio dois caras e duas minas, as minas andavam bem até [...]” (Marcelo)

Nota-se na frase “*as minas andavam bem até*” um indicativo de mudança da representação social de gênero feminino, no que concerne a seu comportamento com a prática cultural *Skate*, por parte de um ator social constituinte de um determinado subcampo e de uma configuração em referência aos recém-constituintes.

Os enunciados citados até o momento explicitam parte da constituição das atividades psíquicas dos praticantes de *skate*, de seu subcampo e de suas configurações desenvolvidas entre skatistas, porém, a partir de agora, passarão a explicitar tais constituições pela ótica da relação com outros agentes sociais que não pertencem à tribo skatista, mas se relacionam diretamente por meio das interdependências. Como demonstra o enunciado:

“[...] no Cecap é gostoso. Cecap o piso é igual a este (em referência à mini-rampa da Rua do Porto), é por isso que é um lugar legal. Eu não sei se é por causa do prefeito. Foi o Machado que fez esta aqui, aquela lá (Jupirá) acho que foi o Thame, quando tinha mudado o prefeito. Então esta do Cecap foi o Machado também, porque, este piso é muito ideal pra pista, eu acho né! [...]” (Marcelo)

O ator revela que a constituição de seus espaços físicos/sociais também depende da interdependência com pessoas ‘externas’, além de outras variáveis. O sentido destas outras variáveis surge quando se reporta ao ‘piso ideal’, pois ao atribuir a qualidade ao material aparece a interdependência do campo esportivo com os avanços tecnológicos (campo científico/tecnológico), haja vista que se pode observar esta relação tanto na história do *Skate* como nas pistas de ‘piso ideal’¹⁵¹. Ainda no depoimento, se faz presente a figura do político relacionando-se com a construção do espaço físico/social constituinte da prática cultural da tribo skatista, isto é, há uma relação entre o campo esportivo e o político.

Já os relatos abaixo envolvem skatistas com outros indivíduos em outros espaços sociais:

“Antigamente aquela igreja ficava aberta, tem a escadaria, agora tem uma grade na frente. Assim, então a gente ficava andando lá, aí o padre vinha [...]” (Marcelo)

“Na avenida Independência bem lá pra baixo, antes lá tinha um estacionamento de carro que a gente pulava lá pra andar no final de semana. Então, às vezes, o guarda, não tinha guarda, era o vizinho que olhava pro cara, daí a gente pulava assim de domingo na hora do almoço, o pessoal vinha chamava a polícia, a gente saía correndo [...]” (Marcelo)

“Ah! A gente não tava nem vendo! A gente gostava de pular, pular e entrar pra andar! Outra firma que tinha, é ali perto da escola do Rubão. Aí, também, a gente pulava pra andar, a gente pulava porque a firma é grande, a guarita é longe. Aí ficava andando. Ai o guarda vinha correndo e vaaappp! A gente pulava o muro. Era da hora!” (Marcelo)

É sabido que cada campo possui certas dinâmicas autônomas, assim, o religioso, representado aqui pela igreja, o empresarial/comercial representado pelo estacionamento da Avenida Independência e pela empresa ‘apoderada’ pelos skatistas. Cada um constrói suas próprias leis funcionais, suas temporalidades e seus objetos de disputa, que refletem posições sociais e estilos de vida. Mesmo sendo claras as

¹⁵¹ As pistas de ‘piso ideal’ referem-se às localizadas no Bairro Cecap e no Parque de Lazer do Trabalhador da Rua do Porto, na cidade de Piracicaba/SP. Para a construção do piso destas pistas foi utilizado um revestimento chamado *granilito*, que consiste em um concreto aplicado sobre base nivelada e preparada, a que se adiciona pó de mármore ou de outras rochas para dar cor, ou formar desenhos (Dicionário *Houaiss* de Língua Portuguesa), que em relação ao piso de cimento comum, proporciona maior velocidade, menor desgaste dos equipamentos e evita escoriações corporais.

distinções e a relevância de cada campo, acoplamos os três recortes porque apresentaram um sentido similar na diversidade dos espaços sociais.

Emergiu destes comportamentos a necessidade de se criar novas configurações alternativas e transgressoras de determinados ‘*status quo*’ num espaço não pertencente a sua tribo. Esta atitude gerou oposição simbólica e expressou novas configurações que conseguiram originar tensões lúdicas e a existência da própria tribo skatista em relação aos atores sociais pertencentes a tais espaços sociais.

Como é sabido, as tentativas de se buscar novas emoções e reconhecimento em configurações diferentes nem sempre são bem sucedidas, e geram conflitos com os indivíduos responsáveis em defender a ordem estabelecida de específicos espaços físicos/sociais.

De acordo com Miguel Cornejo,

Todos los espacios ganados por la tribu serán de alguna forma defendidos. Los enfrentamientos entre tribus se agudizan particularmente en las ciudades densamente habitadas y a menudo pueden traducirse en acciones criminales com carácter delictual¹⁵².

De modo geral, dentro da peculiaridade de cada campo, há formas de disputas, lutas e competições pelo poder, o que permitem que se vislumbre em cada uma dessas formas a especificidade das relações entre o ‘incipiente’ e o ‘diferente’, que tenta garantir o direito de se tornar parte, enquanto o outro (incipiente) tenta defender o monopólio, objetivando neutralizar a oposição.

A relação exposta nos discursos acima entre skatistas, padre, vizinho, guarda e polícia, elege as configurações como um espaço de manifestação de poder no qual é necessário ter objeto, disputa e *habitus* para legitimar as regras imanentes do jogo de relações que se instauram.

A instauração do jogo de relações esboça um desenho de poder no qual as tensões se explicitam, como por exemplo:

“Fui para a escola de skate, assim que cheguei lá, a inspetora falou: ‘pode me dar este skate aqui’. Ela pegou e guardou na sala da coordenação, então só o recuperei no final da aula”. (Ricardo)

“[...]Não, nem entra! A diretora pega o skate. Eu já fui de skate à escola, a diretora pegou o meu skate, só fui buscar na hora da saída.

¹⁵² CORNEJO, Miguel. **Las nuevas prácticas deportivas urbanas, el deporte informal nueva cultura de los jóvenes chilenos.** In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA. **Anais...** Ponta Grossa/PR: UEPG, 2002. p. 05.

[...] duro que, se pudesse, assim, no fim de semana entrar em uma escola para andar de skate, seria legal!” (Marcelo)

”No começo a diretora não deixava entrar com o skate [...] Não! Daí começou a proibir, mas daí depois liberou, porque uma galera inteira começou a andar lá, pessoal da minha escola”. (Marcelo)

No campo educacional escolar criam-se configurações cujas tensões tornam-se compreensíveis, havendo um jogo de poder elucidado na atitude da diretora ao pormenorizar e apreender o *skate*, reprimindo autoritariamente tal prática cultural no interior escolar. Representando, assim, um ‘jogo’ no qual a instituição escolar deteria o maior controle das regras.

Como se trata de um ‘jogo’, a regra oscila, e o poder sobre a dimensão do ‘jogo’ também, como aponta, com eficácia, o terceiro recorte, ao mencionar a inserção de adeptos a tal prática, ocasionando uma flexibilização da instituição, e, portanto, representando uma inversão maior do controle das regras do ‘jogo’.

O ‘jogo de poder’ na configuração escolar é instável dentro do processo desenhado pelas relações de seus atores sociais e, dessa maneira, passa a depender de outros atores. Estes, por sua vez, dependem de si mesmos / ou dos atores que representam a escola e de outros. Sendo assim, todos teriam poder no interior do ‘jogo’, mesmo os de menor competência técnica, portanto, num tempo curto, médio, ou longo do processo desenvolvido entre os atores, os resultados deste ‘jogo’ poderiam ser invertidos, demonstrando ações não planejadas que necessitam de certas diretrizes.

Tanto a configuração escolar, quanto outras, em particular a da tribo skatista, não resultam de ações individuais, e sim, de um *locus* determinado e com estratégias dos atores que compõem o esquema de transformação ou conservação do mesmo. Ao transformar e conservar a configuração, os indivíduos dão continuidade ao desenvolvimento de um processo de aprendizagem, que no caso dos skatistas, altera as interdependências internas da tribo e também interfere nas interdependências externas, demonstrando uma maior diferenciação e acúmulo de capital cultural na constituição da tribo skatista.

3.4 UM MODELO DE APRENDIZAGEM

Se a tribo skatista se constitui no processo de individualização, então ela acumula um determinado capital cultural e se relaciona com outros grupos sociais, em particular, com a escola que consideramos detentora de uma aprendizagem institucional, sistematizada, aceita e incorporada socialmente. Como seria uma forma de aprendizagem desta tribo que nasce da individualização no processo social e se faz presente na escola? Como os skatistas aprendem a experimentar e dividir seus comportamentos na vida prática?

Propomos que o modelo de aprendizagem da prática cultural *Skate* também pode ser sistematizado e técnico, e se diferencia pelos elementos: *sociabilidade, ação motora e emoção*. O objetivo é demonstrar, empiricamente, um modelo de aprendizagem da tribo skatista ligado a esses elementos básicos; para isso, utilizamos como fonte revistas especializadas e observações realizadas na pista de *skate* em Piracicaba/SP.

3.4.1 Escola básica: uma ‘cartilha’ diferenciada

Desde a *Revista Esquete*¹⁵³ até as revistas atuais – *Tribo Skate*, *100% Skate e Slan Skate* – observa-se nessas publicações grande quantidade de fotografias expressando manobras com determinados nomes, estilos e modo de executá-las.

O primeiro registro fotográfico, esboçando explicitamente um possível modelo sistematizado de aprendizagem da prática cultural *Skate*, pode ser identificado na *Revista Skatin* (1990, p. 22), porém, ainda um pouco ‘tímido’, num pequeno quadro no canto inferior esquerdo da página. Passamos observar um registro mais enfático, com aproximadamente duas páginas completas expondo e descrevendo seqüências de manobras, a partir da sessão *Chuva Ácida* da *Revista Tribo Skate* (1992)¹⁵⁴. Mas este espaço de registro se consolidou com outro título: *Escola Básica*¹⁵⁵.

Vejamos um exemplo deste espaço:

¹⁵³ Primeira revista brasileira de *skate*: REVISTA ESQUETE, Ano 01. n° 01-Setembro de 1977.

¹⁵⁴ REVISTA TRIBO SKATE. 1992. Ano 02. n° 05, p. 22-23.

¹⁵⁵ Foi na REVISTA TRIBO SKATE. 1998, Ano 08, n° 39, p.22-24, que identificamos pela primeira vez a sessão ‘*escola básica*’. Há possibilidade de ter aparecido em edições anteriores, mas, as revistas que pesquisamos, permitiram este apontamento na edição já referendada. E ainda, cabe ressaltar que essa sessão permanece com este título até atualidade, e outras revistas também têm espaços dessa natureza, como por exemplo, o “*Depto. seqüencial*” da REVISTA 100% SKATE. 2004. n° 75. p.40.

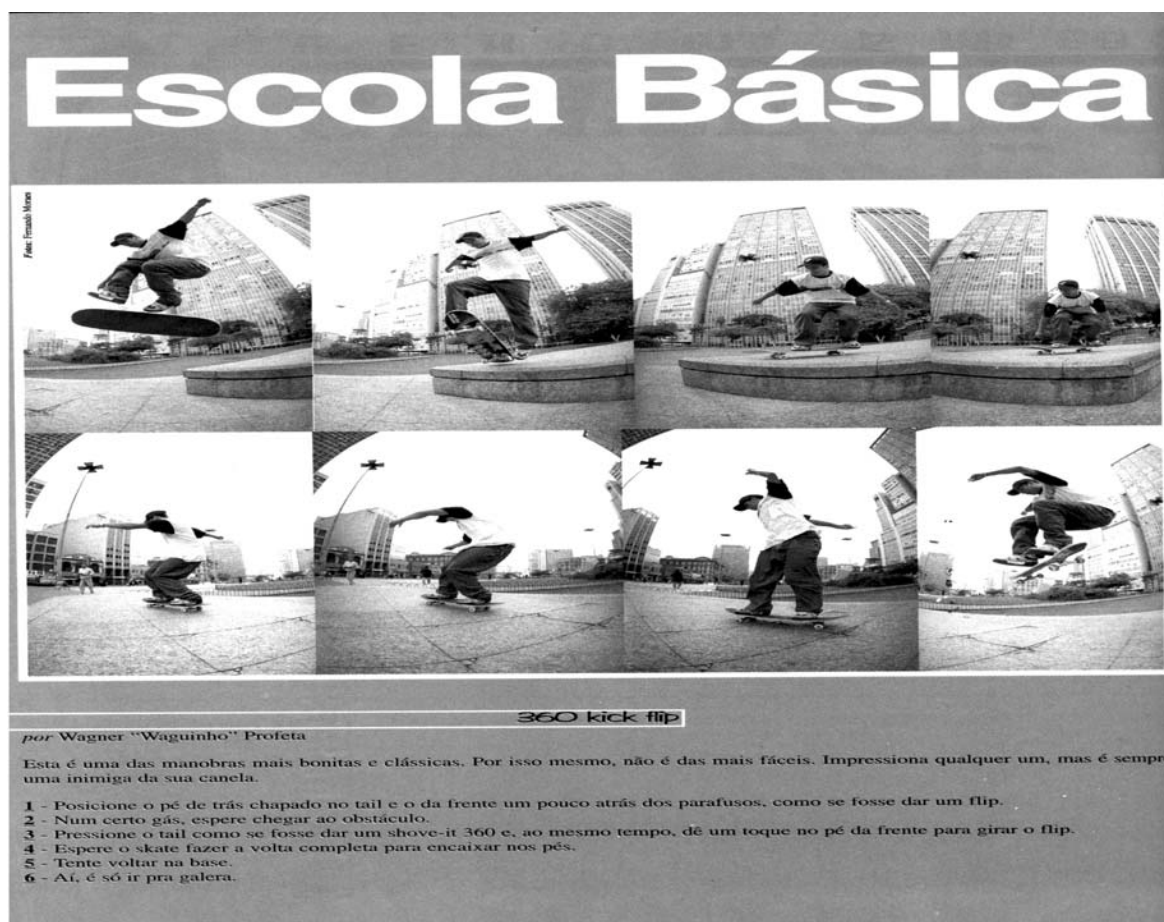


Figura extraída da Revista *Tribo Skate*. 1998, Ano 08, nº. 39.p.22.

A *escola básica* é uma sessão da Revista *Tribo Skate*. Essa sessão chamou atenção porque foi o primeiro espaço, dentro das revistas pesquisadas, que apresentou registro de uma sistematização mais apurada da aprendizagem da prática cultural *Skate*, e também, porque ilustrou racionalização e desenvolvimento de uma competência técnica típica da atividade, possibilitando até estabelecer analogias com outras configurações, como por exemplo, a escolar, que organiza seus conteúdos e métodos de aprendizagem em formato de livros, apostilas e cartilhas didáticas.

O quadro *escola básica*, metaforicamente, pode ser considerado uma ‘*cartilha*’ diferenciada, pois ensina minuciosamente, por meio das fotografias e das legendas, um modo de se comportar, aprender e acumular um capital cultural. Essa aprendizagem torna-se diferenciada quando os consumidores das imagens ou da cultura skatista desejam adquiri-la e (re)produzi-la em específicas ações motrizes, representações e símbolos.

O consumo e (re)produção destes elementos, além de contribuírem para configuração e constituição da tribo skatista, demonstram um processo de aprendizagem

diferenciado e pautado por significação das emoções, isto é, há elementos subjetivos em sua natureza. Tensão, risco, aventura, divertimento e brincadeira são símbolos identificáveis nas fotografias da *cartilha*, que permitem ao psiquismo do indivíduo skatista – ou melhor, dos seres humanos – imaginação de intensas emoções, porém controladas.

O controle das emoções se desenvolve via o refinamento do controle das emoções internas (individuais), aprendido na relação com o controle das emoções externas (sociais). O desenvolvimento dos mecanismos de controle e autocontrole das emoções, segundo Norbert Elias, é fundamental para compreender a evolução da espécie humana e os processos civilizadores. Neste estudo, tal entendimento é significativo para entender a aprendizagem skatista. A tribo skatista é composta por seres humanos, está envolvida e representa parte de um estágio civilizatório e, sem os componentes de moderação das emoções, enfrentaria problemas na vida social colocando em risco, tanto a existência da tribo, quanto à própria vida dos indivíduos que a compõe.

São necessários componentes de moderação na prática cultural da tribo skatista, como em inúmeras situações sociais, contudo, uma real perda de controle conduzindo a uma morte violenta pode existir. Mas é o “descontrole emocional controlado” que os skatistas desejam aprender/sentir, e ‘não’ suicídios, ou ainda, uma compensação das tensões do cotidiano.

Ensinar a buscar e produzir fortes tensões prazerosas e desrotinizadoras relacionadas a um certo grau de risco, prazer, medo, aventura e outros elementos simbólicos possivelmente vivificados na vida real são algumas das funções do modelo de aprendizagem da prática cultural *Skate*.

Essa afirmativa converge com os escritos sobre lazer de Norbert Elias e Eric Dunning em “*A busca da excitação*”. Para os autores, o lazer não reflete a compensação das tensões do cotidiano tais como trabalho, escola, entre outras, e sim, restauração, produção e busca de tensão-excitação, que são peças fundamentais de satisfação no lazer e contribui para torná-lo um fato social importante em si mesmo. Não o bastante, Elias e Dunning apontam que quanto mais complexo se torna o modo de vida nas sociedades industrializadas, menos freqüentes são as situações originadoras de comportamentos de excitação nos indivíduos. Isso demonstra o crescente aumento do controle social e do autodomínio da excitação exagerada. Logo, aprendizagem e produção de erupções de sentimentos fortes, acabam por apresentar-se de outras maneiras, como por exemplo, nas atividades de lazer e esporte da classe mimética.

Na sociedade hodierna podemos encontrar na prática cultural *Skate* uma forma de atividade mimética. Uma sistematização e a transmissão dessa atividade no universo skatista tornam-se perceptíveis na sessão *escola básica*. O conteúdo e a legenda da *cartilha*, apresentam um comportamento diferenciado e integrado à realidade social, e propõem a ensinar possibilidades de vivenciar e perceber excitações agradáveis, nas quais renovarão tensões e aflorarão sentimentos, sobretudo numa esfera simbólica, na qual risco e prazer, alegria e dor, certeza e incerteza são sentimentos evocados e colocados numa situação real da vida ordinária.

Aprender, aprimorar e renovar as 'lições' da *cartilha* ou qualquer outro comportamento da cultura skatista, representa incorporar um capital cultural e um certo gênero de emoção desrotinizadora, provavelmente, não encontrada e aprendida em qualquer prática social.

O quadro *escola básica* expõe e propõe tal capital cultural e tal gênero de emoção de maneira sistematizada, racionalizada, técnica e construída em inúmeras repetições. Porém isso não significa uma ação rotineira quando comparada com outras práticas cotidianas. Vejamos alguns pontos desrotinizadores:

- a) há *poder de escolha da prática*: emoções intensas e prazerosas são encontradas e aprendidas em diferentes práticas de lazer e de esporte, por exemplo, não é comum todos indivíduos saírem pelas ruas e praças deslizando sobre um 'carrinho' a fim de realizar manobras, é diferente, por exemplo, da aprendizagem escolar que segue uma rotina, um padrão sobre o qual todos nós necessitamos aprender e utilizar para obter sucesso na vida em sociedade;
- b) o *locus de aprendizagem não é uno e permanente*: a fotografia ilustra a descoberta e um certo domínio de um novo 'pico', isso evoca e provoca emoções desrotinizadoras. Os skatistas têm o *habitus* de se deslocarem com seus *skates* pelas ruas, pistas, praças e parques, em busca de aprender a ler e criar obstáculos para realizarem manobras emocionantes sobre bancos, escadarias, tambor de lixo, hidrante, ou seja, aprendem a transformar em obstáculos, portanto, em *locus de aprendizagem*, tudo que encontram pela frente e, então, transpô-los com aéreos, deslizamentos de *trucks* e *shapes* vivendo imaginações e fortes excitações reais em lugares diferentes;
- c) *ambivalências são permitidas*: errar e acertar, perder e ganhar, desistir e continuar, medo e prazer, risco e aventura, "jogam conjuntamente em situações miméticas (como na prática do *skate*), de tal maneira a quebrar rotinas em que a previsibilidade e a

racionalidade permitem um sentimento de segurança na antevisão de epílogos e atitudes repetidas”¹⁵⁶;

- d) afloramento dos “*descontroles emocionais controlados*”: emergir descontroles, sentimentos, controles e ações motrizes, ‘sem’ sofrimento, risco e perigo extremo para si e para os demais na vida real como ilustra a fotografia, não é permitido em qualquer esfera da vida pública. A prática do *Skate* proporciona, por um breve tempo, a erupção de fortes sentimentos prazerosos que, normalmente, estão ausentes nas rotinas habituais;

Na aprendizagem da prática cultural *Skate* há rotina e quebra de rotina. Existe rotina porque a tribo skatista desenvolve um controle social e individual de sentimentos, implicando em normas e exigências às quais os indivíduos se submetem freqüentemente; por exemplo, depois de muito treino conseguir realizar um *360 kick flip* que é um ‘código de etiqueta’ aceito e aplaudido no interior da configuração skatista.

O grau dessa rotina é diferenciado em relação às outras. Em geral, a educação escolar é rotineira no universo infantil e juvenil, como o trabalho profissional o é para os adultos; desse modo, numerosas atividades de tempo livre¹⁵⁷ podem emergir. A prática cultural *Skate* é uma delas. Seus consumidores buscam fortes manifestações emocionais e renovação de energia proporcionada pela natureza mimética, atingindo tensões agradáveis, que por sua vez são desrotinizadoras. Desta maneira, aprender a andar de *skate*, por um lado, pode expressar uma rotina para os praticantes e espectadores, por outro, pode expressar tanto quebra de rotina de outras atividades, como da própria atividade.

A quebra de rotina da própria atividade pode ocorrer por meio da criação e descoberta de ‘picos’ e manobras, isso amplia a complexidade e a forma de excitação prazerosa do processo de aprendizagem da atividade, assim estimula maior presença de fortes sentimentos num plano imaginário e simbólico.

Sentir intensas excitações agradáveis, por outro lado, representa um componente fundamental de quebra de rotina frente “à uniformidade das restrições emocionais exigidas por todos os tipos de ações intencionais dos indivíduos nas sociedades mais diferenciadas e civilizadas”¹⁵⁸. Racionalidades habituais de ‘não-lazer’, como escola e

¹⁵⁶ GEBARA, Ademir. Sociologia configuracional: as emoções e o lazer. In BRUNHNS, Heloisa Turini [org.]; **Lazer e ciências sociais**: diálogos pertinentes. São Paulo: Chronos, 2002. p. 87.

¹⁵⁷ Elias e Dunning classificam em três espectros as atividades do tempo livre: 1° - *Rotinas do tempo livre*, maior grau de rotina em relação ao 2° - *Atividades de formação, auto-satisfação e autodesenvolvimento*, e o 3° - *Atividades de lazer* menor grau em relação ao segundo. Mais detalhes ver: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da...** 1992. p. 146-149.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 115.

trabalho, geralmente deixam pouco espaço para as ‘emoções apaixonadas’. Assim, aprender e praticar a modalidade *Skate* na hora de lazer significa, “ao mesmo tempo, o complemento e a antítese da tendência habitual perante a banalidade das valências emocionais que se deparam nas premeditadas rotinas ‘racionais’ da vida”¹⁵⁹, ou ainda, se as rotinas do cotidiano são sempre racionalizadas, o lazer (em nosso estudo, a prática do *skate*) pode também ser o antídoto para estas rotinas, sem que com isso se reduza a um comportamento ou se torne dependente dessas rotinas¹⁶⁰.

Na rotina e na quebra de rotina, ou melhor, no tempo de ‘não-lazer’ e no tempo de lazer, os seres humanos (skatistas) sofrem pressões e restrições das emoções. Ensinar a lidar com o controle das emoções, também, é função básica dos esportes e dos lazers na sociedade contemporânea. Mas para chegar ao atual estágio de civilização no qual é possível adquirir controle e autocontrole das emoções numa atividade de lazer e de esporte como a do *Skate*, supomos que foi necessário um processo de aprendizagem de longa duração envolvendo os níveis: individual, social e não-humano.

Segundo Gebara¹⁶¹ na afirmação de Huizinga –“o jogo é fato mais antigo que a cultura”– pode-se perceber que outras espécies precedentes a nossa brincavam. Neste sentido, supomos que sentir intensas emoções é mais do que uma característica da espécie humana, pois são passíveis das espécies não-humanas. Nesta discussão há uma problemática a ser apontada: o que é próprio da espécie humana? A esse respeito Norbert Elias apresenta três hipóteses: *os seres humanos, como espécie, representam uma inovação evolutiva inédita; os seres humanos não apenas podem aprender mais que outra espécie, eles devem aprender mais; e nenhuma emoção de uma pessoa adulta é inteiramente inata, um modelo de reação geneticamente fixado*¹⁶². Não pretendemos discutir tal problemática, e sim apontá-la para contribuir com a dimensão da não exclusividade humana em relação às intensas emoções; e ainda, para dizer que fortes sentimentos têm existido ao longo de muito tempo e talvez tivessem sido transmitidos das espécies pré-humanas à espécie humana; mas como os elos da cadeia evolutiva do homem desapareceram, nossa reflexão torna-se, ao mesmo tempo, plausível e hipotética.

O outro nível envolvido é o social, no qual padronizações de comportamentos, capitais culturais e sentimentos são socialmente estabelecidos, transmitidos e estendidos

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 115.

¹⁶⁰ GEBARA, Ademir. Sociologia configuracional:... 2002. p. 85.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 85.

de uma geração para outra, resultando numa aprendizagem sócio-histórico-cultural de longo prazo, que Norbert Elias denominaria tecnicamente de *processo civilizador*.

E por último, o nível individual, pois cada indivíduo, num determinado tempo e espaço, nasce com capacidade e necessidade de aprender e incorporar os controles emocionais no processo de interiorização da exteriorização. Quando uma criança adquire, processualmente, portanto, uma certa dose de capital cultural e autocontrole, desenvolve um mecanismo de moderação de seus próprios impulsos, que podemos considerar como um processo de individualização e/ou como processo civilizador individual. No desenvolvimento deste (ou daquele), a criança aprende a viver sua emoção conforme os comportamentos padronizados prevalecente na sociedade e nos grupos nos quais ela cresce ou venha a se inserir e a adquirir específicas competências técnicas.

Então, atualmente ao falarmos em aprendizagem do controle das emoções via prática cultural *Skate*, estamos também mencionando a existência de um processo social e individual. Reconhecer estes níveis, numa dimensão de longa duração, não significa assumir condutas eternas e imutáveis. Adquirir fortes emoções ao praticar *Skate* ou outra forma de lazer, representa uma mudança dos *habitus*, costumes e produção de novos capitais culturais dos indivíduos, para resolver problemas sociais relacionados à escassez dos sentimentos agradáveis nas sociedades complexas e diferenciadas do final do século XX. E ainda, as atividades de lazer e de esporte podem apresentar algum tipo de resquício da herança cultural de seus predecessores (é claro, com outras características), como também representam um certo grau de especialização, que segundo Goudsblom¹⁶³, “é um aspecto de uma outra tendência maior que se tornou cada vez mais importante ao longo das quatrocentas últimas gerações”.

A emergência da prática cultural *Skate*, em meados de 1960, também aumentou as diferenças de comportamento e da forma de aprendizagem das intensas emoções em nossa sociedade. A *escola básica* ilustra algumas dessas diferenciações de comportamento desse ‘nicho’, que traz novos problemas que necessitam de novas soluções, novas condutas e novas mudanças socioculturais.

Enfim, para os skatistas adquirirem o modelo de comportamento expresso na *cartilha*, os seguintes aspectos de aprendizagem são importantes: biológico, sentimental e social. Biológico porque há um processo de maturação e motricidade de cada

¹⁶² Detalhes ver: ELIAS, Norbert. **On human beings and their emotions:...** 1987. p. 103-125.

¹⁶³ GOUDSBLOM, Johan. *Pensar com Elias...* 2001. p.245.

indivíduo a ser respeitado para estabelecer aprendizagem; sentimental porque é um componente fundamental das emoções que se busca aprender e sentir, e que prepara o skatista para ação motriz; e social em razão de que os skatistas aprendem e se constituem como seres humanos e individualizados na relação com outro. Assim, há sistematizações e instruções nas revistas, porém, somente observar não significa aprender, há necessidade de compartilhar, (re)produzir, (re)criar e sentir as emoções provocadas e aprendidas com o outro, ocorre, assim, a sociabilidade.

3.4.2 Jogo de competir e aprender

Competição e aprendizagem estão interligadas na prática cultural *Skate*, tanto em sua gênese, como no seu desenvolvimento. A prática do *Skate*, como podemos notar na história da modalidade, inicialmente, e não exclusivamente, se desenvolveu empresarialmente e por meio da criação de competições. Pois, em 1960, Larry Steverson – editor da revista americana *Surf Guide* – criou a logomarca *Makaha*, e em dezembro de 1963, montou a primeira equipe de competição com seu patrocínio, e depois realizou em Santa Mônica (Califórnia/EUA) o I Campeonato Profissional de *Skate ‘Makaha Classic’*¹⁶⁴. O desenvolvimento sócio-histórico da prática cultural *Skate*, tanto nos EUA, como no Brasil, foi marcado também, pelas competições. Nota-se isto nas reportagens e nas fotografias da Revista *Tribo Skate* (edições nº. 01 a 104).

As reportagens e as fotografias reportam competições, destacando novas manobras, obstáculos, campeões, estilos, espectadores, emoções, enfim, comportamentos a serem aprendidos, consumidos e (re)produzidos. É importante dizer que os comportamentos nas competições, não se desenvolveram de forma isolada ou de maneira muito diferente das demais localidades. Há concomitância e mecanismos transmissores. A Revista *Tribo Skate* é um veículo de difusão e ilustra este movimento concomitante de aprendizagem, como notamos no quadro *escola básica*. Ela tem circulação nacional, assim, nos dá condições para pensar, por exemplo, que em Piracicaba/SP comportamentos (manobras, competições etc.) são construídos com similaridades a outras configurações. Neste estudo não estamos propondo comportamentos homogêneos, até mesmo porque não acreditamos em homogeneização,

¹⁶⁴ REVISTA TRIBO SKATE. 1992. Ano 02, nº 05, p. 06.

mas sim atentando novamente para existência de uma aproximação, num âmbito macro-micro, de comportamentos a serem aprendidos e consumidos. Tanto há essa ligação que em 19 de maio de 1991, o I Campeonato de *Street Pro* (do Brasil) do ano foi promovido no *Shopping Piracicaba* e divulgado na *Revista Tribo Skate*¹⁶⁵.

Tendo em vista a possibilidade desta dimensão micro-macro, passamos a discutir um episódio observado e registrado (em caderno de campo) em 19 de outubro de 2003, na Pista de *Skate* (mini-rampa) da Área de Lazer do Trabalhador, localizada na Rua do Porto da cidade Piracicaba/SP.

Configurando o episódio:

Na mini-rampa havia sete skatistas competindo e aprendendo num 'jogo de *skate*'. O jogo era composto por skatistas mais experientes e outros menos. Os skatistas ficavam num plano após a borda superior da rampa. O jogo iniciou quando um skatista *dropou*¹⁶⁶ e executou uma manobra (*rock roll*), estabelecendo um padrão, então este retornou para o ponto de partida; depois um outro *dropou* tentando realizar o mesmo truque e assim sucessivamente. Após todos passarem pelo mesmo estágio mudava-se a manobra (a próxima foi um *fifty*) e o nível de dificuldade. O nível era ascendente (do mais simples ao mais complexo) de acordo com a competência técnica dos jogadores. No início quando alguém não acertava a manobra estabelecida a 'bateria' se repetia, e os skatistas mais experientes ou que tinham acertado estimulavam e transmitiam técnicas para os demais. O jogo se desenvolvia num tom sarcástico no qual todos riam do erro e do estilo do outro, por incrível que pareça, ninguém parou de jogar mesmo com o sarro e com o aumento do grau de dificuldade das manobras. Então, o jogo foi se desenvolvendo e, depois de um certo tempo, quando reincidia o fato de alguém errar o truque, a 'bateria' deixou de ser repetida, mas os que não conseguiam executar continuavam jogando e se esforçando para assimilar os movimentos. E, assim a 'zombaria' continuou, tanto por parte de quem errava como de quem acertava. Esse jogo de competir e aprender durou aproximadamente duas horas.

Este episódio ilustra uma situação peculiar vivificada empiricamente e apresenta traços num universo amplo do *Skate*, como por exemplo, os nomes das manobras (*rock roll, fifty* etc.) mencionados internacionalmente e a pista (mini-rampa) que foi projetada com padrão de qualidade nacional¹⁶⁷. O jogo, contudo, não se refere a uma competição

¹⁶⁵ REVISTA TRIBO SKATE. 1991. Ano 01. n° 01, p. 08.

¹⁶⁶ O *Drop* é o ato que o skatista coloca seu skate no alto, ou mais precisamente na borda superior da rampa, e desce largando na transição rumo a realizar manobras em uma outra borda, obstáculo ou no solo.

¹⁶⁷ A mini-rampa da cidade de Piracicaba/SP, foi inaugurada em 22 de agosto de 1992. Ela tem aproximadamente 20m de largura, com piso de *granilite* e várias dimensões de transições. Foi projetada

oficial tal como estamos acostumados observar nas revistas especializadas e nos canais da TV, e sim a uma competição na qual as regras não são institucionalizadas, são sistematizadas em menor grau e os aspectos como ranking, campeão, prêmio, patrocínio, juizes e tempo cronometrado, estão num plano imaginário, simbólico e informal.

Neste jogo o componente sociabilidade desempenhou um papel significativo para competição e aprendizagem dos skatistas. Nota-se isto, de modo enfático e resumido, em um discurso de um participante no decorrer do jogo: “*Skate é isso! Vários do mesmo nível ou não, com estilos e manobras diferentes*”. Tal discurso emergiu numa situação de insucesso e desânimo de um skatista e talvez contenha sentido de consolação, mas, por outro lado, também pode expressar a importância real do jogador para o jogo (a configuração).

A configuração foi construída pelos skatistas, logo não existiria jogo sem os jogadores, ou seja, a representação da existência de ambos está marcada por uma relação de interdependência tal como sociedade e indivíduos, não há dualidade se articulando, são o eu, o nós, o eles, o jogo e a sociedade ao mesmo tempo. Dessa forma, a eliminação de alguém, neste jogo, colocaria em risco o componente sociabilidade.

O sentido de sociabilidade proposto pela configuração descrita, está relacionado com o fato de os skatistas sentirem prazer em aprender quando estão acompanhados por outros indivíduos, mesmo praticando um lazer ou um esporte individual. Assim, as diferenças entre os skatistas podem ser diminuídas levando a elevação do grau de aprendizagem e emotividade, o que permite e estimula a jogar de forma ‘sarcástica’, buscando alegria e produção de um gênero específico de aumento de tensão, sem colocar em risco a teia de interdependência da configuração.

Manter a mesma composição da configuração até o final, como fizeram os skatistas e como propôs o discurso, representa a oportunidade de adquirir mais conhecimentos sobre a prática cultural *Skate* por meio da aprendizagem relacional. O conhecer e o aprender decorrem da necessidade de se tornarem ou se firmarem praticantes de tal forma de esportiva e membros da tribo skatista, aprendendo manobras, linguagens e comportamentos de um agrupamento específico.

A sociabilidade constrói e orienta padrões de aprendizagens que, por sua vez guiarão as condutas dos indivíduos-skatistas. Seguir os padrões não significa submissão,

e sim, desejo de aprender mais e acumular um maior capital cultural relativo à prática cultural. O 'jogo de *skate*' nos demonstra que há um movimento no interior da configuração no qual as ações ocorrem em função do outro, seja ele mais ou menos experiente, porém, é claro que existe defasagem de conhecimento e técnicas.

Aliás, é importante tomarmos cuidado para não idealizar demais o jogo ou esporte de competição como ações exclusivamente subordinadas ao sistema capitalista, pelo qual só se aprende a dominar, vencer e destruir o outro. É comum encontrarmos debate desse gênero na bibliografia da área de Educação Física. Não estamos descartando algumas determinantes do atual modelo societal, mas alertando para a existência de um longo processo que antecede às formas de competições modernas, como por exemplo, a prática de jogo/esporte de competição na civilização helênica (776 A.C.)¹⁶⁸. Ou seja, a competição, como atividade de jogo ou esporte, teve e tem outras finalidades além da exploração e dominação do ser humano. Sentimentos de prazer, diversão e de sociabilidade também explicam as competições, em algumas com maiores contundências, em outras, com menos. Não será extinguindo o elemento competitivo das ações do homem que as desigualdades sociais serão suprimidas, e muito menos nossa história será alterada, mesmo porque competir pode ser considerado condição necessária para existência da espécie humana.

Aspectos como competição, divertimento e sociabilidade são fundamentais no modelo de aprendizagem da prática cultural da tribo skatista, pois resultarão em comportamentos dificilmente presenciados no jogo da vida habitual. Na escola, entretanto, não existem jogos competitivos? Consideramos a escola como rotina na vida da criança, do adolescente e até do adulto, e conforme João Batista Freire, “O que é inegável, e não pode ser negado na escola, é a existência, na cultura infantil, dos jogos competitivos, particularmente da segunda infância em diante, quando começam a surgir os chamados jogos sociais”¹⁶⁹. Porém, os jogos na configuração escolar são elaborados, sistematizados e mediados por um professor que objetiva desenvolver um processo de aprendizagem formal e institucional, no qual, geralmente, os elementos diversão e prazer ficam em segundo plano, diferentemente do processo de aprendizagem dos skatistas que valoriza a sociabilidade no aprender e na busca de ações motrizes geradoras de intensas emoções prazerosas.

¹⁶⁸ Ver: ANDRONICOS, M.; [et al] **Os jogos olímpicos na Grécia Antiga**: olímpia antiga e os jogos olímpicos. Trad. Luis Alberto Machado Cabral. São Paulo: Odyseus editora, 2004.

Enfim, emoção, sociabilidade e ação motriz são componentes fundamentais para o modelo de aprendizagem da prática cultural da tribo skatista, porém não são exclusivos desta forma de lazer e de esporte. Tal aprendizagem se diferencia ao apresentar o consumo de um específico capital cultural e de uma maneira de conhecer marcada por comportamentos geradores de fortes emoções, que se materializam em manifestações sociais desrotinizadoras muitas vezes consideradas, em nossa sociedade complexa e controladora de intensas excitações-gradáveis, estranhas ou de extrema loucura.

Experimentar atividades deste gênero significa muito mais que condutas estranhas e loucas, contribui, também, para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e da estrutura mental e social dos indivíduos constituintes da tribo skatista. Para o processo de aprendizagem, por exemplo, contribui para a capacidade de criar (manobras, obstáculos, jogos etc.); isso evidencia um processo de observar, (re)produzir e transformar um conhecimento diferenciado, como ilustra a *escola básica* e o *jogo de competir e aprender*. Nesse processo se constrói uma forma de aprendizagem, de significação e de incorporação de novos saberes, expressando desejos de conhecer e aprender cada vez mais comportamentos relativos à prática cultural.

Aprender tais comportamentos contribui para uma estruturação mental e social individualizada, pois materializa a imagem de um estilo de ser (skatista) que expressa condutas e tensões reais aprendidas e vividas no contexto das relações com outros indivíduos e, em um sentido mais amplo, com o mundo ao seu redor.

Os comportamentos aprendidos, consumidos e transmitidos são realizações positivas para os skatistas constituírem a tribo skatista. Não há tribo skatista ou qualquer outro grupo sem aprendizagem e controle. As tribos skatistas necessitam de aprendizagem para ‘sobreviver’ e até para sair da monotonia, pois o modelo de aprendizagem discutido neste tópico impõe um sentido de movimento, de dinâmica e de processo que nem sempre foi planejado, mas acompanha as forças e os padrões emocionais que diferenciam de acordo com o estágio que a sociedade atinge no processo civilizador. Os elementos — sociabilidade, ação motora e intensas emoções —, portanto, são alguns efeitos geradores de aprendizagem e formadores de cultura que nos levaram a pensar sobre como os indivíduos-skatistas aprendem a definir, experimentar, sentir e dividir seus comportamentos na vida contemporânea, acumulando

¹⁶⁹ FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989. p.151-52.

um certo capital cultural que lhes dá poder frente a outros segmentos sociais, em particular, a instituição escolar.

Neste capítulo, abordamos os componentes constitutivos da tribo skatista, que são elementos de individualização da tribo e também produtores de um específico capital cultural, que pode ser materializado em fontes de poder em determinadas configurações sociais; também buscamos, quando possível, aproximações com a instituição escola. Nos próximos capítulos passaremos a discutir, com maior contundência, as relações de poder entre tribo skatista e escola.

CAPÍTULO 4

SKATE NA LITERATURA: PERCEPÇÕES DE PODER E EDUCAÇÃO

Pressupomos que a relação de poder entre tribo skatista e instituição escolar ainda não foi, diretamente, tema de estudo dos autores que versam sobre *skate* e educação. Neste capítulo propomos mapear e interpretar as percepções, explícitas e implícitas, de poder e educação na literatura do universo do tema *skate*.

Encontramos e utilizamos as seguintes referências bibliográficas: “A coragem de mudar” (BRAZ, 1993); “A marginalidade da cultura *underground*” (SILVA, 1995); “Escola do terror: o esqueleto no *skate*” (STONE, 2000); “Juventude, lazer e esportes radicais” (UVINHA, 2001); “Manobra Radical” (MODESTO, 2003); “Aventura e risco no *skateboard-street*: um estudo do imaginário social de jovens skatistas” (COSTA, 2004).

O processo de leitura, análise e interpretação do material bibliográfico, implicaram em: 1) abordar cada autor em separado; 2) apresentar o pensamento desenvolvido em cada obra; 3) explicitar pressupostos que o texto disponibiliza a respeito da relação de poder entre tribo skatista e escola; 4) dialogar com o autor e colocá-lo em diálogo com outros autores do campo da Educação e da Sociologia; 5) e, tendo em vista as percepções identificadas, apontar com quem estaria o poder numa relação entre tribo skatista e escola¹⁷⁰.

4.1 SKATE: VALOR MORAL, EDUCAÇÃO E PODER

“Bebida alcoólica é prejudicial à saúde, à família e à sociedade”.
(Lei n° 10.501, de 16 de fevereiro de 2000)

Tendo em vista sua preferência em trabalhar com crianças, jovens e temáticas sociais, o escritor mineiro Júlio Emílio Braz em 1993 publicou o livro “*A coragem de mudar*”¹⁷¹, uma obra literária que busca, acima de tudo, abordar uma faceta pouco observada do alcoolismo em nossa sociedade: o alcoolismo entre crianças e jovens dos centros urbanos.

¹⁷⁰ Para uma descrição ampliada dos procedimentos propostos, conferir: SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996. Em particular, o capítulo III – Diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos.

¹⁷¹ BRAZ, Júlio Emílio. **A coragem de mudar**. São Paulo: FTD, 1993.

O livro foi organizado com quinze textos que relatam a vida do personagem César, um adolescente de 16 anos, classe média, praticante de *skate* e que se transforma num alcoólatra. É na relação skatista e alcoolismo que observamos as percepções de poder e educação escolar de Braz, narrada pelo personagem César.

Vejamos fragmentos da narrativa:

César dropou mansamente pela pista com um grande sorriso nos lábios [...] A turma da Skatemia comemora. Tem um ‘bolinho’ formado pela rapaziada da ASR num dos lados da pista, mas parece que não tem mais jeito, não. As manobras de César estão radicais demais para tirar o troféu da Skatemia¹⁷².

Um ano antes...

— Eu ganhei de novo no bowl do Rio Sul... — diz ele, a voz pastosa, arrastada, os joelhos se dobrando sob o peso da embriaguez [...]
— Cadê minha mãe? — ele não a reconheceu [...]— Que zoeira, dona! — disse César desabando de costas na cama, sacudindo a cabeça como se ainda tivesse os fones nos ouvidos e o walkman derramasse músicas imaginárias dentro deles. — Eu tô zoando... eu tô zoando de montão! (p. 13)

... A família de César...

— Que bem há nisso, Ricardo (pai)?
— Ah, Hilda (mãe)...
— E não foi desta vez. O César anda bebendo e não é só em comemorações. O Henrique (irmão) me falou que ele bebe durante a noite e eu já cruzei com ele no corredor algumas vezes e senti o cheiro de bebida...
— Vocês estão vendo problemas onde eles não existem. Que mal há em alguém beber? Eu mesmo bebo e... (p. 17)

... Conseqüências do alcoolismo...

— Vão entregar o prêmio, pessoal! — gritou o Boy, outro skatista da Skatemia [...] (p. 25)
Abraçada a César, Nata (namorada) não se lembrava quando ou quem lhe dera a lata de cerveja. Mas, quando viu, a cerveja já estava nas mãos dele e ele bebia depressa, deixando até alguns companheiros embaraçados [...] (p. 26)

... Horas depois...

— Tá olhando o que, cara? (p. 28)
[...] Franco se achegou ao amigo e aos três rapazes com quem ele discutia, pedindo:
— Vai com calma aí, César. Os caras...
César não gostou.

¹⁷² BRAZ, Júlio Emílio. *A coragem de...* 1993, p. 08.

[...] ajuntou Esquilo, tentando ajudar Franco e Balu a segurar o companheiro. César empurrou-os e arremeteu gritando um palavrão. Atirou-se sobre as costas de um dos três rapazes, prostrando-o de bruços no chão [...](p.29)

Cadeiras e mesas desabaram barulhentemente [...] César desabou sobre uma mesa ainda engalfinhando com o rapaz, o nariz escorrendo sangue; nesse instante, Nata saiu da lanchonete... (p. 30)

... Num outro dia...

Os pneus do Monza cantaram [...] (p.38)

— Droga! Vou ter que arranjar mais cervejas [...] girou o volante para esquerda e tentou rumar para a Avenida Rio Branco, na contramão [...] O choque foi estrondoso. (p.39)

[...] O esquilo (amigo de César) morreu! (p. 43)

... Nos dias seguintes...

César viu que havia algo de novo na maneira com que todos o olhavam [...] Pela primeira vez na vida, César viu-se inteiramente só. Irremediavelmente abandonado, uma sensação opressiva, sufocante. Desagradável. (p. 46)

Há mais de uma semana que o resto da equipe não parecia no bowl para treinar [...] e depois de duas semanas treinando solitariamente no bowl, simplesmente deixou de ir. Também já não ia à **escola** — muitos dos que freqüentavam os bowls e os half pipes e enchiam as competições de skate com seus gritos e sorrisos estavam nas salas e nos corredores do colégio, olhando-o, condenando-o, espreitando silenciosamente. (p. 50)

César mentia que ia para **escola** ou que ia treinar [...] Encurralado. Vivia com o cachorro (husky siberiano) pelas ruas [...] Numa certa manhã, ele simplesmente voltou a beber. (p. 51) Irritado, atirara a última garrafa que tinha na mão para bem longe e se abraçara ao skate [...] Nada continuava como antes a não ser seu skate. (p. 54, negrito nosso)

... A decisão...

— A senhora quer levar seu filho até eles?

— Acho que sim...

— Mesmo sabendo que os AA não são uma panacéia infalível? [...]

— Acho que prefiro [...] doutora. (p. 62)

César foi convencido a participar do grupo terapêutico ligado aos Alcoólatras Anônimos. Ao chegar na entidade César olhou para porta fechada e hesitou, como intimidado pelo duplo 'A' azul (p. 66). Neste instante Hilda, sua mãe, enunciou: você não está sozinho, César... — disse, insistindo: — Não está, não! Então, finalmente, César abriu a porta e entrou. (p. 67)

... Meses depois...

parece que foi ontem, mas dentro de dois dias ele completará seis meses longe das bebidas. Uma conquista grandiosa (p. 70). Assim, César encerra a apresentação com um ollie abusado, de quem não tem medo de mais nada na vida, de quem acredita que a vida é uma grande aventura. Ah, é... e sorri (p. 70).

Percebe-se, primeiramente, que a história do personagem César não teve como temática central o debate das relações de poder da educação *stricto sensu*. Esta história foi, contudo, proposta como material didático às instituições escolares, as quais caberiam intervenções pedagógicas frente ao problema do alcoolismo na juventude; à guisa de exemplo, este livro foi utilizado pela professora Glória Mendonça¹⁷³ no Colégio CLQ da cidade de Piracicaba/SP em 1994. O uso do conteúdo do livro também nos assegura a possibilidade de explicitar e analisar as percepções de poder e de educação escolar que estão de ‘pano de fundo’ na narrativa do autor.

Identificamos a percepção de uma educação escolar detentora do poder moral, neste caso da moralidade do álcool. Essa educação pode ser observada pelo menos em duas situações:

A primeira, quando o autor narra: “César Também já não ia à escola — muitos dos que freqüentavam os bowls e os half pipes e enchiam as competições de skate com seus gritos e sorrisos estavam nas salas e nos corredores do colégio, olhando-o, condenando-o, espreitando silenciosamente”¹⁷⁴. Esta narrativa, além de reiterar a presença da tribo skatista no interior escolar, apresenta a escola como um território de relações sociais, onde a tribo skatista se encontra e transporta para interior da instituição seus problemas e valores morais.

O que demarca a educação como poder moral é a concessão de seu espaço para produção e reprodução dos valores morais estabelecidos pela sociedade. No espaço escolar os valores morais constituem relações de marginalização da qualidade e do significado da vida do indivíduo. Como podemos interpretar pelo distanciamento de César de suas relações sociais, de sua tribo e da escola, como demonstra o enunciado: César “mentia que ia para escola ou que ia treinar [...]”¹⁷⁵.

O fato de o skatista César faltar à escola em função das relações travadas com seus colegas, demonstra, se dialogarmos com Dermeval Saviani, que a marginalidade educacional deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos, como o era considerada pela pedagogia tradicional¹⁷⁶.

¹⁷³ Por indicação desta professora, que leciona a disciplina Literatura no Colégio CLQ e atualmente é mestranda do PPGE/UNIMEP, que tomamos conhecimento desta obra e a adquirimos.

¹⁷⁴ BRAZ, Júlio Emílio. **A coragem de...** 1993, p. 50.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 54.

¹⁷⁶ Ver o sentido de pedagogia tradicional e pedagogia nova em: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

O marginalizado passa ser o rejeitado. Isto nos leva, de forma travestida, a uma das proposições da teoria educacional da pedagogia nova, que era a preocupação com as ‘anomalias’.

A preocupação de Braz com o alcoolismo, narrada por meio do skatista César, remete-nos a interpretação de uma educação com poder de intervenção em uma ‘anomalia social’.

Já apontando a segunda situação, esse sentido de educação, acoplado com o fato da literatura de Braz ter circulação nas escolas a fim de instrumentalizar pedagogicamente os docentes, proporciona a idéia de uma crença no poder da escola e em sua função de assegurar a estabilidade e a equidade frente às ‘anomalias sociais’. Uma escola do consenso¹⁷⁷ pela ótica do valor moral que confunde o ser com o de ver ser.

Se há idéia de escola do consenso, então, o que representaria o problema do alcoolismo do skatista César no interior escolar? Tal problema no interior escolar pode significar uma forma de conflito dentro da educação, representando um sintoma de que o sistema escolar não vai bem. Uma vez que a educação como fator de poder moral será, pois, instrumento de intervenção, correção e integração ao progresso social. Esta reflexão aproxima-se do diálogo sociológico durkheimiano.

Para Durkheim¹⁷⁸ a educação transmite valores morais que ajustam a sociedade. Por isto, a escola deteria poder ativo na reorganização e na estabilidade da sociedade. O educador poderia desenvolver no estudante, certo grau de estados físicos, intelectuais e morais, solicitados pela estrutura social. O professor e a escola exerceriam seu poder em pró da sociedade instituída.

Por este ângulo de diálogo, a sociedade, os grupos, as ‘tribos urbanas’, as comunidades, as escolas e as instituições em geral, são formadores de valores morais, costumes e códigos de conduta que passam a influenciar, educar e socializar o indivíduo. Surge uma esfera de fatos sociais que são normalizadores e caracterizados por serem exteriores ao indivíduo e que, muitas vezes, preexistem ao ser. É o que ocorre, por exemplo, com o personagem César ao se transformar num alcoólatra, pois seus comportamentos não são adequados às regras de moralidade da estrutura social na qual é parte.

¹⁷⁷ Uma discussão do paradigma do consenso com enfoque educacional pode ser encontrada em: GOMES, Candido. **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, 1985.

¹⁷⁸ DURKHEIM, Émilio. **La educación moral**. Argentina: Schapire Editor, 1972.

Nesse caso, uma percepção de educação identificada no texto do escritor Braz, seria a educação escolar como um meio do exercício da moralidade, que detém um forte poder coercitivo da sociedade. Como efeito, a educação institucionalizada representaria racionalmente a sociedade e teria poder legítimo de suscitar valores morais requeridos pela vida social.

Por esta ótica de interpretação, quem estaria com o poder na relação entre tribo skatista e escola?

O poder moral como um sistema de normas de ação que predetermina a conduta em função de sua força coercitiva exterior, como nos lembra Durkheim, seria imposto pela ordem/estrutura social. Assim, a escola torna-se representante desta autoridade superior e prepara o homem para vida adulta. E, por fim, dois elementos do poder moral aparecem em nossa discussão realizada sobre o texto de Braz: a regularidade e a integração social. A regularidade pode ser entendida por valores morais que regem de maneira idêntica e disciplinar, todo organismo social: *“o álcool encerra em si todas estas contradições: o seu lado inegavelmente atraente e o seu lado inegavelmente destrutivo”*¹⁷⁹. E a integração é o elemento do poder moral que objetiva a ligação do indivíduo com a sociedade ou com algum grupo social, ou seja, agir moralmente é exercer os interesses coletivos e ter autodomínio.

Diferentemente dos sentidos expostos neste tópico, apresentaremos na seqüência uma abordagem que privilegia o conflito e a ruptura da ordem social. Essa abordagem objetiva construir uma alternativa ambiciosa, na tentativa de atribuir uma função à tribo skatista relacionada à transformação na estrutura de poder capitalista.

4.2 SKATE: CAPITALISMO, EDUCAÇÃO E PODER

O cara mais underground que eu conheço é o diabo
Que no inferno toca cover das canções celestiais
Com sua banda formada só por anjos decaídos
A platéia pega fogo quando rolam os festivais
Enquanto isso Deus brinca de gangorra no playground
Do céu com os santos que já foram homens de pecado
De repente os santos falam toca Deus um som maneiro
E Deus fala agüenta vou rolar um som pesado
A banda cover do diabo acho que já está por fora
o mercado tá de olho é no som que deus criou

¹⁷⁹ BRAZ, Júlio Emílio. *A coragem de...* 1993, p. 70.

com trombetas distorcidas e harpas envenenadas
mundo inteiro vai pirar com o Heavy Metal do Senhor
(Heavy Metal do Senhor – Zeca Baleiro)

Em sua monografia de conclusão de curso intitulada “*A marginalidade da cultura underground*”¹⁸⁰, Luís Eduardo F. da Silva, estudante de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina/PR (UEL), propôs analisar manifestações paralelas à ‘cultura de massa’, especialmente a ‘cultura *underground*’ materializada na fusão de dois grupos, o *punk* e o *skate*, formando uma nova cultura: o *skate punk*. É no debate entre a ‘cultura de massa’ e a ‘cultura *underground*’ que identificamos a percepção de educação e poder nos escritos de Silva. Vejamos como o autor realiza este debate.

Conforme Silva, a ‘cultura de massa’ é um fenômeno de controle da sociedade contemporânea imposto pelo modo de produção capitalista que surge para expropriar muitos em benefício de poucos. Para o autor, o sistema capitalista, além de implementar a produção e a partir disto explorar o trabalhador com o trabalho excedente não remunerado, retira o saber dos indivíduos e cria uma ‘massa consumidora’. Para isto, necessita de técnicas eficazes para estimular o consumo e para difundir os seus valores.

Neste sentido,

As classes dominantes não têm apenas ‘o poder da força e o poder econômico’ para garantir a continuidade desta situação de desigualdade, da qual tiram vantagem, têm também o ‘poder da ideologia’, que é um meio extremamente eficaz de maquiagem a realidade com o objetivo de exploração. E isto não só dos mais ingênuos, pois todos estão à mercê de suas formas de ‘lavagem cerebral’, formadora de opinião. E é graças a esta hábil forma de dominação que a minoria privilegiada mantém ‘seu reinado de horror’¹⁸¹.

A indústria cultural seria nesta perspectiva um dos mecanismos de difusão que dentro da sociedade capitalista ‘reifica’ (processo de coisificação) e ‘aliena’ o indivíduo.

Pois o homem vendo tudo como ‘coisa’, até a si próprio, é passível de ser homogeneizado, criar uma ‘massa’. E reificado este homem não pode escapar da alienação: alienado de seu trabalho, alienado do produto de seu trabalho, alienado de seus projetos, enfim a tudo que o cerca, vive em um mundo limitado, pois não tendo condições de

¹⁸⁰ SILVA, Luís Eduardo F. da. **A marginalidade da cultura underground**. 1995. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Sociais) Universidade Estadual de Londrina – Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina/PR.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 06.

compreender a realidade na qual se encontra não pode ter uma visão crítica, tornando possível sua manipulação¹⁸².

No capitalismo o indivíduo recebe informações de diversas formas (televisão, rádio, jornal, revista, escola etc.) que são produzidas para serem assimiladas e para causarem efeitos previsíveis, ou seja, sucesso de formar e de manipular a visão de mundo das pessoas para coadunarem com as injustiças sociais e se submeterem ao consumo de massa.

Silva considera a ‘cultura de massa’ um reflexo da realidade social, um retrato das desigualdades presentes em nossa sociedade na qual existem classes sociais antagônicas. Mas, apesar do poder da ‘cultura de massa’ no Estado Capitalista, para o autor, a massificação não se desenvolve de forma completa e seu processo produz diversidade, uma espécie de reação muitas vezes desorganizada, como diz Silva, parafraseando Bakunin, do caos nascerá a ordem.

O *underground* foi criado a partir da ‘cultura de massa’, uma reação à massificação, questionando os valores, modismos, gostos e ‘estilos de vida’ impostos à sociedade e mostrando que a problematização da realidade não é algo de exclusividade dos ‘intelectuais de carteirinha’, que jovens com inúmeras limitações, em termos materiais e intelectuais, sociais, culturais etc., esforçam para ‘nadar contra a corrente’ da massificação¹⁸³.

A ‘cultura *underground*’ nasce como poder opositor ao capitalismo, torna-se importante no rompimento das formas de dominação e conduz o indivíduo à consciência dos problemas que lhe afligem. Encontra-se uma definição sistematizada de ‘cultura *underground*’ quando Silva escreve:

[...] *underground* é algo alternativo às vias formais de acesso à cultura, ao lazer, ao prazer, às informações, à compreensão etc., que se coloca em oposição à ‘estrutura capitalista’ e/ou à ‘cultura de massa’; ‘novos modos de agir’, ‘diferentes’, que chocam quando saem de sua origem ‘subterrânea’ para trafegarem nas ‘vias superiores’; e ainda aquelas manifestações espontâneas que parecem não existirem por não serem encontradas nos ditos lugares comuns¹⁸⁴.

Além de ser uma fonte de conflito, observa-se, a ‘cultura *underground*’ como um comportamento urbano. Na cidade, os indivíduos estariam reunidos em grupos ou ‘tribos’ ocupando territórios, esses territórios são demarcados por interesses comuns,

¹⁸² *Ibid.*, p. 10.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 12-3.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 05.

são verdadeiros pontos de encontro onde os indivíduos desenvolvem e divulgam as idéias e as ações dos grupos.

O *punk* e a tribo skatista são dois agrupamentos que se acoplam no cenário urbano, produzindo a ‘cultura *skate punk*’ que é o objeto de estudo de Silva para demonstrar um modo da ‘cultura *underground*’.

Silva compreende o fenômeno *punk* da década 70/80 como *underground*, porque este agrupamento tende a negar os valores vigentes da sociedade capitalista. É um grupo ‘transgressor’, ‘politicizado’, ‘revoltado’, ‘revolucionário’, ‘anárquico’, ‘crítico’ e que propõe transformações sociais pelo uso de seu principal instrumento de luta: a música.

Já o fenômeno *skate* é considerado pelo autor como “um esporte, uma maneira de auto-afirmação, rebeldia, agilidade, lazer, ‘loucura’, desafio, enfim, é algo que atrai jovens de todo mundo para uma prática de rompimento do modo de vida tido como ‘normal’ e ‘rotineiro’ de nossa sociedade”¹⁸⁵.

Não o bastante, no subcapítulo “*O skate e os skatistas por eles mesmo*”, o autor destaca:

O skate é uma cultura à margem, com uma lógica própria, com seus valores, seus símbolos, que de certa forma negam a ‘cultura de massa’, mas de forma alguma é uma cultura isolada, ela está inserida no capitalismo e também, mesmo que inconsciente, reproduz sua lógica e seus valores¹⁸⁶.

Pela ótica do autor, a ‘tribo skatista’ e os *punks* são segmentos sociais distintos, e diferenciam-se, principalmente, em relação à ‘cultura de massa’. Estas duas formações, contudo, iniciam uma união a partir de 1976, época de crise no *skate* e quando skatistas almejavam algo mais agressivo para ouvir, o *punk* e o *new wave* eram opções.

Segundo Silva¹⁸⁷,

O *skate* também foi ‘descartado’ pelas grandes indústrias e teve que ‘andar com as próprias pernas’, foi aí que uma simples simpatia do *skate* pelo *punk* tornou-se uma união concreta com mesmo objetivo de resistência à extinção de ambos. Foi a associação de duas culturas devido à persistência de indivíduos que mais se identificavam, cada um com sua postura, com aquelas práticas pró-rupturas com a indústria cultural. Criando-se uma empatia e os dois grupos passam a se ver como ‘parceiros’ nesta luta contra a massificação.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 34.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 54.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 45.

Nota-se dois agrupamentos diferentes, mas próximos pelas suas formas de lazer: o elemento ‘radical’ do *skate*¹⁸⁸ e a agressividade do estilo musical *punk*. Para Silva, o que se destaca nestes grupos — entrelaçados ao lazer — é a capacidade de se distanciarem da realidade, negá-la, questioná-la e criticá-la. O lazer e o *underground* encontram-se associados formando uma ‘contracultura’, ‘subcultura’ ou uma forma de resistência e transformação social¹⁸⁹: a ‘cultura *underground skate punk*’¹⁹⁰.

O autor objetivou, portanto, demonstrar ao longo do seu trabalho que a ‘cultura *underground skate punk*’, seja ela como lazer, ou não, rompe significativamente com os ditames da ‘cultura de massa’ constituída no modo de produção capitalista. Desse modo, qual seria uma possível idéia de poder e educação perceptível nos escritos de Silva?

Percebe-se, previamente, que as proposições centrais do autor não foram abordar temáticas como educação e poder. Para discutir a junção entre tribo skatista e *punks*, configurando uma ‘cultura *underground*’, Silva utilizou categorias fundamentais do marxismo e do neomarxismo, tais como: ‘cultura de massa’, ‘indústria cultural’, ‘trabalho’, ‘oposição de classe’, ‘ideologia’, ‘alienação’ e dentre outras. Ao adotar este arcabouço teórico, proporciona uma faceta para identificarmos a idéia de educação e poder, e para dialogarmos com outros autores.

A educação escolar na perspectiva teórica referenciada poderia ser observada em dois ângulos antagônicos: 1) a educação pode ser um instrumento eficaz de reprodução de dominação e exploração no capitalismo; 2) a educação pode ser um instrumento eficaz para conduzir a sociedade a uma vida mais justa, igualitária, crítica e conflituosa em relação ao capitalismo.

No primeiro ângulo, a educação escolar coadunaria com as determinantes materiais e com os mecanismos de funcionamento da sociedade capitalista. Seria parte integrante da superestrutura social que é condicionada pelas forças materiais da relação de produção, e desempenharia funções importantes na manutenção do domínio da classe dominante sobre os demais.

¹⁸⁸ Encontra-se uma discussão do “elemento radical no âmbito esportivo”, em particular, na modalidade *Skate*, em: UVINHA, Ricardo Ricci. **Juventude, lazer e esportes radicais**. São Paulo: Manole, 2001.

¹⁸⁹ Para uma leitura do lazer como fenômeno de resistência e transformação social, recomendamos ver a análise de Cavichioli sobre as obras dos autores Nelson Carvalho Marcellino e Luis Otávio de Lima Camargo. CAVICHIOLLI, Fernando Renato. **Abordagens do lazer no Brasil: um olhar processual**. Piracicaba/SP, 2004. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

¹⁹⁰ A discussão do *skate punk* relacionado com elementos da contracultura, também pode ser encontrada em: BRANDÃO, Leonardo. **Da cidade transfigurada à cidade transformada:...** 2004a.

Pela escola, a classe dominante teria força para impor e massificar suas ideologias em pró da ordem econômica constituída. Esta reflexão nos aproxima dos dizeres de Wagner G. Rossi¹⁹¹,

A hegemonia da classe dominante, estende-se aos meios de inculcação ideológica – as escolas, os meios de comunicação de massa, as igrejas e até a sociedade familiar – que veiculam a ideologia da classe dominante, inculcando nos dominados a aceitação de sua situação enquanto reforçam nos dominadores a certeza de seu predestinamento à direção e dominação das ‘massas’, do seu papel de ‘condotieri’.

A ideologia da classe dominante reproduzida na instituição escolar, torna-se uma falsa consciência que impediria os dominados de perceberem os interesses de sua classe. E, em termos ‘macro-econômicos’, conforme Rossi, a capacidade produtiva de um país cresce com a habilitação de sua força do trabalho, pois, a qualificação escolar prepararia o trabalhador para alentar o capital com as vantagens econômicas advindas do seu melhor preparo. Conseqüentemente, na sociedade de classes as pessoas sofreriam a alienação pela razão de seu trabalho não proporcionar ‘autonomia’ e satisfação de suas necessidades econômicas.

Essa discussão de ideologia coloca-nos em diálogo com as reflexões de Louis Althusser¹⁹². Este compreende a escola (tanto pública quanto particular) como Aparelho ideológico de Estado (AIE). Como AIE dominante, a escola reproduz uma ideologia de existência material, “porque as suas idéias são actos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais que são também definidos pelo aparelho ideológico material”¹⁹³. Em suma, o AIE escolar funciona massivamente sua ideologia burguesa em serviço das relações materiais de exploração de tipo capitalista.

No contexto até agora exposto, como se coloca o problema da constituição de agrupamentos como *punks* e tribo skatista, ou melhor, da ‘cultura *underground skate punk*’? Pela ótica de Silva, seria possível dizer que o fenômeno da constituição da ‘cultura *underground skate punk*’, se inscreve no próprio seio das relações de produção capitalista como um modelo de educacional (num sentido amplo) alternativo, uma forma de resistência detentora de valores e idéias que são consideradas mais como ‘armas’ para conflito do que meios de integração. Se no tópico anterior (*Skate*: valor

¹⁹¹ Ver: ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 3. Ed. São Paulo: Moraes, 1986. p. 46.

¹⁹² Ver: ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editorial Presença. Ainda sugerimos, para discussão entre educação e ideologia, contradição, ver: CURY (1995); SEVERINO (1986); GADOTTI (1981); dentre outros.

moral, educação e poder) apresentamos uma discussão que sugeriu uma sociedade em plena ordem e integração social, agora a sociedade é vista como um todo segmentado e antagônico, com diferentes grupos (tribo skatista, *punks*, trabalhadores etc.) lutando por um modo de vida mais justo.

Nesta última visão de sociedade, um processo de rebeldia e de afronta à dominação capitalista, pressupõe necessariamente a consciência da própria condição de ‘subalterno’. Aí se encontra o segundo ângulo perceptível de educação. Uma das funções da educação escolar, como um instrumento eficaz para conduzir a sociedade a um modo de vida igualitário, seria despertar a consciência do indivíduo para a crítica e para o conflito com o capitalismo.

A instituição escolar pode ser uma força de mudança social, mas depende de alterações prévias do poder estabelecido. Para isto, Moacir Gadotti na obra “*Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*”, propõe a prática educativa pela desobediência e desrespeito. Para o autor,

É preciso ser desrespeitoso, inicialmente, consigo mesmo, com a pretensa imagem do homem educado, do sábio mestre. E é preciso desrespeitar também esses monumentos da pedagogia, da teoria da educação, não porque não sejam monumentos, mas porque é praticando o desrespeito a eles que descobrimos o que neles podemos amar e o que devemos odiar. É preciso ter coragem para praticar educação dessa maneira, mas é somente dessa maneira que podemos formar gente capaz de assumir a sua autonomia, a desobediência organizada, auto-determinar-se (*sic*), participar na construção de uma sociedade de iguais¹⁹⁴.

Gadotti sugere a pedagogia do conflito para alteração do poder vigente. Esta é uma prática pedagógica que objetiva não esconder o conflito, mas ao contrário, o afronta, desocultando-o. Para tal, o educador necessitaria reassumir o seu papel crítico diante da sociedade, pela dúvida, pela suspeita dialética, pela atenção, pela desobediência¹⁹⁵. Pois, segundo o autor, vivemos numa sociedade econômica assegurada pela associação das organizações estatais, multinacionais e da burguesia nacional, que configuram, como dizia o sociólogo Florestan Fernandes, um

¹⁹³ *Ibid.*, p. 88-9.

¹⁹⁴ GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez (Autores Associados), 1981. p. 55.

¹⁹⁵ Cf. *Ibid.*, p. 59. Para um aprofundamento da idéia de dialética na educação, ver: GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez (Autores Associados), 1984. Neste livro o autor procura confrontar a teoria e a prática educativa como método dialético que implica permanente dinâmica, visando a construção de uma educação emancipadora que desafie o poder capitalista instituído.

“Capitalismo Selvagem”, dado o grau de exploração da relação de produção e de consumo.

Tendo em vista este modelo societal, Gadotti recoloca o debate da questão do poder, não apenas como poder de Estado, de dominação política, mas num sentido mais amplo, como possibilidade e projeto de uma hegemonia dos menos favorecidos, modificando as relações de poder que os oprimem. Com efeito, a escola também seria um espaço pedagógico-político, onde há lutas entre várias tendências e grupos. Ela sozinha não seria uma alavanca revolucionária da transformação social, mas certamente um terreno importante a ser tomado do dominador, do opressor. Assim, “compete ao educador, reassumindo a sua função crítica na sociedade, tornar dominante o espaço livre, que é hoje um espaço minúsculo e vigiado”¹⁹⁶.

Um outro autor que também contribui para entendermos a educação como um elemento de mudança social frente ao capitalismo, é Dermeval Saviani. Em sua obra “*Escola e democracia*” após apresentar e discutir as teorias da educação em dois grupos — as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas¹⁹⁷ —, e também realizar uma discussão a respeito da pedagogia tradicional (ou da essência) e da pedagogia nova (ou da existência), Saviani utilizando a expressão “*teoria da curvatura da vara*”, emprestada de Lênin, expõe uma pedagogia revolucionária:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converte-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular¹⁹⁸.

Em síntese, a pedagogia revolucionária seria dinâmica, crítica e não vê necessidade de negar tanto a pedagogia da essência (tradicional) quanto a da existência (pedagogia nova), mas sim, ir além delas. “O Cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência absoluta da educação em

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 63.

¹⁹⁷ Saviani considera como teorias não-críticas: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Já como concepção crítico-reprodutivista teorias como: a do sistema de ensino como violência simbólica, de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron; a da escola como aparelho ideológico de estado de Luis Athusser; e a da escola dualista de C. Baudelot e R. Establet. Para maior entendimento ver: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia...** 1997, p. 15-42.

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 75.

face das condições sociais vigentes”¹⁹⁹. E ainda, tal como a *pedagogia do conflito* de Gadotti, a pedagogia revolucionária não entende a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. “Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-reprodutivista que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade”²⁰⁰.

E, por fim, pela a leitura apresentada do fenômeno educação e ‘cultura *underground skate punk*’, quem estaria com o poder?

Ambos os fenômenos foram discutidos como algo explicável a partir das relações estruturais do mundo do trabalho e do antagonismo de classes, o que é coerente com o pensamento marxista ‘hegemônico’ centrado na base ‘capital econômico’, na qual o trabalho e a luta de classes são referências determinantes para reflexão dos fenômenos sociais e históricos. Por esta lente, o poder estaria localizado majoritariamente na classe dominante, opressora e detentora dos meios de produção material.

Numa relação entre ‘cultura *underground skate punk*’ e escola, ora o poder estaria localizado na instituição escolar, ora o poder estaria nem com a escola nem com a ‘tribo *skate punk*’. Pois, na primeira situação, sendo a instituição escolar representante da classe dominante deteria o poder da reprodução e manutenção dos valores da sociedade capitalista. Já na segunda situação, caso os atores escolares tomassem o poder da classe burguesa no espaço escolar, mesmo assim, eles não deteriam majoritariamente o poder, uma vez que paulatinamente teriam a função de promover manifestações revolucionárias contra o capitalismo em favor de uma sociedade do bem comum para todos, na qual todos indivíduos adquiririam poder; neste sentido, a tribo *skate punk* seria mais uma parceria detentora de uma aprendizagem alternativa de resistência contra o poder dominante do capitalismo.

Na seqüência, vamos analisar a percepção de educação e poder pela dimensão da burocracia legal. O texto produzido nos permite contemplar qual o significado provocado na relação de poder entre tribo skatista e burocratas escolares. Essa discussão traz novos temas e autores, diferentes dos até agora apresentados.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 76.

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 75.

4.3 SKATE: BUROCRACIA, EDUCAÇÃO E PODER

[...] como instrumento de ‘socialização’ das relações de poder, a burocracia foi e é um instrumento de poder de primeira ordem – para quem controla o aparato burocrático²⁰¹.

A concepção de burocracia de Max Weber contribuiu para percebermos a idéia de educação e poder escolar na literatura intitulada: “*Escola do terror: um esqueleto no skate*”. Este texto literário foi narrado por Tom B. Stone²⁰², escritor americano que se dedica às temáticas da juventude.

Stone narrou a tensão de um grupo de skatistas, denominamos aqui de tribo skatista. Esta tribo era composta por Renato ‘Magrão’, Vitória Wilson, Edu Hermes, Rodrigo Carne, Marcos, Cristina, dentre outros. A tensão vivenciada por eles se desenvolve numa colina que possuía dois caminhos que se dividiam antes de chegar às pedras do largo do cemitério: à direita ficava a Colina do Skate e à esquerda a Curva do Morto.

A Colina do Skate era uma curva longa e majestosa de uma velha estrada de fazenda que ninguém mais usava. Ela se inclinava suavemente para baixo no lado mais afastado da colina antes de desaparecer entre as árvores. Desembocava do outro lado das árvores, na estrada do Bosque, a principal estrada que saía da cidade.

A Curva do Morto era cheia de ângulos e guinadas. Uma das curvas levava diretamente a uma ponte estreita, com um parapeito alto, suspensa sobre o riacho profundo e de águas geladas que corria pelo cemitério. Para além dessa ponte, a estrada descia de modo abrupto antes de dar a volta, subindo outra colina. Nesta colina havia uma descida ainda mais íngreme para o antigo estacionamento de uma igreja que antigamente havia ali. Tudo que restava da igreja era o estacionamento e o cemitério²⁰³.

A Curva do Morto recebeu este nome porque um garoto que estava descendo se recusou a pular do *skate* no último instante, então, caiu bruscamente, faleceu e nunca mais ninguém conseguiu executar todo o percurso em cima de um *skate*. Os skatistas ficavam se perguntando se o fantasma do garoto não seria o skatista misterioso que assombra quem tenta desafiar a Curva do Morto. Foi nesta tensão que Stone construiu sua narrativa. Vejamos uma síntese da história:

²⁰¹ WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Org. Hans H. Gerth e C. Wright Mills. Trad. Waltensir Dutra. Rev. Téc. Fernando Henrique Cardoso. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1963. p. 264.

²⁰² STONE, Tom B. **Escola do terror: o esqueleto no skate**. Trad. Cláudio Figueiredo. Rio de Janeiro: ROCCO, 2000. O título no original é: “*Graveyard school: the skeleton on the skateboard*”.

²⁰³ *Ibid.*, p. 09.

O personagem Renato ‘Magrão’ era o campeão da região e vivia sonhando em descer a Curva do Morto, que era um desafio de afirmação para os jovens da tribo skatista. Na tribo skatista havia conflito entre duas duplas, ‘Magrão’/Vitória e Edu/Rodrigo. O conflito pode ser identificado na disputa para saber quem realizava as melhores manobras e quem ocupava da melhor forma os espaços (pista de *skate*, escola, Colina do Skate, ruas da cidade etc.) compartilhados pelos skatistas.

No colégio, houve rumores de que um colega da terceira série tinha visto alguém descer a Curva do Morto²⁰⁴, então Edu perguntou:

Era você, não era? — Disse Edu, com um largo sorriso em seu rosto.
— Não — disse Skate Magrão.
— Puxa, sinto muito mesmo — disse Edu. — Devo ter me enganado. E devia saber que você nunca teria sido capaz de descer a Curva do Morto.
Depois disso soltou uma gargalhada. Rodrigo e os outros em volta deles riram também²⁰⁵.

Depois desse e de outros episódios travados com Edu, o personagem ‘Magrão’ aceitou o desafio de competir com ele na descida da Curva do Morto. Marcaram a disputa para o dia do *Halloween* (31 de outubro) e convidaram toda turma da escola para assistir. Ganharia quem chegasse ileso ao fim do trajeto em menor tempo.

Ambos começaram a se preparar para o desafio, Edu era um garoto abastado e estava treinando na Colina do Skate com seu novo equipamento comprado na loja do *shopping*, era um *skate* polido de um azul profundo, salpicado de manchas prateadas que, na luz, brilhavam como diamantes; o núcleo era de grafite, folheado com uma camada de verniz de alta flexibilidade à prova de lascas e rachaduras; tecnologia de ponta para administrar o equilíbrio e o torque.

Este *skate* era o verdadeiro objeto de desejo de ‘Magrão’, mas treinando com seu *skate*, considerado um ‘dinossauro’ por Edu, estava muito preocupado em como poderia vencer seu adversário. Foi então que ‘Magrão’ decidiu descobrir quem era o skatista que tinha conseguido descer a Curva do Morto.

O skatista chamava-se Beto Funéreo, um sujeito alto, magro, vestido com um *jeans* puído e uma enorme camisa de brim remendada, que tremulava ao vento; suas botas velhas estavam plantadas num *skate* preto cintilante com uma série de labaredas

²⁰⁴ Quem estava praticando *skate* na Curva do Morto era Beto Funéreo (o esqueleto no *skate*)

²⁰⁵ STONE, Tom B. **Escola do terror**:... 2000, p. 31.

extremamente realistas pintadas nas bordas²⁰⁶, enfim, era o esqueleto no *skate* disfarçado de mendigo skatista. ‘Magrão’ conseguiu algumas instruções, mas, no dia da competição, além de Edu, teve que disputar com o esqueleto Beto Funéreo.

No dia do *halloween* a competição ocorreu como estava programada, nas duas primeiras baterias — entre ‘Magrão’ e Edu — o resultado foi empate, na terceira e decisiva volta, ‘Magrão’ venceu Edu e Beto Funéreo que apareceu na colina, e ainda salvou a vida de Edu do fantasma esqueleto.

Nota-se nesse resumo que objetivo central da literatura de Stone não foi abordar, diretamente, a relação de poder entre tribo skatista e escola, contudo, seus personagens eram estudantes e suas narrativas, no texto original, quando não remetem aos personagens praticando *skate*, remetem às relações sociais dos skatistas no interior da ‘Escola do terror’²⁰⁷. Foram nas relações sociais que foi perceptível a idéia de educação e poder nos escritos de Stone. Vejamos uma narrativa:

Todas as manhãs, antes das aulas, os alunos que chegavam se alinhavam em perfeita ordem, os da primeira série embaixo, os da sexta série no alto. De seus lugares, os primeiros a chegar viam os outros se aproximando.

De dentro do prédio, Dona Mortalha, diretora da Escola do Terror, ficava vendo os estudantes.

Skate (Magrão) sempre chegava ou em cima de seu skate ou trazendo-o debaixo do braço, dependendo do tempo. Ele se atrasava muitas vezes, mas nunca chegava muito cedo. Ele não era mau aluno, apenas um aluno entediado.

Na manhã seguinte ao seu costumeiro tombo na Curva do Morto, Skate (Magrão) correu para a escada assim que tocou o primeiro sinal e a primeira turma de alunos rumou para a porta da frente. Empinando o skate, pôs primeiro as rodas da frente no degrau e depois a parte de trás. Fez o mesmo no degrau seguinte e assim subiu a escada até o topo.

Ele olhou para cima, satisfeito. Parou.

Aníbal Lucrécio, o diretor assistente, estava parado na porta da escola. Seu Lucrécio esfregou suas mãos rechonchudas e sorriu seu sorriso cheio de dentes. Ele era um sujeito redondo, que sempre usava ternos marrons e gravatas de cores berrantes. E sempre penteava seus ralos cabelos castanhos cor de rato numa única mecha por cima da careca lustrosa. Costumava encerrar suas mensagens nos sistema de som interno da escola com o lembrete: — Lembrem-se, meninos e meninas, eu sou amigo de vocês! [...]

— Renato — disse Seu Lucrécio esfregando as mãos, feliz. Skate (Magrão) não respondeu. Ela quase esquecera seu verdadeiro nome.

²⁰⁶ Cf. *Ibid.*, p. 52.

²⁰⁷ Seu nome de fundação era Escola do Parque de Ensino Fundamental. Esta escola era um grande edifício com degraus largos e pintados de branco que levavam à entrada da frente; ela se localizava nos limites da cidade, era o único edifício que sobrou próximo ao cemitério, eis aí o porque do rótulo ‘Escola do Terror’.

— Sabemos que é proibido trazer skates para a escola, não sabemos, meu jovem?

Em resposta, ele pisou na ponta de trás do seu skate, fazendo-o pular para suas mãos e acolhendo-o para protegê-lo.

Seu Lucrécio recuou um pouco e deu uma risadinha.

— Não ia subir com isso pelas paredes, ia?

Skate (Magrão) fechou a cara.

Seu Lucrécio esperou.

Skate (Magrão) fechou ainda mais a cara.

Seu Lucrécio tirou um lenço do bolso do paletó e enxugou as mãos. Enfiou o lenço de volta no bolso.

— Bem, dessa vez você pode entrar — disse Seu Lucrécio. — Mas não devia ficar pulando de skate nos degraus da escola. Regulamentos são regulamentos²⁰⁸.

Essa narrativa, além de ressaltar a presença skatista no interior escolar, apresenta duas idéias perceptíveis de educação e poder: 1) a educação como burocracia detentora de poder legal; 2) a educação como espaço de disciplina onde há poder de controle e vigia.

No primeiro sentido, a educação escolar seria uma burocracia, um tipo de organização baseada no poder legal, isto é, uma forma de autoridade legitimada pela crença na supremacia das leis, dos regulamentos e dos códigos de condutas; como podemos perceber quando ‘Seu’ Lucrécio (diretor assistente) adverte verbalmente o skatista Renato ‘Magrão’: “Bem, dessa vez você pode entrar — disse Seu Lucrécio. — Mas não devia ficar pulando de skate nos degraus da escola. **Regulamentos são regulamentos**”.

A educação como burocracia legal, nos aproxima das teses de poder de Max Weber explicitadas em sua obra intitulada “*Ensaio de sociologia*”. Weber organizou suas teses em três eixos: estrutura política, sociedade de classes e burocracia. Segundo Magali de Castro, mesmo Weber não sendo um sociólogo da educação e seus estudos relativos à questão educacional se limitarem à universidade, a organização de seu quadro teórico é aplicável aos objetos de estudos da área da educação:

o poder exercido nas instituições escolares apresenta, em diferentes momentos, configurações diversas, tais como: uso da força (poder nas estruturas políticas), apelo à legitimidade jurídica; possibilidade de utilizar bens ou habilidades em benefício próprio; influência social, política ou ideológica (poder na sociedade de classes) e poder formal e impessoal (poder na burocracia)²⁰⁹.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 13-4.

²⁰⁹ CASTRO, Magali. **Relações de poder na escola pública de ensino fundamental**: uma radiografia à luz de Weber e Bourdieu. São Paulo/SP, 1994. p. 07. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP. Vale conferir a análise do conceito de poder de Max Weber realizada e aplicada pela autora na compreensão das relações de poder no ensino fundamental das escolas públicas mineiras.

Haja vista a dimensão da discussão proporcionada por nossas fontes neste tópico, privilegiaremos a acepção weberiana de poder na burocracia. A burocracia em Weber²¹⁰ é considerada como sendo tecnicamente o meio de poder mais altamente desenvolvido nas mãos do homem que o controla, porém, este homem não determina o peso que a burocracia, como tal, é capaz de ter em sua estrutura social particular; e ainda, a posição de poder de uma burocracia plenamente desenvolvida é sempre predominante.

Neste sentido, Nicholas Burbules²¹¹ considera a organização burocrática como um elemento essencial numa teoria do poder em educação, porque ela move o foco da discussão para além das ordens particulares de uma pessoa e de outra.

A despersonalização do poder compõe o elenco das características da burocracia em Weber, as quais identificamos como: ordenação de acordo com regulamentos e leis administrativas; distribuição delimitada de autoridade; especialização de funcionários; subordinação e hierarquia de cargo; administração baseada em documentos legais, originais e oficiais; dentre outras²¹². Essas características podem ser transpostas para análise do poder escolar e foram passíveis de identificação na literatura de Stone.

Na narrativa de Stone o caráter impessoal do poder escolar pôde ser percebido quando o personagem Lucrécio enunciou: “Regulamentos são regulamentos”. Este enunciado evidencia que o poder está nos regimentos administrativos, portanto, além de ‘Seu’ Lucrécio e do skatista ‘Magrão’. Já ao narrar as relações sociais no interior escolar, o autor apresenta alguns agentes escolares, tais como: Dona Mortalha (diretora), ‘Seu’ Lucrécio (diretor assistente), ‘Seu’ Quintela (administrador) e a professora da classe do Renato ‘Magrão’. Nota-se nesses agentes, um corpo administrativo incumbido de fazer funcionar a “*Escola do terror*”, há uma divisão de trabalho pelo alto grau de especialização, uma hierarquia delimitadora do poder e do prestígio de cada personagem. Por fim, o poder da burocracia administrativa, via documentos legais e oficiais, pôde ser observado quando o autor escreve: “— Bem, Skate (Magrão), você está aqui, hoje? Ou não? — perguntou a professora, o lápis suspenso sobre sua lista de

²¹⁰ Cf. WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia...** 1963, p. 268-9.

²¹¹ Cf. BURBULES, Nicholas. **Uma teoria do poder em educação**. In: Revista Educação & Realidade. Porto Alegre/RS: Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jul./dez. 1987. v.12, n.º 2, p.29.

²¹² Não se deve confundir o conceito weberiano de burocracia com a sua concepção vulgar (excesso de papéis e formalismo). Para uma descrição sistematizada das características da burocracia em Weber, ver: WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia...** 1963, p. 229-232.

chamada”²¹³. Neste fragmento o diário de classe, bem como exames e dentro outros registros, podem ser compreendidos como documentos oficiais de controle da burocracia legal. Para Weber as instituições educacionais,

[...] especialmente as de instrução superior – as universidades, bem como as academias técnicas, escolas de comércio, ginásios e outras escolas de ensino médio – são dominadas e influenciadas pela necessidade de tipo de ‘educação’ que produz um sistema de exames especiais e a especialização que é, cada vez mais, indispensável à burocracia moderna²¹⁴.

A burocracia como modo mais racional de exercício de poder e mais puro poder legal, que se utiliza do aparelho burocrático, é um instrumento de precisão que se pode colocar à disposição de interesses de domínio muito variados — político, econômico, escolar ou de qualquer outro gênero²¹⁵.

Desse modo, a burocracia legal escolar seria uma forma fundamental do exercício do poder. Tal exercício remete ao uso da violência, não como coerção, obrigação, mas sim, como a capacidade de manter a iniciativa das ações realizadas que tornaram aceitáveis para os outros. O poder na burocracia escolar está se referindo ao complemento fundamental sem o qual o indivíduo não existe naquela configuração, porque o poder burocrático envolve continuidade se diferenciando de atos isolados de poder.

A burocracia legal escolar é um exercício persistente de um poder. Para ser persistente ela não pode ser pura e simplesmente uma agregação de atos de violência. Ela tem que ser aceita, tem que se tornar aceitável, tem que se traduzir em orientações e condutas válidas, também para aqueles que não se beneficiam diretamente, como exemplifica a censura da prática cultural *skate* no interior escolar vivida pela personagem Renato ‘Magrão’.

Se aproximarmos os escritos de Stone da concepção Weberiana de poder — entendida como “a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação”²¹⁶ —, então a relação entre tribo skatista e escola estaria

²¹³ STONE, Tom B. **Escola do terror:...** 2000, p. 15. Segundo Maurício Tragtenberg (1985) ancorado em Michel Foucault, é necessário situar ainda que o ‘Diário de Classe’ nas mãos do professor, marcando ausências e presenças dos alunos, é a técnica de controle pedagógico burocrático por excelência herdada do presídio.

²¹⁴ WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia...** 1963, p. 277.

²¹⁵ Cf. *Ibid.*, p. 268.

²¹⁶ *Ibid.*, p. 211.

marcada pela imposição de um ato violento sobre o outro, que pode ser visualizada pela burocracia legal. Sendo assim, o poder encontra-se, essencialmente, na burocracia da instituição escolar e sua legitimação favoreceria a atividade de perpetuação do poder e do prestígio. Por fim, para Bourdieu e Passeron²¹⁷:

Weber se opõe a Durkheim, como a Marx, por ser o único a escolher expressamente para objeto de análise a contribuição específica que as representações de legitimidade trazem ao exercício e à perpetuação do poder, apesar de que, fechado numa concepção psico-sociológica dessas representações, ele não possa se interrogar, como faz Marx, sobre as funções que preenchem nas relações sociais o desconhecimento da verdade objetiva dessas relações como relações de força.

A burocracia legal escolar, também contribui para discutirmos o segundo sentido perceptível de educação e poder: *a educação escolar como espaço de disciplina onde há poder de controle e vigia*.

O poder disciplinador e de vigilância da escola burocrática, foi observado nos escritos de Stone quando narrou as ações da Dona Mortalha (diretora) e do ‘Seu’ Lucrécio (diretor assistente). Ambos vigiavam e controlavam os comportamentos dos estudantes na “*Escola do terror*”. Isto delimitava o espaço e as ações dos indivíduos no interior escolar.

Conforme Queiroz²¹⁸, a delimitação escolar institui o que cada um pode ou não pode, isto é, a estrutura burocrática informa a todos o seu modo de existir, ver e agir de acordo com as ideologias empregadas. Logo, o aluno passa a ser visto a partir de uma visão enclausurada dos manuais institucionais que ensinam aos professores, coordenadores e diretores, os cuidados que deveriam ter com os corpos de seus alunos, passando a exigir mais dos alunos do que os próprios seriam capazes de fazê-lo.

Tragtenberg²¹⁹, apoiado na obra “*Vigiar e punir: história da violência nas prisões*” de Michel Foucault, explica que a escola é o espaço onde o poder disciplinar produz o saber, e essa situação surgiu no século XIX com a instituição disciplinar, que consiste na utilização de métodos que permitem um controle minucioso sobre o corpo do cidadão por meio dos exercícios de domínio sobre o tempo, espaço, movimento,

²¹⁷ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução...** 1982. p. 20.

²¹⁸ Cf. QUEIROZ, Heloísa Lopes. **As manifestações de poder nas relações de escolarização**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/opiniao/opiniao.asp?entrID=128>> Acesso em: 26/07/2004.

²¹⁹ Cf. TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de poder na escola**. In: Educação & Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação – Ano VII – Nº 20 – jan/abril de 1985. Campinas: CEDES/UNICAMP. p. 40-45.

gestos e atitudes, com uma única finalidade: produzir corpos submissos, exercitados e dóceis.

Já para Fernandes²²⁰, no quadro de funções de poder na escola o que se identifica é a reprodução do discurso burocrata a serviço da elite. A instrução e o ensino tornam-se um meio de servidão nas mãos dos que detém poder, e a dominação transforma-se em repressão, controle, tendo como única alternativa à obediência dos oprimidos (os estudantes).

Se dialogarmos esses ângulos de leitura, com a narrativa de Stone (“Todas as manhãs [...] De dentro do prédio, Dona Mortalha, diretora da Escola do Terror, ficava vendo os estudantes”), perceberemos a escola como controle formado a partir de práticas disciplinares, fundadas na vigilância. Isso significa manter o estudante sob um olhar permanente, registrar todas as observações e anotações sobre os alunos, fazendo uso de caderno de chamada, exames, boletins, uniformes, enfim, por meio de comportamentos condizentes com o observatório disciplinar que permite controle de sua população pela burocracia escolar, pelo diretor, pelo orientador educacional, pelo professor ou até pelos próprios alunos.

É a estrutura escolar que legitimaria o poder de vigiar e punir, que passaria a ser aceito como natural. Pois, essa estrutura, tanto para Queiroz, como para Tragtenberg e Fernandes, veicula e realiza a ideologia do estado dominante (em matéria de educação) com uma roupagem da burocracia escolar, que inculca a aparência de que ninguém exerce o poder porque este vem de competência dos cargos e funções ocupados por homens especializados e determinados. Nesta perspectiva, portanto, o poder da burocracia escolar se encontraria, majoritariamente, no núcleo da classe dominante que o utiliza para dissimular sua ideologia no âmbito educacional.

Finalizando, os dois sentidos de educação identificados na literatura de Stone, leva-nos à reflexão de que uma burocracia escolar racionalmente organizada com estatutos legais que funcionam de maneira eficiente, não significa a resolução dos problemas internos, porque esses são os que fogem de sua legalidade, de sua previsão. A dificuldade é administrar os problemas que a organização não formula, ou seja, como notar esses problemas? Como sair da rotina burocrática? Esse é um problema constante no cotidiano escolar, porque o prazer da sociedade é ser um campo de força, de poder;

²²⁰ Cf. FERNANDES, Vicentina Naves. **Escola, autoritarismo e poder**. Piracicaba/SP, 1983. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Metodista de Piracicaba – UNIMEP. 26-27.

logo, a burocracia escolar seria uma realidade necessária e descartável nas sociedades hodiernas.

4.4 SKATE: ESPORTE RADICAL, EDUCAÇÃO E PODER

Ricardo Ricci Uvinha em seu livro intitulado “*Juventude, lazer e esportes radicais*”, defende que,

[...] a questão dos esportes radicais esteja relacionada de modo direto com a cultura adolescente, basicamente de duas formas: na primeira, atividades costumeiramente vivenciadas pelos adolescentes, sobretudo no campo do lazer, evocam a busca pela inovação, pela quebra com o tradicional, influenciando consideravelmente a criação do elemento ‘radical’ nos esportes que, como vimos, arregimentam adeptos de vários segmentos etários; na segunda, vejo que os esportes radicais podem se construir para o adolescente em uma ferramenta importante na busca de sua identidade, como um espaço extremamente significativo no qual ele pode experimentar a vida em grupo, a expressão de sentimentos, o gosto pela aventura, elementos estes característicos, porém não exclusivos desta fase da vida²²¹.

Embora o autor procure dar dimensão de uma análise geral dos esportes radicais, seu enfoque volta-se para a modalidade *Skate*, e suas proposições buscam em primeiro lugar, estabelecer contribuições para a compreensão da adolescência e, em segundo, evidenciar a relevância do papel do lazer na constituição do universo de valores, representações e significados do modo de vida do adolescente skatista. Para isso, sumariamente, o autor discutiu os seguintes tópicos: *Considerações sobre juventude e esportes radicais*; *Esportes radicais e identidade de grupo* e; *Corpo jovem e consumo nos esportes radicais*. Uvinha problematiza, essencialmente, as distintas implicações culturais no modo de vida do adolescente pela ótica dos praticantes de uma modalidade esportiva categorizada como esporte radical, como expressa em suas considerações finais: “A citação de várias modalidades ditas ‘radicais’ e a explicitação de suas características permitiu que eu identificasse o *skate* dentro dessa categoria”²²².

²²¹ UVINHA, Ricardo Ricci. **Juventude, lazer e esportes radicais**. São Paulo: Manole, 2001. p. 26. Ricardo R. Uvinha graduou-se em Educação Física e Técnico em Recreação pela FEFISA, é especialista em Ed. Física Escolar e Recreação e Lazer pela UNICAMP, é Mestre em Estudos do Lazer pela UNICAMP e Doutorando em Turismo e Lazer pela USP.

²²² *Ibid.*, p. 93. As evidências de Uvinha são importantes para compreensão do universo dos ‘esportes radicais’, em particular da modalidade Skate e de seus praticantes. Porém, sua afirmação, “a questão dos esportes radicais esteja relacionada de modo direto com a cultura adolescente”, não se sustenta, uma vez enunciado que: “consideravelmente a criação do elemento ‘radical’ nos esportes que, como vimos, arregimentam adeptos de vários segmentos etários”. Logo a questão adolescência deixa de ser um componente fulcral de caracterização dos ‘esportes radicais’, pois, indivíduos de todas faixas etárias

Uvinha, em seu objeto de estudo central, não aborda a relação entre poder escolar e tribo skatista, como se observa em sua problemática e em seus objetivos. Para identificarmos uma visão de poder e educação do autor, recorreremos então ao seu debate sobre aspecto moralista do campo do lazer atribuído aos jovens e também à discussão dos esportes radicais e identidade de grupo.

A visão de educação de Uvinha estaria ligada à formação da ‘cultura jovem’:

Ao falar de uma ‘cultura jovem’, penso que adolescentes de distintas épocas, lugares e ambientes sociais procuram constantemente dar às suas ações um estilo de vida que lhes seja peculiar, estilo este muitas vezes caracterizado pela inovação, pela negação dos valores considerados tradicionais, e tais características se aproximam de uma forma bastante expressiva das atitudes deferidas pelos praticantes de esportes radicais²²³.

A ‘cultura jovem’ seria produtora de um estilo de ser, no caso dos adolescentes skatistas, estaria interligada aos comportamentos dos esportes radicais — aventura, risco, descoberta, quebra de rotina — que são materializados em espaços físicos, vestimenta, linguagem e na identidade do grupo.

Uma visão de educação conectada aos elementos dos esportes radicais iria além da aprendizagem escolar, seria uma aprendizagem vivenciada no lazer, na sociabilidade e nas práticas urbanas. Educar um jovem nessa perspectiva representaria prepará-lo para afrontar os problemas da vida de forma audaciosa, ousada e lúdica.

Experimentar esse modelo de aprendizagem esportiva seria mais do que uma prática de lazer, poderia ser considerada, conforme Costa²²⁴, uma dimensão pedagógica. Tal pedagogia lutaria pela autenticidade do ser humano e por uma mudança do paradigma educacional, porque as escolas e as famílias trabalham inibindo os riscos. Para Costa, o paradigma da educação do século XXI passa por saber administrar a vida com risco, superando o paradigma da segurança, pois, a vida é um risco concreto, a segurança é imaginária.

O esporte radical como um componente educativo da tribo skatista, também produziria comportamentos suspeitos diante dos valores da sociedade contemporânea. Para Uvinha, é uma prática esportiva que se fundamenta “na simpatia pela aventura,

podem exercer modalidades como *Skate, Sky Surf, Alpinismo, bicicross* e dentre outras como ilustra a Revista Veja de 16 de julho de 2003 e o jornal O Estado de S. Paulo de 18 de abril de 2004, Caderno Cidades, p. 07. Aliás, o que pode ser comportamento de adolescente hoje, pode, processualmente, transformar-se em *habitus* de lazer e até meio de subsistência de adultos num futuro próximo.

²²³ *Ibid.*, p. 26.

pelo gosto do risco, o que parece, em primeira análise, mais traduzir uma busca pela experimentação do que a configuração de uma atividade destrutiva, como muitos ainda pensam em senso comum”²²⁵.

É no estranhamento social que autor aponta o aspecto *moralista* no campo do lazer. Para ele, a vertente funcionalista, de cunho moralista, que proclama o lazer como lúdico e como espaço para a realização de valores conturbadores da tranqüilidade, da ordem e da segurança social, ataca a tendência atual dos jovens de não privilegiarem o trabalho e os estudos²²⁶.

Percebe-se, na crítica do autor uma idéia de poder, uma vez que o tempo de lazer não seria apenas algo controlado pela moralidade constituída pelo trabalho e pela educação escolar. No tempo de lazer, por exemplo, os esportes radicais seriam mecanismos de produção de ‘liberdade’ e de costumes que deteriam poder frente aos valores morais e as rotinas sociais. Conseqüentemente, podemos interpretar a educação escolar como justificativa da moralidade de uma vertente do campo do lazer e a prática cultural *skate* — relacionada aos esportes radicais — como uma força, um poder lúdico educativo aprendido no tempo de lazer pela experiência das ruas, das pistas de *skate* e da ‘cultura corporal’.

Então, se apresentamos num tópico anterior a educação escolar como poder moral e a prática cultural da tribo skatista como coadjuvante da moralidade, agora emergiu novamente o sentido da educação moralista, mas sem o auxílio da modalidade esportiva, dita radical, da tribo skatista.

4.5 SKATE: MANOBRA RADICAL, EDUCAÇÃO E PODER

“*Manobra radical*” é o título do livro de Edith Modesto²²⁷, que aborda a importância social do esporte para jovens. Essa literatura narra a história de dois jovens — um pobre e um rico — separados por universos diferentes, entretanto, unidos pela

²²⁴ Cf. COSTA, Vera Lucia de Menezes. **Esportes de aventura e risco na montanha**: um mergulho no imaginário. São Paulo: Manole, 2000. p. 203-4.

²²⁵ UVINHA, Ricardo Ricci. **Juventude, lazer e esportes radicais...** 2001, p.19.

²²⁶ Cf. *Ibid.*, p.16-9. Para discussão do aspecto moralista no campo do lazer, Uvinha se ancora em: Marcellino (1996); Bruhns (1992); De Grazia (1966); Requiça (1980); Azevedo (1937).

²²⁷ MODESTO, Edith. **Manobra radical**. São Paulo: Ática, 2004. Edith Modesto é formada em Letras pela USP, lecionou no ensino superior nas áreas de Comunicação e Letras, foi professora de teatro e atualmente se dedica exclusivamente a escrever literatura para os jovens.

prática cultural *Skate* que, segundo a autora, exige coragem e habilidade para saltar sobre obstáculos, inclusive sobre os preconceitos.

É na história da construção da amizade entre os dois garotos de segmentos sociais distintos que foi perceptível uma idéia de educação escolar e de poder no texto de Edith Modesto. Vejamos uma síntese da história:

Robson era um garoto negro que morava na favela, criado pela madrinha (uma catadora de papel) porque sua mãe fora presa e morreu na prisão; ele tinha abandonado a escola para trabalhar de ‘flanelinha’ na rua da universidade e de lavador de vidro de carros no semáforo, e dedicava todo seu tempo livre ao *skate*, sonhando em ser um skatista profissional para ajudar a madrinha a ter uma vida melhor.

Júnior era filho de uma família rica, tinha tudo o que queria, mas sentia a ausência do pai (Dr. Ricardo - empresário da Construção Civil); ele estudava numa escola particular, era um bom aluno, porém não conseguia se aproximar de Adriana, então se decidiu aprender *skate* para impressionar sua paquera e os colegas do colégio.

Os dois personagens se conheceram num semáforo — Júnior estava indo para escola com seu chofer Juvenal e Robson estava tentando lavar alguns vidros. No semáforo, Júnior avistou o ‘flanelinha’ fazendo uma demonstração de *skate* (que tinha comprado com muito sacrifício de suas economias) e então lhe fez uma proposta: “— você gostaria de faturar uns trocados a mais como meu professor de *skate*?” E justificou: — “preciso aprender *skate* para conquistar uma garota e para provar aos colegas da escola que sei realizar manobras radicais”. Robson aceitou. Mas para Júnior se relacionar com o ‘flanelinha’, tinha de esconder dos pais a verdadeira história do garoto e inventou que ele era instrutor de uma academia.

Não bastasse o preconceito, tudo contribuiu para pôr em dúvida a honestidade de Robson. Primeiro, os pais de Júnior descobriram sua verdadeira origem; depois, o furto de um carro na rua da universidade e as suspeitas recaíram sobre ele; por último, o desaparecimento da carteira do pai de Júnior, e tudo levava a crer que era ele o responsável.

Robson não era o responsável, conseguiu provar sua honestidade e deu uma lição naqueles que desconfiavam da integridade de um morador da favela. Para desfazer as injustiças, Júnior e seu pai pediram desculpas para Robson e o convidaram para organizar uma ‘demo’,²²⁸ no dia da festa de aniversário de Júnior.

²²⁸ *Demo*: nome atribuído pelo skatista para uma sessão demonstrativa de *skate*.

No dia da festa, Júnior exibiu as manobras aprendidas e impressionou os colegas da escola, principalmente Adriana; Robson e outros skatistas realizaram a ‘demo’; por fim, um senhor, empresário do ramo de roupas esportivas e amigo do Dr. Ricardo, gostou da demonstração de Robson e o ofereceu patrocínio: “Robson, com o coração pulando de alegria no peito, apanhou o cartão (do empresário), já imaginando a sua foto nas revistas e nos cartazes espalhados pela cidade”²²⁹.

Observa-se que Edith Modesto não teve como proposição central analisar as relações de poder entre skatistas e instituição escolar, e sim realizar uma ‘manobra’ para discutir e apontar a relevância social do esporte para jovens. Nessa discussão, percebemos alguns sentidos implícitos de educação escolar e de poder.

Primeiramente, emerge um sentido de educação escolar quando a autora escreve:

O garoto aproximou-se com um sorriso. Pudera, fim do mês era o dia que a professora Marília lhe pagaria pelos seus serviços.

Com o tempo, instaurara-se uma certa amizade entre a professora e ele, incentivada principalmente pela moça, especialista em Sociologia.

— Bom dia, pssora! — cumprimentou ele.

— Bom dia, Robson — ela respondeu, enquanto saía do carro. — Hoje é o dia do seu pagamento... mas também precisamos conversar sobre um assunto muito sério — disse dona Marília, que preocupada com o horário do início das aulas, deu uma espiada no relógio.

‘Xiii... lá vem ela com aquele papo de escola’, pensou o garoto, conformado. E não deu outra:

— Robson, quando é mesmo que você volta a estudar? Afinal, você não está tão atrasado assim. Com treze anos dá pra começar a sexta série, numa boa. Não jogue o seu futuro fora, garoto!²³⁰

No fragmento, a educação escolar se apresenta como um componente fundamental na formação do indivíduo, sem ela as pessoas podem descartar a oportunidade de se ter sucesso no futuro. Desse modo, a formação escolar foi valorizada como mecanismo que inculca e democratiza os saberes racionais historicamente construídos em função da superação da exclusão social, ou seja, se Robson passasse pelo processo de escolarização poderia ter melhores oportunidades de emprego, de renda, seria mais culto, politizado e informado. Esse pensamento pode ser considerado algo incorporado no imaginário social da sociedade descrita pela autora.

Um outro sentido de educação escolar foi observado quando Edith Modesto narrou a relação do personagem Júnior com os colegas na escola:

²²⁹ MODESTO, Edith. **Manobra radical...** 2004, p. 127.

²³⁰ *Ibid.*, p. 12.

Na verdade, a semana de provas era a sua realização: ele se sentia poderoso. Os colegas, que não lhe davam bola por sua timidez e falta de jeito nos esportes, se aproximavam em busca de ajuda: dicas, cola... A sua grande dúvida estava em saber se Adriana, além disso, se interessava um pouco por ele²³¹.

Eu preciso aprender a andar de skate. Eu curto esse esporte. Além disso, estou gostando de uma menina da escola e tem um outro carinha, sabe, ele é o artilheiro do time de futebol de lá e tá dando em cima dela²³².

Nas citações, a educação escolar representa um espaço onde há um sistema de *status quo* entre os estudantes. Este sistema é informal, por ser algo produzido e identificado nas relações sociais dos alunos, e é formador de diferentes grupos no interior da mesma configuração. Assim, é mais importante Júnior ser skatista, conquistar uma garota e impressionar os colegas, do que ser aplicado aos estudos.

A pouca importância relativa ao aproveitamento escolar sugere que aqueles que são vistos como ‘estudiosos’ podem não ser exatamente os que possuem mais prestígio e os que chamam mais atenção entre os estudantes nas diversas relações sociais na escola. Neste sentido, os escritos de Edith Modesto nos permitem interpretar que se deve considerar que os colegas detêm um poder decisivo sobre a conduta do outro e a instituição escolar é um espaço ideal para o exercício deste poder – seja ele para conquista amorosa, de colegas, de prestígio etc.

Um outro sentido de poder foi notado em uma das funções do esporte narrada por Edith Modesto:

Mesmo vindos de mundo tão diferentes, os garotos pareciam ter muita coisa em comum. Logo que os complexos sentimentos iniciais de estranhamento e rivalidade se diluíram, os dois meninos começaram a se divertir com o treino e a conversar entre uma manobra e outra²³³.

Nesta narrativa, a interação, a rivalidade, a solidariedade, a cooperação e a diversão são elementos que coexistem na função do esporte e atribuem a ele o poder de integrar as contradições sociais. O esporte unindo os dois garotos, além da amizade, desenvolveu relação de poder.

²³¹ *Ibid.*, p. 17-8.

²³² *Ibid.*, p. 46.

²³³ *Ibid.*, p.54.

Na relação de poder há abertura e restrição às ações de ambas as partes: Júnior amplia e define parte de seu comportamento na relação com Robson, e vice-versa. Isto não significa dizer que um é favorecido e o outro desfavorecido na relação, como por exemplo em termos econômicos ou em termos de habilidade com o *skate*. Mas as vantagens e desvantagens relativas seriam usualmente conseqüências do conflito de interesses existente por detrás da relação de poder. Dessa forma, na relação de poder ambos obtiveram uma recompensa particular da parceria travada: Júnior aprendeu *skate*, conquistou Adriana e impressionou os colegas da escola, e Robson faturou um dinheiro a mais e conseguiu um patrocínio para realizar seu sonho de se tornar um skatista profissional.

A percepção que fica é da prática cultural *skate* como esporte que detém poder de integração, e que este poder foi marcado pela possibilidade da passagem de um nível, sócio-econômico e esportivo, para outro mais elevado. Isso atribuiria a modalidade *skate* o papel de integrar promovendo ascensão social. Nota-se implicitamente, portanto, um significado social do esporte, relacionado com as vantagens de ser esportivo e com o contexto das desigualdades sociais balizadas pelo mundo do trabalho²³⁴.

4.6 SKATE: MITO/SÍMBOLO, EDUCAÇÃO E PODER

Em sua dissertação de mestrado intitulada “*Aventura e risco no skateboard – street: um estudo do imaginário social de jovens skatistas*”, Maria Regina de Menezes Costa abordou a seguinte problemática: “sobre que mitos e símbolos se fundam as representações de aventura, risco e vertigem veiculadas no discurso de praticantes de *skate* da modalidade *street*, praticada como lazer”. Como objetivo de estudo buscou “investigar os sentidos de aventura, risco e vertigem que se apresentam nos discursos de jovens skatistas da modalidade *street*, praticada como lazer; e evidenciar os elementos simbólicos e míticos que emergem desses discursos”²³⁵. Para isto, utilizou-se dos procedimentos metodológicos da técnica de entrevista semi-estruturada, análise do discurso, técnica projetiva de associação de idéias e observação de campo. Ancorou-se

²³⁴ Para uma crítica do esporte/lazer relacionado com o universo do trabalho, referenciamos: CAVICHIOILLI, Fernando Renato. **Abordagens do lazer no Brasil:...** 2004.

²³⁵ COSTA, Maria Regina de Menezes. **Aventura e risco no skateboard – street: um estudo do imaginário social de jovens skatistas**. Rio de Janeiro/RJ, 2004. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física, Universidade Gama Filho. p. 12.

na perspectiva teórica do imaginário social de Durand e Bachelard; nas questões sobre juventude de Morin, Groppo e Mannheim; na idéia de espaço na cidade de Prost, Morin e Lefebvre; na discussão de tribo de Maffesoli; na compreensão de aventura e risco de Le Breton, Simmel e Vera L. de M. Costa; e na ótica de vertigem de Caillois e Quinodoz; e dentre outras teorias e autores.

Na análise dos discursos a autora evidenciou que a tribo skatista se agrupa no espaço urbano, apresentando uma forma desrotinizadora das práticas de lazer formais. Dessa maneira, aventura e risco se manifestaram com sentidos de exploração do espaço e vertigem, vivenciados por meio de uma sensação de medo e prazer que jogam em conjunto no elemento lúdico. Os símbolos identificados foram: vôo, pássaro e liberdade. Dentre os mitos que dão significado à vida desses esportistas encontrou-se Ícaro e Dioniso. Assim, os skatistas conservariam alguns elementos primitivos: transgressão, transformação, êxtase, entusiasmo. Estes aproximam o imaginário social de skatistas *streeters* do mito de Dioniso, e ainda desmistificam a idéia de que esses jovens pareçam loucos ou meio-vagabundos, pois,

Eles buscam a liberdade de ação, transgredindo as normas vigentes na sociedade, procurando viver a prática limpa de *skate*, demonstrando seus encaminhamentos pela cidade, assim como seus modos de contestação representados pelo esporte escolhido. Talvez a maior contribuição desses jovens para a sociedade pós-moderna seja propiciar momentos de *reflexão* sobre nossos estilos de vida²³⁶.

Para compreensão da prática cultural da tribo skatista, Maria R. de M. Costa contribui enfatizando a carga de risco, aventura, incerteza, desejos de desbravar, de desprender-se, voar com 'liberdade' e o caráter mítico dionisíaco no imaginário social dos skatistas. É neste sentido que foi perceptível uma ótica de educação e de poder nos escritos da autora.

Na dissertação discutida observa-se, também, tal como no texto de Uvinha do tópico anterior, a educação num sentido amplo da vida humana, no qual o homem-skatista aprenderia, nas relações sociais, uma educação para o risco, aventura, coragem, ludicidade e audácia, dessa maneira decifrando os problemas e convivências de seu universo.

Se no texto de Uvinha, este sentido de educação pôde ser aproximado da dimensão pedagógica e educativa dos esportes de risco e aventura destacada por Vera L.

²³⁶ *Ibid.*, p. 108.

de M. Costa, o presente texto, não só se aproxima, como a própria Maria R. de M. Costa cita e coaduna diretamente com tal dimensão. Como demonstra a citação abaixo:

Segundo Costa (2000), esse homem renovado, neste início do século XXI, se constrói ancorado na segurança de si mesmo. Segundo a autora, para se educar alguém a ter coragem é preciso desenvolver-lhe audácia, ousadia, presença constante e convivência com o risco. E conviver com o risco é experimentar a vertigem, *ilînx*, um dos elementos encontrados no jogo, de acordo com a classificação de Caillois (1990)²³⁷.

Sendo uma educação voltada para o lúdico, risco e aventura, a autora²³⁸ deixa entender que os jovens skatistas aprendem em sua comunidade emocional — (tribo) num sentido maffesoliano — a subverterem as rotinas dos lazeres habituais. Essa aprendizagem instaura novos modos de sociabilidade, de organização de grupo, que se identifica por seus discursos, gestos, trajes e pelo esporte praticado, formando uma identidade que exprime reivindicação de independência e de autonomia recusando o enquadramento nas exigências sociais vigentes. Como podemos perceber quando a autora disserta:

A tribo do grupo que constitui nosso objeto de estudo, a dos *skatistas*, parece apenas querer formar um pilar para uma construção sadia nas mentes dos praticantes de *skate*, **livre do formalismo imposto pela indústria cultural**, distinguindo-se dos demais jovens²³⁹. (negrito nosso)

O lazer, então, se apresenta como uma arma de insurreição **contra a banalização e massificação** e passa a ser vivido como tempo de descobertas, de novas sensações, fora do comum. Esse jeito de ser jovem exprime um valor que representa uma diferenciação, a ousadia de assumir a curtição que parece identificar as verdadeiras preferências jovens, dando especificidades aos grupos, revelando-lhes suas crenças e ideologias²⁴⁰. (negrito nosso)

Como desrotinizadora e detentora de um certo poder contra a banalização, a massificação e a indústria cultural, a prática cultural da tribo skatista remete-nos há valores e limites a serem superados e reconstituídos para o convívio em sociedade. Neste ponto, pode-se situar a instituição escolar no quadro de valores e limites sociais estabelecidos, uma vez que a autora considera que,

²³⁷ *Ibid.*, p. 66. Como informação complementar, a dissertação da Profa. Maria Regina de Menezes Costa esteve sob orientação da Profa. Dra. Vera Lucia de Menezes Costa.

²³⁸ Cf. *Ibid.*, p. 10.

²³⁹ *Ibid.*, p. 51.

²⁴⁰ *Ibid.*, p. 04.

A escola pública, por exemplo, deveria ser a casa aconchegante da juventude, mas o jovem vê na escola apenas um mal necessário, obrigatório, destituído de qualquer encantamento. Ela deveria dar à juventude uma estrutura para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, éticas, políticas e sociais, constituindo um caminho realístico para o futuro. Educadores, jovens e pais precisam criar um canal aberto para discutir as questões necessárias para que a juventude venha a construir verdadeiramente suas identidades diferenciadas, carregadas de símbolos e signos²⁴¹.

Essa visão de uma escola repleta de limites e valores, que não condizem com a prática cultural skatista, atribui à educação escolar o sentido de desagradável e descontextualizada do social. Esta educação representaria, portanto, a negação dos novos valores e limites proporcionados por uma aprendizagem pautada pelo lúdico, risco, aventura e pelo 'jogo' de símbolos e mitos.

Já a idéia de poder foi observada pelo menos nos seguintes trechos:

Eles não se alienam, não negam a existência do racionalismo, mas põem em evidência, com seus atos, a incapacidade da sociedade reconhecer a **potência** do vitalismo juvenil que move em profundidade toda a vida social²⁴². (negrito nosso)

Os *skatistas* [...] Ao se defrontarem com os desafios, com suas limitações, seus medos, e superá-los, vão ao encontro de sua **potência**, **sua grande força** heróica, retornando ao cotidiano restaurado naquilo que lhes é primordial: eles mesmos, seres especiais, capazes de coisas inimagináveis²⁴³. (negrito nosso)

Dioniso é força viva que impulsiona o drama satírico. Em parte, o mito conservou intactos os elementos primitivos: transgressão, transformação, êxtase, entusiasmo, também encontrados nas práticas *outsiders* dos *skatistas streeters*²⁴⁴. (negrito nosso)

Para pesquisadora o estilo de vida dos jovens skatistas *streeters* evidencia a presença do mito de Dioniso. Dioniso herdeiro da errância de Zeus, é um deus anônimo, peregrino, entusiástico, criativo, transgressor, desafiador e anárquico. Essas características dão a ele sua força ou sua potência que foi identificada, pela autora, no imaginário social dos skatistas. Assim, a idéia de poder está relacionada à potência dionisíaca.

²⁴¹ *Ibid.*, p. 07.

²⁴² *Ibid.*, p. 58.

²⁴³ *Ibid.*, p. 88-9.

²⁴⁴ *Ibid.*, p.107.

Apesar da autora pouco discorrer sobre o conceito de potência, ele foi emprestado do sociólogo Michel Maffesoli. Em “*O Tempo das Tribos*”²⁴⁵ Maffesoli estabeleceu diferenças entre o poder político-econômico e do povo. Para o sociólogo o poder político-econômico não suplanta a potência viva das organizações sociais, tribos, vilas, quarteirões. O poder econômico-político pode ser considerado como produto final da potência do largo tecido social. O tecido social seria o entrelaçamento de todos os fios e não só o resultado final. São fios os elementos da vida cotidiana.

Para Maffesoli o poder político-econômico é relevante na estrutura do Estado e continuará certamente existindo, contudo, o que ele observa não é mais uma estrutura piramidal do Estado e o poder que desce, é a organização da base, da potência. A sua idéia de base é a da centralidade subterrânea informal.

A centralidade subterrânea informal é uma metáfora para falar do nó central que assegura a vida em sociedade. Isto é, da mesma forma que o lençol freático permite a vegetação crescer na superfície, esta centralidade subterrânea, aquilo que está por baixo, é que faz a vida social ter sentido, significado e crescimento. As pequenas coisas, como o prazer, o hedonismo, o desejo, o sensível, constituem essa centralidade subterrânea. É esse o lençol freático que faz a vida social florescer²⁴⁶.

Segundo Maffesoli, essa potência que assegura a perduração da vida em sociedade se constitui no vitalismo e no divino social. Estas expressões retomam os estudos de Durkheim, como o próprio autor reconhece:

Falar de potência, de soberania, de divino a propósito do povo é reconhecer, para retomar uma expressão de Durkheim, “que o direito se origina nos costumes, ou seja, na própria vida,” ou ainda que são “os costumes que fazem a verdadeira constituição dos Estados”. Essa prioridade vitalista saída da pena do positivista que todos conhecemos, merece ser destacada. É esta reflexão, com certeza, que lhe permite ressaltar a importância do laço religioso na estrutura social. Trata-se, naturalmente, de uma idéia geral que precisa ser atualizada. Reconhecer, no entanto, que a ligação íntima do vitalismo (naturalismo) e do religioso constitui uma verdadeira ‘*vis a tergo*’ impulsionando os povos, assegurando-lhes perenidade e *potência*, traz conseqüências de peso num momento em que a comunicação, o lazer,

²⁴⁵ Ver: MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. Em particular capítulo II: “*A potência subterrânea*”.

²⁴⁶ Cf. MAFFESOLI, Michel. **O teórico da fragmentação do poder**: sociólogo francês vê as pequenas organizações sociais como ilhas impenetráveis e plenas de potência. In: ANEXO CATARINENSE <<http://an.uol.com.br/1999/mar/03/0ane.htm>> Acesso em: 06/05/2004. Entrevista concedida em 03 março de 1999 e realizada por Osmar Gomes.

a arte e a vida cotidiana das massas impõem uma nova rodada do jogo social²⁴⁷.

Tomando os escritos de Durkheim como ponto de partida — “Se a existência perdura, é que, em geral, os homens preferem-na à morte”²⁴⁸ —, Maffesoli compreende que é no vitalismo que o indivíduo afirma a vida, o querer viver societal e torna a vida muito mais presente do cotidiano.

No cotidiano das pessoas o vitalismo está de fundo, é algo natural, no sentido de ser incorporado socialmente, e é algo ‘secreto’ e poderoso que cria as comunidades, as tribos, a sociedade. O vitalismo move a potência da massa para resistência ativa/consciente ou não. A ação da potência, no entanto, é ora secreta, ora discreta, ora notória, expressando a força da sociabilidade, da astúcia, do ceticismo, da ironia e do humor obscuro dentro de um mundo em crise. A crise é a crise dos poderes formais e abstratos. É a relação entre *poder extrínseco* e a *potência intrínseca* que, para Maffesoli, precisa-se visualizar sociologicamente.

Um outro aspecto do conceito de potência é o divino social, expressão com que Durkheim designou a força unificadora que está na base de qualquer sociedade ou associação. Para Maffesoli, pode-se, também, dizer ‘religião’, não no sentido da ordem da fé, e sim para designar o que liga, une uma comunidade, serve de suporte para o ser/estar junto, porque o universo religioso, como lembra o autor citando Simmel, mergulha suas raízes na complexidade da relação entre o indivíduo e seus semelhantes (ou grupos de semelhantes), representando o sentido convencional do termo²⁴⁹.

Maffesoli esclarece que, “se o ‘divino’ humano ou social (a partir de Feuerbach e depois pelas idéias de Comte e de Durkheim) é uma preocupação do pensamento social, podemos, entretanto, estabelecer um paralelo com uma certa tradição mística na qual aquilo que tem de ser alcançado é a perda no ‘grande todo’”²⁵⁰. Tal preocupação expõe o divino social como fundamento à constituição dos pequenos grupos, que se materializam no todo ao passo que os indivíduos participam e compartilham contatos corporais, físicos e emocionais.

Nesta perspectiva, as pequenas agregações sociais, ou tribalismo como denominou o autor, encontram sua potência na religião (*re-ligare*) e no localismo (proxemia), que

²⁴⁷ MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos...** 2000, p. 66-7.

²⁴⁸ Durkheim *apud* Maffesoli. 2000, p. 45.

²⁴⁹ Cf. MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos...** 2000, p. 56.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 59.

são fortes elementos produtores do segredo da perduração societal, da centralidade subterrânea – que pode ser considerada a hipótese central dos estudos de Maffesoli.

Maffesoli também apresenta a ‘auto-referência’ como uma forma de potência. Ela é uma estrutura sócio-antropológica que,

[...] através do silêncio, da astúcia, da luta, da passividade, do humor ou do escárnio, sabe resistir com eficácia às ideologias, aos ensinamentos, às pretensões daqueles que querem seja dominar, seja fazer a felicidade do povo, o que neste caso não faz grande diferença. A auto-referência não implica que não se preste atenção ao jogo (do) político, muito pelo contrário, visto que o consideram como tal²⁵¹.

A ‘auto-referência’ é bem mais tenaz do que as superficiais adesões partidárias ou políticas. Nela a potência manifesta-se pelo desenvolvimento dos microgrupos (tribos) e da multidão, que vivem papéis ambivalentes, como destaca Maffesoli referenciando Montesquieu: “o povo age sempre de mais ou de menos. Algumas vezes com cem mil braços derruba tudo; algumas vezes com cem mil pés caminhará como os insetos”²⁵². Ambivalência é um componente relevante que, conforme Maffesoli, nos permite ser ao mesmo tempo integrado/alienado, bem/mal, deus/diabo, verdadeiro/falso e nos permite ser praticantes da zombaria, da ironia, do riso, do humor, enfim, de todas essas coisas que de maneira subterrânea se contrapõem à normalização e a domesticação resultante da ordem imposta pelo poder extrínseco.

Com a ‘auto-referência’, o autor buscou acentuar o fato de que é impossível reduzir a polissemia da existência do ser, ou melhor, da existência social. Assim, a potência se encontraria justamente no vitalismo, ou no desenvolvimento natural que traduz a dinâmica do plano social que, configurado em multidão ou em microgrupos, imprime um caráter de conservatório das energias sociais.

Dessa forma, na perspectiva do conceito de potência de Maffesoli, utilizado por Maria R. de M. Costa, quem estaria com o poder na relação entre tribo skatista e escola?

Nos parece que a potência, a base, é mais importante porque a verdadeira vida acontece no cotidiano, na sociabilidade, nas comunidades emocionais, bem como na tribo skatista. E, as instituições continuam existindo, estão lá, mas a vida, a potência, está ao lado. Pode-se entender o poder como algo fragmentado, sendo assim, numa relação entre escola e tribo skatista, majoritariamente o poder da vida prática estaria com os skatistas e poder formal estaria relativamente com a instituição escolar.

²⁵¹ *Ibid.*, p. 71.

²⁵² *Ibid.*, p. 73.

* * *

Neste capítulo identificamos e interpretamos possíveis concepções, explícitas e implícitas, de poder e educação na literatura que disserta sobre o tema *skate*. Estabelecemos diálogos entre as acepções mapeadas e os sentidos de educação e poder elaborados por autores do campo da Educação e da Sociologia, uma vez que os textos analisados não tiveram como problemática central a relação de poder entre escola e tribo skatista.

Pode-se apontar uma idéia comum entre os tópicos discutidos, é justamente o entendimento de que há poder por toda parte e nos diversos relacionamentos humanos, em particular no universo dos skatistas. Como os tópicos evidenciam, contudo, existem diferentes formas sociológicas de compreender o fenômeno poder.

Ao indagarmos as fontes deste capítulo, com quem estaria o poder numa relação entre escola e tribo skatista, obtivemos as seguintes respostas: o poder seria estabelecido pela força coercitiva e estruturalmente determinada pela ordem social; o poder estaria localizado majoritariamente na classe dominante, opressora e detentora dos meios de produção material; a supremacia do poder estaria no aparelho burocrático regido por leis, regulamentos, administradores especializados, códigos de condutas etc.; o poder na forma de controle e vigia disciplinar se encontraria, majoritariamente, no núcleo da classe dominante que o utilizaria para dissimular sua ideologia no âmbito burocrático educacional; o poder estaria relacionado com as manifestações culturais dos esportes radicais produtoras de ludicidade, ‘liberdade’ e costumes que confrontariam os valores morais e as rotinas sociais; o poder relacionado com o combate das segregações sociais estaria tanto com a escola, como com o esporte da tribo skatista; e, o poder estaria na potência da centralidade subterrânea, no caso dos jovens skatistas, fortemente marcado pela força do mito de Dioniso.

Procuramos responder, pela ótica das obras que abordam a temática *skate*, com quem estaria o poder na relação entre escola e tribo skatista. Na seqüência, abordaremos essa mesma indagação por meio de outras fontes pesquisadas, que possibilitaram uma outra leitura sociológica do fenômeno poder na relação entre instituição escolar e prática cultural da tribo skatista.

CAPÍTULO 5

RELAÇÕES DE PODER ENTRE TRIBO SKATISTA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR

5.1 O (RE)EQUILÍBRIO DE PODER ESCOLAR

A relação entre tribo skatista e instituição escolar prescreve uma discussão de poder, pois a tribo skatista nasce no processo de individualização na sociedade moderna, produz determinado capital cultural que é instrumento de poder e está presente na instituição escolar. A escola pode ser considerada como uma instituição fundamental em diversos processos civilizadores, porque, paradoxalmente, ela representa incorporação e reprodução das desigualdades sociais. Este seu caráter ambivalente sugere um espaço social onde as individualizações se encontram e criam interdependências funcionais produtoras de relações de poder.

O processo de individualização no social, intitulado tribo skatista, oferece-nos a oportunidade de uma reflexão sociológica sobre as relações de poder na configuração escolar. Estudamos o fenômeno poder escolar pela lente dos skatistas — produtores de uma prática cultural, que pode ser entendida como lazer, esporte, processo de aprendizagem etc. As fontes pesquisadas neste capítulo apresentam uma leitura sociológica do fenômeno poder escolar diferente das apontadas no capítulo anterior. Visualizemos como o sentido de poder aparece na relação entre tribo skatista e instituição escolar pela voz dos skatistas:

“A escola é cabulosa! É uma verdadeira treta! A gente briga com a supervisora de aluno quase todos os dias para entrar com o skate [...] As vezes a gente consegue”. (Rafa)

“Ah, a escola é chata! Lá as pessoas ficam falando o que a gente deve fazer: faça lição, não fique conversando, não ande de skate no pátio, sei lá, é muito chata. Eles pensam que têm o controle e mandam na gente[...] Uma vez eu e uns skatistas jogamos os skates por cima do muro e conseguimos entrar com eles escondidos, depois ao invés de entrarmos na aula, começamos a andar na quadra e no pátio, só para mostrar que a gente pode tumultuar e que as coisas não são como eles pensam. Meu foi massa! Você entende? [...]” (Paulinho)

“[...] nooossaa, quando eu estudava no Romão de tanto a gente zoa, porque não podia andar de skate na escola, a diretora e as

professoras liberaram na hora do intervalo; acharam né, que iriam enganar a gente, não adiantou nada, a gente sempre zoava porque queria mais [...] inclusive né, um professor um dia negociou com a gente: caso não fizéssemos bagunça, no finalzinho da aula ele iria liberar para andarmos de skate na quadra, lá fora [...]” (Zica)

“[...] Cara, um dia uma professora da escola chamou eu e a galera que anda de skate para fazermos uma apresentação para turma da quinta série. Não entendi muito o porque, mas foi legal, a gente parecia dono da aula, ou melhor da escola, porque a molecada da escola tava tudo doida por causa dos skates”. (Ricardo)

“[...] acho que hoje né, temos mais moral na escola [...] perguntaram o ano passado se a gente não queria realizar um campeonato na quadra da escola [...] A gente não tinha rampa!” (Diguinho)

O sentido de poder emerge na relação entre tribo skatista e escola, isso significa dizer que o poder é atributo das relações sociais e não de um fato determinado ou de um indivíduo isolado gerando conflitos. Ele se apresenta, portanto, como relacional e em processo de (re)constituição nas relações humanas.

Nesta pesquisa, o poder está ligado ao fato de existir indivíduos-estudantes-skatistas relacionando-se com os atores representantes da instituição escola, uma vez que estes últimos podem assegurar e monopolizar determinados capitais culturais ou espaços sociais que outros reivindicam, como por exemplo, o pátio e a quadra reivindicados pelos os skatistas, ou, ainda, a educação sistematizada que a consideramos um *habitus* no atual processo de civilização de nossa sociedade.

Isto equivaleria pensar que quanto mais os indivíduos necessitam da escola, maior seria a proporção de poder da instituição? De certa forma sim, porém seria uma proporção de poder construída também pela necessidade do outro, e como os indivíduos são constituídos em múltiplos processos de aprendizagem, como ilustra a tribo skatista, não necessitam apenas da educação institucionalizada e criam outros capitais culturais significativos para o convívio cotidiano.

Os capitais culturais seriam mecanismos de acesso às fontes de poder, como por exemplo, o capital político, econômico, religioso, intelectual, educacional etc. No caso da tribo skatista, seu capital está conectado com a prática cultural *Skate*, originadora de específicos conhecimentos que são fontes de poder possivelmente identificáveis em nossa sociedade complexa e diferenciada do final do século XX e início do XXI.

Nas sociedades organizadas e complexas os capitais culturais ou as diferentes fontes de poder se entrelaçam, formando determinadas configurações humanas. Quando

os indivíduos formam uma configuração no interior escolar e as diferentes fontes de poder se inter-relacionam, é estabelecido um flutuante (re)equilíbrio de poder, pondo em movimento a configuração escolar. Esta idéia coloca em xeque o monopólio do poder idealizado pelos debates sociológicos do campo da educação. Torna-se necessário no campo educacional considerar a existência de diversos potenciais de poder, que quando se cruzam produzem um flexível (re)equilíbrio de poder.

Os discursos dos skatistas acima elucidam um (re)equilíbrio flexível de tensões e de poder na configuração escolar. Esta idéia torna-se visível pelos menos quando o skatista Rafa menciona que afronta a supervisora de aluno para conseguir entrar com seu *skate* na escola, e às vezes consegue; quando o skatista Paulinho relata uma situação na qual desafiaram a instituição escolar tentando afirmar que a escola não tem total poder e controle sobre as ações dele e de outros skatistas; quando o skatista Zica enuncia que ele e seus colegas ultrapassaram os limites dos códigos de conduta da instituição escolar para adquirirem um espaço para exercerem a prática cultural *Skate*; quando o skatista Ricardo fala da sensação de poder (“*os donos*”) sobre a aula da quinta série e da escola ao realizarem uma demonstração de *skate*; e quando o skatista Diguinho menciona que percebe na atualidade a escola atribuindo mais atenção aos skatista, portanto, mais poder.

Estes indícios de relações de poder entre tribo skatista e instituição escolar, possibilitam compreender o poder na configuração escolar não como algo localizado majoritariamente numa estrutura social exterior, nem em um grupo dominante, ou numa manifestação cultural de lazer, ou ainda, numa potência subterrânea, numa burocracia legítima ou, por fim, numa figura central — o diretor —, mas sim, em variação entre os indivíduos ou grupos sociais que sofrem influências mútuas.

O equilíbrio flexível de poder seria um elemento integrador das relações entre skatista e escola, e estaria presente nas interdependências funcionais entre estas pessoas, bem como entre outras. Sendo assim, quem estaria com o poder na relação entre tribo skatista e escola?

Pela ótica dos documentos analisados, o poder seria algo flexível e estaria distribuído de acordo com o funcionamento das redes de interdependência entre skatista e instituição escola. Por maior que seja a discrepância de poder contida dentro da configuração escola, a parte de menor força também apresentará poder. Esta parte, num determinado tempo do curso histórico da instituição poderá inverter o resultado do jogo de poder, demonstrando conseqüências inesperadas das inúmeras possibilidades de

interações sociais no cotidiano escolar como, por exemplo, o fato da escola reconhecer a tribo skatista e convidá-la para realizarem um campeonato de *skate*²⁵³.

A noção de flexibilidade das relações de poder aproxima nossa investigação do modelo analítico da Sociologia Configuracional, construído inicialmente por Norbert Elias, que em seus estudos analisou também as relações entre grupos sociais²⁵⁴. Assumimos este foco teórico para analisar sociologicamente a relação entre grupo e instituição, porque os discursos analisados apontam a idéia de que o poder está distribuído de acordo com a movimentação da estrutura social e pode ser ‘mensurado’ por uma balança de diferentes pesos, que poderá inverter a qualquer momento, porque o homem depende de outros homens, e estes, por sua vez dependem dele e de outros. Desta maneira, os indivíduos aumentam o controle, o autocontrole, a desigualdade social e todos teriam poder, mesmo quando dependentes de outros homens pela força física ou pela necessidade de receber amor, dinheiro, aprendizagem, emoção, ou simplesmente, por excitação sexual.

Tendo o poder, como elemento multifuncional e inter-relacional de qualquer configuração, tornaria perceptível uma verdadeira balança de poder que poderia ser alterada a qualquer período da história dos homens. Logo, o poder não é uma coisa absoluta e se torna diferente da perspectiva que o centra no aparelho ideológico do estado e nos meios de produção material, pelos quais todos adquirirão poder ao viver numa sociedade do bem comum para todos. Como já apontamos no primeiro capítulo, equidade de condições objetivas para obtenção de conhecimento escolar — e agora de poder — seria extraordinário! Até mesmo porque os indivíduos são herdeiros e condutores de capitais culturais que os tornam diferenciados no processo de individualização no social.

Compreendendo que o equilíbrio de poder não é sinônimo de igualdade de forças, a Sociologia Configuracional sugere que, tanto nas relações bipolares como, por

²⁵³ Naquela situação o campeonato não foi realizado, mas em outras configurações sociais ocorreu a organização de competições da prática cultural *Skate* interligada com a instituição escolar, como ilustram os exemplos: **Grind Street Contest 98 – 21 e 22.11, Escola Estadual Geraldo Teixeira da Costa (BH/MG) – Categorias: Iniciante/Amador.** (REVISTA TRIBO SKATE. 1998. Ano 08, nº 39, p. 73.); **1º Trauma interescolar de skate – etapas: 04/05 – setembro; 25/26 – setembro; 06/07 – novembro de 2004. Local Sesc Itaquera da cidade de São Paulo. “Todas as escolas da diretoria de ensino leste 2 podem participar!!!” “Procure a diretoria da sua escola / inscreva-se já!!!” Organização: Trauma Skateboards; Sesc Itaquera. Colaboração: Secretária de Estado da Educação; Diretoria de Ensino Leste 2; Programa Escola da Família.** (REVISTA TRIBO SKATE. 2004. Ano 14, nº 108, p. 82.)

²⁵⁴ Norbert Elias quando abordou as questões relativas ao poder, discutiu no âmbito dos conflitos entre/nas civilizações, nações, sociedades e grupos. Ancoramos nosso trabalho, principalmente, na análise de poder entre grupos. Ver: Introdução à sociologia (1980); Os estabelecidos e os outsiders (2000).

exemplo, a de professor e estudante, pai e filho ou senhor e escravo, quanto nas relações multipolares, “sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas”²⁵⁵. Assim, o poder não é um objeto que um indivíduo detém e o outro não, ou se encontra unicamente na arena das relações entre Estados, instituições sociais ou modelado por este ou aquele agente, o poder é uma característica estrutural das relações humanas e seus graus são distribuídos de acordo com o capital cultural e a dependência que um indivíduo tem relativamente com o outro ou um grupo tem em relação a outro, esta é a base na qual se edifica o equilíbrio de poder.

Foi esta representação de poder inter-relacional, identificada nos discursos dos skatistas e que se aproxima dos pressupostos teóricos da sociologia de Norbert Elias, que nos permitiu observar a escola, como espaço educacional institucionalizado e socialmente integrador e reproduzidor das individualizações sociais, desenvolve suas relações de poder por meio das redes de interdependências, em particular dos fios tecidos com a tribo skatista.

5.2 (RE)EQUILÍBRIO DE PODER: INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE TRIBO SKATISTA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR

As configurações formadas no interior do campo educacional chamam a atenção para a interdependência de pessoas. A idéia de interdependência está intimamente ligada à idéia de (re)equilíbrio de poder, que identificamos na relação entre tribo skatista e instituição escolar. Discutiremos, pela lente da tribo skatista e sob a luz da teoria da Sociologia Configuracional, o que faz com que os skatistas e os atores representantes legais da escola se liguem uns aos outros e sejam dependentes uns dos outros na configuração escola, provocando um constante (re)equilíbrio de tensões. Certamente, a totalidade deste problema vai além dos limites desta pesquisa, como Norbert Elias destacou, as dependências recíprocas das pessoas não são obviamente sempre as mesmas em todas as configurações, nos seus vários estágios de desenvolvimento²⁵⁶. Neste sentido, abordaremos algumas formas de dependência entre skatistas e escola para apontar como as interdependências escolares se transformam à medida que incorporam

²⁵⁵ ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia...** 1980. p. 81.

²⁵⁶ Cf. *Ibid.*, p. 147.

indivíduos ou grupos detentores de específicos capitais culturais produzidos na individualização no processo social.

Uma ligação entre skatistas e atores representantes da instituição escolar, pode ser compreendida nas seguintes falas dos skatistas:

“Acho que a escola representa um lugar de ensinar matérias que talvez um dia agente use pra alguma coisa [...] Lembrei de uma coisa, que eu tenho que falar, cara, a escola é também um baaaiita pico louco pra andar de skate, cheia de escadaria, bancos, tem cadeira pra pular. Pena que regulam [...]” (Ricardo)

“Véio, minha mãe falava assim: “moleque vai para escola pra vê se você aprende para ser alguém na vida”. Eu ia, aloprava, andava de skate e torrava o saco dos professores [...]” (Zica)

“[...] um professor um dia negociou com a gente: caso não fizéssemos bagunça, no finalzinho da aula ele iria liberar para andarmos de skate na quadra, lá fora [...]” (Zica)

“Meu, andar de skate escondido na escola foi massa, pura adrenalina. Primeiro, porque a escola é para aprender a estudar e não para andar de skate, e também porque lá não pode andar de skate”. (Paulinho)

“Sei lá, acho que eu vou para escola porqueeeee, é um mal necessário e porque em casa rola uma pressão [...] Acho que na escola eu aprendo algo: Português, Matemática, Geografia, faço amigos, ando de skate, converso sobre skate, jogo bola, bagunço de vez em quando, brigo com os professores e com a supervisora. Ah, acho que é isso!” (Rafa)

“Cara, o Cardoso é uma escola maluca, ninguém entende, antes não podia andar de skate lá dentro, agora eles chamam a gente para andar de sábado e domingo naquele projeto, uuuuummm, como é nome daquele projeto mesmo!? Ééééé, Escola da Família, é este o nome do projeto que o pessoal deixa a gente andar de skate na escola [...] Até parece que a escola precisa da gente”. (Fábio)

Uma ligação de interdependência pode ser identificada na necessidade dos skatistas, bem como de outros indivíduos, requisitarem os conhecimentos acumulados e sistematizados encontrados com agentes especializados da instituição escolar, que teriam o papel de transmitir e reproduzi-los aos outros; por outro lado, os agentes (professores, supervisores, diretores, merendeiras etc.) necessitam dos estudantes e de outros para exercerem suas funções. Caso não existissem pessoas procurando educação institucionalizada e pessoas especializadas para reproduzir tal educação, não existiria a

configuração escola que é construída pelos indivíduos e em nosso atual estágio civilizatório é uma instituição transmissora de *habitus* distintivos entre indivíduos e de até do homem frente aos animais irracionais como demonstramos no capítulo 1.

Considerando o fato de o sujeito buscar aprendizagem e o outro ensinar, e também de quem ensina aprender com o outro, encontra-se aí uma dependência elementar colocando em evidência a formação da configuração escolar. Na constituição de uma configuração como, por exemplo, a da sala de aula, estudantes e professores são condicionados socialmente, ao mesmo tempo, por suas auto-imagens e por aquelas que lhe são atribuídas pelos outros com quem relacionam, isto é, desenvolvem influências mútuas. Apesar da simplicidade dessa noção de dependência fundamental, ela pouco é aplicada à leitura do fenômeno poder escolar.

No campo da educação ainda há tendência que entende os agentes representantes legais da escola de um lado, e os estudantes ou a comunidade de outro, formando unidades independentes. Para compreender as interdependências escolares, torna-se significativo superar dualismos como, por exemplo, o de estudante/professor, estudante/instituição ou indivíduo/sociedade. As dicotomias suscitam a impressão que os indivíduos existiriam separadamente dos outros, das instituições e das sociedades, essa percepção é marcada pelo modelo mecânico de causa/efeito que ainda permeia o paradigma de nossa tradição intelectual. A proposta consiste em analisarmos os fenômenos sociológicos educacionais — em particular o poder escolar — substituindo a causalidade linear, que liga as bipolarizações com um fio de relacionamento como se os indivíduos fossem ‘postes isolados’, pelo movimento das interdependências atentando-se para as relações recíprocas e diversificação de funções.

Seria um equívoco imaginar a dependência elementar – de o sujeito buscar aprender e outro ensinar – como um limite das relações de interdependências escolares. Inúmeras evidências mostram que os estudantes procuram os outros (e vice-versa) na configuração escolar para realização de todo um conjunto de necessidades, por exemplo: receber uma alimentação diária, uma Bolsa Família do Governo Federal, uma aprendizagem esportiva, um espaço seguro enquanto os pais trabalham etc.

Na relação entre tribo skatista e instituição escolar observa-se pelos menos os skatistas procurando no interior do *locus* escolar um espaço para realizar a prática cultural *Skate*, enquanto os atores responsáveis por tal *locus* buscam na relação com os skatistas mecanismos para conservar o patrimônio escolar e para estabelecerem disciplina na sala de aula. Isto pôde ser evidenciado quando os skatistas combinaram

com o professor: caso deixassem de bagunçar na sala de aula teriam um tempo para praticar *skate*; também quando os skatistas são chamados para participar do Projeto Escola da Família; dentre outras situações.

Tanto para dependência que consideramos elementar, como para outras ligações que também são importantes para o funcionamento da configuração escolar, conforme a Sociologia Configuracional, haveria uma outra necessidade universal das relações humanas unindo e influenciando mutuamente os indivíduos, trata-se das interdependências emocionais.

As interdependências emocionais são apresentadas como universais quando Norbert Elias tece uma crítica ao sociólogo Talcott Parsons, que entende a estrutura da personalidade humana como independente da estrutura social.

Parsons não é o único teórico a considerar a privacidade e individualidade das sensações corporais de cada um como evidência de que o homem é, por natureza, um ser fechado e solitário. Neste caso, a concepção do homem como indivíduo solitário é tão forte que esquecemos muitas vezes que a luta que cada um trava pela satisfação própria é orientada desde o início para os outros. Nem a própria satisfação deriva inteiramente do nosso corpo – também está muito dependente dos outros. Esta é, na verdade, uma das interdependências universais que ligam as pessoas²⁵⁷.

Para Norbert Elias procuramos os outros para realização de uma gama de necessidades emocionais e relativamente biológicas, porque precisamos de estímulos por parte dos outros. Isto é, as ligações emocionais orientam as relações entre os indivíduos e a busca por novas emoções ajuda a substituir a imagem do homem como *homo clausus*, pela imagem do homem aberto.

Segundo Elias, é fundamental o tratamento do problema das emoções para compreender as relações que ligam as pessoas umas às outras, formando os alicerces das interdependências, porque, caso contrário, continuaremos a encarar as ligações humanas essencialmente sob a perspectiva do ‘eles’.

Por exemplo, é possível proceder como Durkheim e encarar as ligações humanas essencialmente no contexto de uma especialização de trabalho crescente, que faz com que as pessoas se tornem cada vez mais dependentes umas das outras. Estas idéias são importantes, mas as ligações a que se referem são ainda meramente econômicas. Torna-se, no entanto, impossível tratar adequadamente os problemas das ligações sociais das pessoas, especialmente das suas ligações

²⁵⁷ ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia...** 1980. p. 148.

emocionais, se apenas consideramos interdependências relativamente interpessoais²⁵⁸.

Torna-se, nesta perspectiva, relevante no campo da educação observar não só as determinantes econômicas do atual capitalismo, mas também o crescente autocontrole dos impulsos e sentimentos que são fatos verificáveis empiricamente na escola da sociedade moderna. Dessa forma, as restrições e as repressões internalizadas pelos indivíduos na configuração escolar confeririam outros significados para a busca de novas emoções, conseqüentemente, criando diferentes interdependências humanas.

Assim, uma outra interdependência escolar pode ser imaginada quando a instituição censura em seu interior a prática cultural *Skate* e os skatistas, ávidos por novas tensões emocionais, buscam alternativas, às vezes até transgressoras (ex: pulam o muro da escola), para satisfazerem prazeres distintos e reais numa esfera mimética²⁵⁹; por conseqüência, no momento que a escola se depara com as ações dos skatistas e julga ser importante abrir seu espaço para tal prática cultural, desenvolve uma orientação fundamental de seus atores com relação aos skatistas. Isso faz com que a configuração da escola e o equilíbrio da sua teia de interdependência se alterem, incentivando flutuações de poder.

Provavelmente, as interdependências emocionais escolares vão mais longe do que a relação entre tribo skatista e escola deixa perceber no exemplo mencionado. Mas o exemplo nos dá, ao menos, uma visão de ações pela busca de emoções que ligam os sujeitos uns aos outros numa configuração onde ocorrem estreitos contatos entre o que já é estabelecido e as individualizações sociais incorporadas ou recém chegadas ao cotidiano escolar.

A escola, como processo educacional institucionalizado e como mecanismo integrador e reproduzidor das desigualdades sociais dos processos civilizadores²⁶⁰, vem democratizando seu acesso. Sua configuração incorpora diversas individualizações do processo social e se defronta com novas formas de ligações emocionais e interpessoais, unindo as pessoas a capitais culturais, *habitus*, símbolos e desejos cada vez mais diversificados.

²⁵⁸ *Ibid.*, p. 150.

²⁵⁹ Encontra-se, nos tópicos 2.21 e 3.4.1 deste trabalho, uma discussão da prática cultural *Skate* relacionada com as atividades de lazer da esfera mimética que extrapolam algumas restrições da vida rotineira em busca de excitações e experiências agradáveis na sociedade hodierna.

²⁶⁰ Para uma discussão da escola como mecanismo integrador e reproduzidor das desigualdades sociais dos processos civilizadores, ver capítulo 1 deste trabalho.

Incorporar a diversidade cultural amplia a rede de interdependência escolar, que por sua vez altera suas relações e funções. A educação escolar *stricto sensu*, entretanto, não dá conta de cooptar todos capitais culturais presentes em seu espaço social. A relação entre tribo skatista e escola tem demonstrado que suas interdependências formam um entrelaçado flexível de tensões.

As tensões se originam na inserção de novos capitais culturais ou fontes de poder, não dirigido pelo pedagógico *stricto sensu*. A constituição da tribo skatista, interligada a prática cultural *Skate*, exemplifica como seu processo produtor de capital cultural é veloz, complexo e sofisticado, envolvendo inúmeros segmentos da sociedade organizada e ainda faz-se presente na configuração escolar provocando disputas de poder.

As relações de poder entre tribo skatista e escola tende a demonstrar, numa perspectiva histórica, que a configuração escola passa por um processo no qual o centro do poder emana do exclusivismo pedagógico típico da instituição. Observando os apontamentos de Dermeval Saviani sobre as seguintes teorias na história da educação nota-se: na *pedagogia tradicional* o centro de poder é o professor e cabe aos alunos assimilar o acervo cultural que lhe são transmitidos; na *pedagogia nova* os indivíduos passam ser visualizados como essencialmente diferentes e a pedagogia centrada no professor desloca-se para o aluno, contudo, ainda esta tendência pedagógica acredita no poder da escola para combater as anomalias sociais em pró da igualdade; e na *pedagogia tecnicista* o poder passa a ser da organização racional dos meios de produção capitalista, ocupando professor e aluno posição secundária²⁶¹.

Diferentemente destas leituras, as interdependências analisadas neste trabalho apresentam o poder escolar no cerne das relações e das configurações mutáveis, nas quais há um equilíbrio flutuante e flexível de poder. Assim, a escola estaria experimentando e negociando com fontes de poder diferentes das do pedagógico *stricto sensu*, portanto, o monopólio das fontes de poder escolar seria abstrato, uma vez que ocorreriam mudanças de acesso às fontes de poder na configuração escolar.

O acesso a um capital cultural diferente ou mais amplo do que o escolar, aumenta o poder potencial dos indivíduos ou dos grupos humanos constituintes do espaço escolar. Encontra-se na escola, gerando interdependências nem sempre harmoniosas, diversos segmentos sociais, tais como: skatistas, rappers, *punks*, sindicatos, associações

²⁶¹ Uma caracterização e discussão da pedagogia tradicional, nova e tecnicista podem ser encontradas em: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia...** 1997. p. 15-27.

comunitárias, grêmios estudantis, APMs etc. Esses processos culturais, bem como outros, indicam com seus conhecimentos, produzidos muitas vezes fora do ambiente educacional institucionalizado, a possibilidade de um maior acesso às fontes de poder de determinadas configurações no interior escolar. Como se observa no relato do skatista Ricardo:

[...] Cara, um dia uma professora da escola chamou eu e a galera que anda de skate para fazermos uma apresentação para turma da quinta série. Não entendi muito o porquê, mas foi legal, a gente parecia dono da aula, ou melhor da escola, porque a molecada da escola tava tudo doida por causa dos skates.

Os skatistas, por meio dos conhecimentos aprendidos na prática cultural *Skate*, numa determinada configuração (sala de aula) e num tempo específico, tiveram maior acesso às fontes de poder escolar, como expressa o skatista ao enunciar sua percepção emocional de poder: “[...] a gente parecia dono da aula, ou melhor da escola [...]”. Nota-se na figuração mencionada que os conhecimentos elaborados e sistematizados pela educação escolar dão lugar aos saberes skatistas, ou seja, a natureza das fontes de poder varia de acordo com o movimento das interdependências funcionais.

Dessa forma, as interdependências humanas contribuem para visualizarmos o (re)equilíbrio de poder que está em transformação e continuidade nas relações da configuração escola, estabelecendo conflitos e integrações que podem interferir nas tomadas de posição da instituição. E, ainda, as interdependências entre tribo skatista e instituição escola chamam a atenção para a relação entre um capital cultural estabelecido e a incorporação/chegada de capitais culturais diferentes no mesmo espaço social. Tema para o próximo tópico.

5.3 (RE)EQUILÍBRIO DE PODER: OS ESTABELECIDOS E OS *OUTSIDERS* NA CONFIGURAÇÃO ESCOLAR

As interdependências na configuração escolar indicam relações entre capital cultural escolar e outros capitais culturais. No caso da tribo skatista essa relação pode ser visualizada no prestígio e no poder existentes entre o capital cultural escolar estabelecido e o capital cultural skatista recém-chegado (*outsider*).

Consideramos o capital cultural escolar como estabelecido pelo fato de a instituição escolar, ao longo de sua história, ter produzido e acumulado um

conhecimento educacional específico, institucionalizado, sistematizado e transmitido por uma intervenção pedagógica intencional e deliberada por profissionais da educação e, também, porque em nosso estágio civilizacional ele atingiu relevância social a ponto dos indivíduos requisitarem e o incorporarem sob formas de disposições duráveis ou de *habitus* transformados em comportamentos socialmente civilizados. Ainda, num sentido bourdiesiano, o capital cultural escolar em estado incorporado, objetivado e institucionalizado²⁶² determinaria e reproduziria as posições sociais na configuração escolar. Aqueles agentes (professores, diretores, coordenadores pedagógicos etc.) que já incorporaram um certo conhecimento educacional e teriam a função, portanto, de reproduzi-lo, se sobressairiam em relação aos demais utilizando este conhecimento como diferencial para o acesso às fontes de poder.

Já o capital cultural da tribo skatista é entendido aqui como *outsider*, pelo fato de ser um conhecimento específico mais recente e que está relativamente ‘excluído’ do capital considerado estabelecido, mas, por outro lado, em determinadas circunstâncias ocupam os mesmos espaços sociais: as configurações escolares. Cabe ressaltar que os conhecimentos da tribo skatista são aprendidos na informalidade urbana e também são sistematizados, técnicos e se diferenciam pelos elementos — sociabilidade, ação motora e emoção — ligados às atividades de lazer da classe mimética, como demonstramos no capítulo 3 no tópico intitulado ‘*Um modelo de aprendizagem*’.

A noção de estabelecidos e *outsiders* foi inicialmente extraída das investigações de Norbert Elias e John L. Scotson. No livro “*Os estabelecidos e os outsiders*”, os autores apresentam um estudo realizado em uma comunidade próxima da cidade inglesa de Leicester, por eles denominada ficticiamente de Winston Parva. Nesta comunidade, Elias e Scotson evidenciaram que no fim da década de 1950 e início de 1960, houve uma divisão em seu interior, de um lado o grupo dos *estabelecidos* — nós —, moradores de longa data; e do outro, o grupo de novos residentes, que eram tratados pelo primeiro grupo como *outsiders* — eles. Então, os pesquisadores passaram a estudar o jogo de poder que as relações cotidianas entre os dois grupos escondiam. Os dois grupos viviam às turras, cada qual se sentindo e julgando-se diferente do outro. O grupo estabelecido contava já três gerações de ascendentes e se julgava senhor de direitos especiais, tinha dificuldades em aceitar o segundo grupo que chegara à região em uma fase recente da industrialização. Mesmo após vários anos, esse grupo continuava sendo

²⁶² No capítulo 1 deste trabalho encontra-se uma apresentação destas três formas de capital cultural. Para maiores detalhes, ver: BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural... 1998. p. 71-80.

visto e tratado pelos primeiros — os ‘locais’ — como sendo estrangeiro e intruso. Como considerações, Elias e Scotson apontam que “embora possa variar muito a natureza das fontes de poder em que se fundamentam a superioridade social e o sentimento de superioridade humana do grupo estabelecido em relação a um grupo de fora, a própria figuração estabelecidos-outsiders mostra, em muitos contextos diferentes, características comuns e constantes”²⁶³.

Elias e Scotson oferecem um modelo de análise para relações de poder, bem como para constituição de identidades, entre grupos estabelecidos e recém-chegados. Buscaremos identificar e aplicar na relação entre capital cultural skatista e capital cultural escolar algumas regularidades que o conceito de estabelecidos-*outsiders* indica como aplicáveis a outros tipos de configurações.

Uma primeira característica generalizável, numa relação estabelecido-*outsider*, seria à existência de um equilíbrio instável de poder entre os grupos. Por exemplo, na relação entre capital cultural escolar e capital cultural skatista, a balança de poder penderia maior parte do tempo para o lado do primeiro, porque o capital estabelecido, além de estar no espaço construído essencialmente para sua reprodução, possui um elenco de agentes especializados detentores de uma ação pedagógica (AP) que necessita da autoridade pedagógica (AuP) para comandar a reprodução do arbitrário cultural objetivado em conhecimentos, aqui denominados de estabelecidos. Mesmo que o capital cultural estabelecido detenha as melhores oportunidades de acesso às fontes de poder na configuração escolar, contudo, a balança de poder está em constante movimento nas relações de interdependências com outros capitais culturais.

Para Norbert Elias uma outra regularidade localiza-se na tendência do grupo estabelecido “atribuir ao conjunto do grupo outsider as características ‘ruins’ de sua porção ‘pior’ – de sua minoria anômica. Em contraste, a auto-imagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, mais ‘nômico’ ou normativo – na minoria de seus ‘melhores’ membros”²⁶⁴.

Na relação entre capital cultural escolar estabelecido e capital cultural *outsider*, esta regularidade pode ser encontrada pelos menos quando os skatistas enunciam:

“Então quando a gente entrou na escola pulando o muro e matou aula pra andar de skate na quadra, na hora que a professora viu chamou a

²⁶³ ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 22.

²⁶⁴ *Ibid.*, p. 22-23.

supervisora. Nooossa! As mulheres vieram com tudo e falaram pra gente parar. A gente ria, ria, ria... Daí elas começaram a falar que skatistas são todos vagabundos, não gostam de estudar e dão maus exemplos [...]” (Paulinho)

“No começo seu João dava aula na Febem, ele era professor da Febem, ex-professor da Febem, aí ele vinha e ficava falando que os skatistas são todos drogados, não sei o que têm! Aí uma vez a gente bebeu cerveja na porta da escola, nossa! Deu um maior pepino! Ele veio e falou só pode ser skatista (não sei o que tem), lá na Febem tem um monte de skatista preso [...] tudo que acontecia a negada jogava a culpa na gente. Tinha coisas que a gente não fazia nem a pau!” (Marcelo)

“Uma vez eu tava indo de skate pra aula e cai porque a roda travou numa pedra, sujou toda minha roupa e cheguei meio atrasado. Na hora que eu entrei na sala a professora perguntou: porque eu (skatista) tinha que chegar na aula tudo sujo, encardido e suado fedido? Aí ela falou: olha seus colegas, ninguém tá sujo e suado”. (Fábio)

“Mano, eu tava conversando sobre skate na hora da aula, a professora de Geografia ouviu e disse para gente ficar quieto e que esse papo de skate não ensina nada que presta e não dá camisa pra ninguém. Aí eu falei que skate era mais legal que Geografia e que tinha um monte de skatista vivendo do skate no Brasil [...]” (Rafa)

Nota-se que os agentes detentores e reprodutores do capital escolar estabelecido buscam imprimir aos skatistas, detentores do capital cultural *outsider*, a condição de inferiores, indisciplinados, desordeiros e subversores das normas e regras impostas pela instituição escolar. Ao tentarem imprimir um estigma aos portadores da prática cultural *Skate*, que relativamente esta fora de seus saberes, vêem seus conhecimentos como ‘melhores’, dotados de uma espécie de carisma, de uma virtude específica que é compartilhada por todas as pessoas ‘educadas’ e que faltaria em determinadas circunstâncias aos skatistas. Ainda, segundo Norbert Elias, “os indivíduos ‘superiores’ podem fazer com que os próprios indivíduos ‘inferiores’ se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes — julgando-se humanamente inferiores”²⁶⁵.

Um apontamento que merece destaque é que os diferenciais de poder entre os capitais culturais — estabelecidos e *outsiders* — podem levar os indivíduos, numa mesma configuração, a uma relação dinâmica entre carisma e estigma.

²⁶⁵ *Ibid.*, p. 20.

A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a pré-condição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído²⁶⁶.

Os detentores de capital cultural estabelecido teriam posições privilegiadas no acesso às fontes de poder na configuração escolar, enquanto os que portam capital cultural *outsider* encontrariam dificuldades no acesso às principais posições de poder, bem como para resistir ao processo de internalização das características negativas que lhe são atribuídas.

Neste sentido, a discussão das relações de estigmatização entre capitais culturais estabelecidos e *outsiders* que emergiu nos discursos dos skatistas, não teria como questão central uma possível inferioridade humana, inferioridade que se objetivaria na distinção de *status* explicitada, por exemplo, em expressões como: “*esse papo de skate não ensina nada que presta e não dá camisa para ninguém*”; “*skatista anda sujo, encardido, suado, fedido*”; “*skatistas são todos vagabundos, não gostam de estudar e dão maus exemplos*”. Mas, principalmente, teria como foco o diferencial de acesso às fontes de poder, fator decisivo na distinção entre capitais culturais. Desse modo, os estudos de Norbert Elias²⁶⁷ possibilitariam dizer que, quando o diferencial de poder é grande e a submissão inelutável, os skatistas portadores de capital cultural *outsider* vivenciarão afetivamente nas interdependências escolares sua inferioridade de *poder* como um sinal de inferioridade *humana*.

Sem dúvida, as diversas interdependências que podem existir entre capital cultural estabelecido e *outsiders*, nos permitiriam observar configurações escolares onde o diferencial de poder é maior ou menor, dependendo da relação funcional e do nível anômico entre eles. Como também, é de se supor a existência de resistência em forma de poder, manifestada pelos detentores de capital cultural *outsider*, como temos observado, os skatistas em específicas configurações escolares transgridem as regras e o poder da instituição para exercerem a prática cultural *Skate* e afirmar sua identidade.

Em suma, consideramos as relações de poder escolar explicáveis, também, por meio da sociodinâmica da estigmatização entre diferentes capitais culturais. A aplicação deste modelo requer abordar a questão da lógica da exclusão pela inclusão e vice-versa,

²⁶⁶ *Ibid.*, p. 23.

²⁶⁷ Cf. *Ibid.*, p. 28.

em outras palavras, quando os atores detentores do capital cultural estabelecido excluem o outro, de certa maneira reconhece sua existência, ainda que sejam incapazes de identificar e entendê-los claramente.

A última regularidade que apontaremos está ligada ao fato de o capital cultural estabelecido ter uma história relativamente autônoma, com estruturas, agentes e conhecimentos próprios. Com este potencial de poder os agentes reprodutores do capital estabelecido tendem a estancar os conhecimentos recém-chegados e construídos essencialmente fora das barreiras escolares.

O novo ao invés de contribuir com a inovação, seria um risco aos valores e as posições ocupadas pelo conhecimento estabelecido, que muitas vezes é estímulo para os agentes reprodutores continuarem pensando que ele é sempre o saber mais importante, culto, civilizado, respeitável e nômico. Por isso mesmo a relação de interdependência entre capitais culturais — estabelecidos-*outsiders* — é tensa e os conflitos na configuração escolar podem ser compreendidos por meio de sua mecânica ligada ao (re)equilíbrio de poder.

A proposição consiste em a autoridade pedagógica escolar (AuP), isto é, o poder arbitrário de imposição, objetivamente reconhecido como autoridade legítima e que se manifesta na reprodução do capital cultural estabelecido, passar a aceitar e reconhecer outros capitais culturais, aqui denominados de *outsider*. Isto implicaria aos estabelecidos atribuir aos outros, mais acesso às fontes de poder e alterações em suas interdependências. Para alterar as interdependências as tensões são permanentes e impõem compreender a continuidade do capital cultural estabelecido, sendo construída também pelos *outsiders*. Pensar ambos capitais na configuração escolar, como influenciáveis mutuamente, constitui um desafio sociológico educacional, especialmente por termos uma relação entre diferenciais de poder acentuados.

Uma questão particular merece atenção ao tomarmos o modelo de análise — estabelecido-*outsider* — como fonte inspiradora para compreender os processos escolares. É justamente o fato da relação entre estabelecidos e *outsiders* ser construída por Norbert Elias para designar diferenças de acesso às fontes de poder entre **grupos**, em síntese, entre o grupo estabelecido, mais coeso e instalado há longa data, e o grupo *outsider* de residentes recentes, menos coesos e considerados pelo primeiro como marginais e intrusos. As interdependências entre tribo skatista e instituição escolar apontam diferenças de acesso às fontes de poder escolar pela tensão provocada entre **diferentes capitais culturais**, em particular, entre o capital cultural escolar estabelecido

e os capitais culturais recentes no espaço escolar e não comandados pelo pedagógico *stricto sensu*. Não se trata de considerar os capitais culturais como estruturas autônomas e superiores aos indivíduos e grupos, e sim, compreender a configuração escolar como um espaço de *outsiders*, um espaço transitório da vida dos indivíduos.

A educação institucionalizada incorpora recém-chegados a todo o momento, pois ela é um período de formação na vida dos sujeitos. Os estudantes passam pela escola, logo, deixam de criar uma coesão grupal durável por gerações, como sugere as evidências encontrada por Elias e Scotson em Winston Parva. Já para os profissionais da educação o espaço escolar tende a ser menos transitório em relação aos estudantes, porém, observa-se anualmente uma certa mobilidade, principalmente, por parte dos docentes e diretores, por exemplo: neste ano trabalho na escola X, no próximo dependendo da atribuição de aula posso tanto ficar na mesma, como posso ir para a escola W, Y, ou Z.

Certamente há um grupo de profissionais praticando autoridade pedagógica em pró da reprodução dos conhecimentos estabelecidos, entretanto, torna-se difícil observar, nas complexas configurações escolares, redes duráveis formando um grau elevado de coesão grupal há longo tempo. Há, portanto, os '*nômades da educação*' dando seqüência aos conteúdos e conhecimentos escolares que são, conforme Bourdieu²⁶⁸, elaborados e reproduzidos pelas classes sociais por meio de um modo arbitrário de imposição cultural.

Então as constantes estruturais do conceito de estabelecido e *outsider*, abordadas no pensamento de Elias e Scotson, contribuem para entendermos algumas configurações escolares e ajudaram-nos a sugerir um caminho para compreender os diferenciais de acesso às fontes de poder escolar. Acreditamos ser possível compreender — sem desconsiderar a fundamental presença dos indivíduos na formação e na reprodução dos capitais culturais — o diferencial de acesso às fontes de poder escolar por meio da relação entre capital cultural estabelecido e capitais culturais *outsiders* que multiplicam e movimentam as interdependências escolares constituídas e figuradas por indivíduos.

²⁶⁸ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução:...** 1982.

5.4 (RE)EQUILÍBRIO DE PODER: UMA DINÂMICA DAS PRÁTICAS CULTURAIS EM “JOGO SOCIOLÓGICO”

Ao apontarmos que as transformações sociais e estruturais da configuração escolar podem ser analisadas pelas relações de poder entre estabelecidos-*outsiders*, respondemos de certa maneira a indagação: como compreender as relações de poder entre prática cultural dos skatistas e prática cultural escolar? Neste tópico, buscaremos responder novamente esta questão, contudo, a inspiração vem de um outro trabalho de Norbert Elias, intitulado “*Introdução à sociologia*”.

A relação entre tribo skatista e instituição escolar, em convergência com a Sociologia Configuracional, tem destacado o fenômeno poder como elemento fundamental de análise sociológica no campo da educação e, desse modo, o entendemos como processual, conflituoso, dinâmico e não localizado.

O poder escolar estaria distribuído em constante movimento de acordo com as estruturas sociais; estando sempre numa balança de diferentes pesos que pode inverter-se em qualquer curso da história, dependendo dos diferenciais de acesso às fontes de poder. Nessa linha de raciocínio, sustenta-se que há uma constante disputa pelo poder nas várias configurações e nos vários estratos sociais — em especial na escola.

As pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, **escolas**, cidades, estratos sociais ou estados. Cada uma dessas pessoas constitui um ego ou uma pessoa, como muitas vezes se diz numa linguagem reificante. Entre essas pessoas colocamo-nos nós próprios²⁶⁹. (negrito nosso)

Para melhor compreender de forma pedagógica, tanto a dinâmica das práticas culturais (escolar e tribo skatista) pautadas por uma relação de poder, como outras tensões da vida social, os modelos de jogo de Norbert Elias que versam “essencialmente sobre os padrões mutáveis de interdependência relativo às relações de poder entre os homens em sociedade”²⁷⁰ podem contribuir para tal compreensão.

Norbert Elias propõem que “os modelos de jogo são uma forma excelente de representar o caráter distintivo das formas de organização que encontramos no nível de

²⁶⁹ ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia...** 1980. p. 15-16.

²⁷⁰ MARCHI JUNIOR, Wanderley. “**Sacando**” o voleibol:... 2001, p.60. Neste trabalho Marchi Junior parte da história do Voleibol objetivando identificar como e por que ocorreram transições e/ou ‘viradas’ na história da modalidade, além de explicitar as relações, conseqüências e interdependências estabelecidas em sua história, que para o autor, num sentido amplo, redirecionou e metaformoseou o sentido e a lógica do consumo e da prática do Voleibol. Para estes objetivos o autor propôs no capítulo I um modelo sociológico do campo esportivo ancorado, essencialmente, na teoria dos campos de Pierre Bourdieu e, complementarmente, nos modelos de jogo competitivo de Norbert Elias.

integração que as sociedades humanas representam”²⁷¹. Neste sentido, as interpenetrações sociais na configuração escola contribuem com a compreensão da dinâmica entre prática cultural skatista e escolar, como demonstram os documentos:

”No começo a diretora não deixava entrar com o skate [...] Não! Daí começou a proibir, mas daí depois liberou, porque uma galera inteira começou a anda lá, pessoal da minha escola”.(Marcelo)

“Cara, o Cardoso é uma escola maluca, ninguém entende, antes não podia andar de skate lá dentro, agora eles chamam a gente para andar de sábado e domingo naquele projeto [...] Escola da Família [...]” (Fábio)

“Antes era uma puta confusão para conseguir andar de skate na escola [...] acho que hoje né, temos mais moral na escola [...] perguntaram o ano passado se a gente não queria realizar um campeonato na quadra [...]” (Diguinho)

“Grind Street Contest 98” – 21 e 22.11, Escola Estadual Geraldo Teixeira da Costa (BH/MG) – Categorias: Iniciante/Amador – Patrocínio: Elon Esporte, Freedom Fog, Perfecto Skt Shop. (REVISTA TRIBO SKATE. 1998. Ano 08, nº. 39, p. 73.)

O fato da escola se abrir para prática cultural *Skate*, representa reorganização dos relacionamentos e de dadas configurações. Também indica a existência de outras fontes de poder no seu interior, provocando inter-relações que resultariam, no mínimo, em mudanças de condutas por parte dos envolvidos.

As mudanças de condutas poderiam resultar, no sentido do aumento das interdependências, em uma rejeição mútua. Nos documentos acima, os resultados provisórios foram estímulos de comportamentos e ações ‘civilizadas’, pois os indivíduos nas configurações descritas buscaram desenvolver interdependências funcionais. Estas são também orientadas por tensões, que em nosso estudo poderão ser visualizadas, didaticamente, num ‘jogo’ cujo epicentro é a disputa de poder.

A reorganização dos relacionamentos sociais no interior da escola, ilustrada pelos exemplos, demonstra certas dificuldades para pensarmos a instituição escolar como sendo uma estrutura social exterior e distinta dos indivíduos/grupos/’tribos’ que a constitui. Pode-se afirmar que um ‘jogo de poder’, como o escolar, é jogado por muitos indivíduos ou grupos portadores de diversos capitais culturais.

²⁷¹ ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia...** 1980. p.105.

Os capitais culturais são diferentes fontes de poder que, geralmente, são produzidos e adquiridos fora das dimensões escolares, e ainda, quando são manifestados na esfera escolar influenciam no desenvolvimento da instituição. Desse modo, o padrão do ‘jogo escolar’, mesmo encarado como individual é, em si mesmo, um padrão de indivíduos, grupos e ‘tribos’.

O ‘jogo de poder escolar’ é entendido aqui como uma configuração dinâmica de práticas culturais muito específicas. É a tensão reguladora, por exemplo, entre duas práticas — a escolar e a dos skatistas — que, em seu cerne, se mantêm em (re)equilíbrio²⁷². O (re)equilíbrio do ‘jogo de poder escolar’, neste caso, depende da tensão entre as duas práticas culturais que são interdependentes, sustentando uma dinâmica de poder entre si.

A dinâmica das práticas culturais caracteriza-se pela reunião de diversos conhecimentos, com objetivo consciente ou não de realizar um ‘jogo’. Enquanto o ‘jogo’ se desenvolve, as relações sociais se remodelam continuamente. Por exemplo, uma relação pedagógica escolar remodelar-se-ia ao estabelecer maior interdependência funcional com outras práticas culturais não deliberadas por seu processo de aprendizagem — como se nota na notícia:

“Nem só para o skate a Tribo contribui. Os alunos de sétima série da Escola de Educação Infantil e de Primeiro e Segundo Grau ‘Rio Branco’, de São Bernardo do Campo, realizaram um trabalho de língua portuguesa usando como base textos da revista. Coordenados pela professora Lúcia Helena Mimoso de Paula, eles analisaram o emprego do ‘a’ em nossas reportagens, classificando a letra de acordo com a função exercida em cada caso. ‘Além da parte teórica, quis levá-los à prática de um modo que considere de maior valor e significado: através da análise das reportagens do interesse deles’, disse Lúcia. Assim, os temas, bem como os veículos, foram escolhidos pelos alunos. Parabéns, professora, por inovar a didática de nossa complexa língua pátria e pela excelente apresentação física do trabalho. Obs.: depois dessa, resolvemos gastar um pouco mais de nosso português”²⁷³.

²⁷² O epicentro do jogo é a disputa de poder, entretanto, o (re)equilíbrio de poder, pode ser observado em diferentes campos, por exemplo, neste estudo estamos observando no campo escolar, Dunning (1992) observou na dinâmica dos grupos desportivos – em especial no Futebol, Marchi Junior (2001b) observou num outro campo específico – o Voleibol, já Parlebás (1990) observou e o propôs como aplicação na área da Educação Física, dentre outros.

²⁷³ REVISTA TRIBO SKATE. 1998. Ano 08, nº 39, p. 13. Torna-se significativo situar tal processo, que se desenvolveu durante a disciplina de Língua Portuguesa, dentro de uma das configurações (sala de aula) de uma escola da cidade de São Bernardo do Campo, região do ABC paulista (grande São Paulo) — esta cidade tem pistas próprias para a prática do *Skate* e concentra inúmeros praticantes como já apontou Ricardo Ricci Uvinha em sua pesquisa. Vale ressaltar que, São Bernardo do Campo na década de 80 teve uma das principais pistas do Brasil: *Wave Cat*. Provavelmente a presença desta pista contribuiu para adesão de adeptos e para o surgimento de alguns nomes do *skate* brasileiro, como o do profissional

Observa-se na notícia uma remodelação pedagógica e não uma mudança de paradigma. Presumimos que em tal configuração, as relações cotidianas despertaram na professora o fato de que os conhecimentos sobre *Skate* eram parte do processo educativo e cultural de alguns estudantes. Essa percepção, possivelmente, fez com que ela refletisse acerca da racionalidade, dos valores e dos critérios do saber sistematizado ensinado, proporcionando uma relação de interdependência entre a capital escolar e capital cultural dos skatistas²⁷⁴. Desse modo, a configuração que as práticas culturais (dos skatistas e escolar) tinham no início do ano letivo transformaram-se constantemente em outras configurações, de maneira interdependente, emitindo respostas uns aos outros de forma dinâmica, representando um ‘jogo’ de (re)equilíbrio de poder.

Segundo Norbert Elias e Eric Dunning, a dinâmica dos agrupamentos e re-agrupamentos de jogadores, no decurso de um jogo,

[...] é fixa em certos aspectos e flexível e variável noutros. É fixa porque, sem a fidelidade da combinação dos jogadores relativamente a um conjunto de regras unificadas, o jogo não seria um jogo mas uma <<desordem geral>>. É flexível e variável, pois, de outro modo, um jogo seria exatamente como qualquer outro. Neste caso, também, o seu caráter específico enquanto jogo estaria perdido. Por conseguinte, para que as relações de grupo possam ter o caráter de um jogo, torna-se necessário estabelecer um equilíbrio muito específico entre a rigidez e a flexibilidade das regras²⁷⁵.

A dinâmica das práticas culturais do ‘jogo de poder escolar’ depende de um certo (re)equilíbrio de forças ou de poder, que necessita estabelecer regras estáveis e flexíveis de acordo com determinadas circunstâncias para se obter um jogo com condutas ‘polidas’. Se as relações entre instituição escolar e prática cultural dos skatistas são desregradas ou as regras são muito severas, o jogo será prejudicado. Isso nos remete aos escritos de Eric Dunning: “a dinâmica de grupo de um jogo pressupõe tensão e

Marcio Tarobinha. Estes fatos incentivam a prática cultural *Skate* e aumentam a dimensão social da atividade, que chegou ao episódio discutido no interior da sala de aula da professora Lúcia Helena Mimoso de Paula.

²⁷⁴ Isto, de certa forma, demonstra o significado do poder que a tribo skatista expressou para a professora, levando-a a cooptar em sua didática-pedagógica, sem perder de vista o papel, socialmente estabelecido, da professora que tem função de ensinar, explicitar e deliberar a aquisição do saber sistematizado e o diferenciar das bases do conhecimento produzido na ‘rua’, ou no senso comum. Hipoteticamente, essa relação é diferenciada, uma vez que a escola se fechava para seu mundo vivido e se esquecia do mundo vivente dos sujeitos que a constitui. E ainda, tal relação também estimula a refletir que se há uma escola que se configura como unidade pedagógica, o poder está configurado de acordo com a configuração pedagógica, em virtude de seus objetivos e da diversidade de capitais culturais em seu interior.

cooperação numa variedade de níveis ao mesmo tempo. Nenhum deles seriam o que é sem o outro”²⁷⁶.

Não o bastante, Marchi Junior contribui para enfatizar:

Resquício de ideário mágico-mítico é a percepção de que poder é algo que possa ser detido de forma pessoal, individualizada. Ele é, como destacado anteriormente, uma característica estrutural das relações humanas, que em princípio, torna o modelo do jogo e da competição um pertinente e compatível alegoria explicativa da sociedade ²⁷⁷.

Por exemplo, as relações pedagógicas na configuração escola alteram quando acontece o (re)equilíbrio de poder, havendo uma mudança na relação dos seres humanos, elucidada no momento em que a diferença de acesso às fontes de poder escolar entre os indivíduos/grupos/’tribos’ diminui.

Nessa linha de argumentação Norbert Elias sugere os modelos de jogo que,

ajudam a mostrar como os problemas sociológicos se tornam mais claros e como é mais fácil lidar com eles se os reorganizarmos em termos de equilíbrio, mais que em termos reificantes. Conceitos de equilíbrio são muito mais adequados ao que pode ser realmente observado quando se investigam as relações funcionais que os seres humanos interdependentes mantêm uns com os outros, do que os conceitos modelados em objectos imóveis²⁷⁸.

Então, como seriam estes modelos de jogo que possibilitariam visualizar o (re)equilíbrio de poder na configuração escolar? Na seqüência realizaremos uma correlação entre escola e o modelo de jogo proposto por Norbert Elias no livro “*Introdução à sociologia*”.

Norbert Elias denomina o primeiro modelo de “*competição primária e ‘sem regras’*”. Na relação entre tribo skatista e instituição escolar este modelo pode ser visualizado quando o skatista discursa:

“[...] Antigamente tinha uma escola, o Sud. Ali no centro, ali pra baixo do XV [...] A gente pulava lá de sábado e domingo para anda, nossa, quando chegava o dia de aula tava tudo detonado, porque estraga, assim, a escada rala um pouco, pegava umas carteiras deixava lá fora para pode pular”. (Marcelo)

²⁷⁵ ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da...** 1992. p. 280-281.

²⁷⁶ *Ibid.*, p. 284.

²⁷⁷ MARCHI JUNIOR, Wanderley. “**Sacando**” o voleibol..., 2001. p.66.

²⁷⁸ ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia...** 1980. p. 81.

No discurso, a invasão da escola suscita a questão: o mais forte será a prática cultural skatista ou será a escola? Na entrevista, o skatista não relata a existência de um possível confronto direto com agentes escolares no ato da invasão, então, há de supor um domínio do espaço por parte dos skatistas, portanto, naquela configuração eles foram os mais fortes e desafiaram a organização escolar.

O fato de desafiarem indiretamente a instituição escolar, que é organizada e constituída por indivíduos, apresenta uma constante dos modelos de jogo: *os indivíduos relacionam-se uns com os outros e medem suas forças mesmo sendo de forma simbólica*. Assim, a invasão dos skatistas de certa forma desmascara a visão de que o espaço escolar está sob o monopólio da instituição.

Refletindo os fenômenos escolares como relações humanas e sociais de poder, a possibilidade do (re)equilíbrio de poder entra em jogo, ao menos que um grupo consiga anular e extinguir a existência do outro. Por exemplo, desde que chega ao universo escolar, o estudante-skatista como outros, tem poder sobre a escola, e não, só a escola tem poder sobre eles, o estudante-skatista tem poder sobre ela, desde que lhe atribua qualquer tipo de valor, ocorrendo, no entanto, uma interdependência. Caso contrário, perderia o seu poder e a escola geraria situações levando-o ao desdenho escolar que anularia e extinguiria sua existência na configuração.

Nota-se no discurso um outro aspecto da competição primária, é a ausência de regra pré-estabelecida por parte dos skatistas. Pois, caso existissem regras claras oferecendo lucros sociais tanto à tribo skatista quanto à escola, possivelmente a invasão não teria ocorrido.

Sem regras pré-estabelecidas, neste modelo de jogo, haveria possibilidade de tentativa de uma prática cultural privar a outra. Ou seja, a escola priva o skatista de exercer tal prática cultural em seu espaço; o skatista de forma (in)consciente ao invadir e desorganizar a escola prejudicaria o bom início das aulas. Porém, as estruturações de cada prática cultural se definiram, em menor ou maior grau, pela suposta iniciativa da outra. Há uma impossibilidade, portanto, de significar as ações e planos de qualquer das práticas culturais se forem significadas como ações e planos inerentes a cada uma, independente da outra.

Conforme Norbert Elias, mesmo “os inimigos desempenham uma função recíproca, pois uma vez que se tornaram interdependentes têm poder de possuir reciprocamente necessidades elementares, como por exemplo, a de conservação da sua

integridade física e social e, em última instância, a da sua sobrevivência”²⁷⁹. Mesmo no modelo de competição primária e ‘sem regras’, vale ressaltar que todas as relações entre indivíduos e toda as suas interdependências funcionais, são processos de interpenetração que podem ser compreendidos e explicados na dinâmica das suas dependências.

O segundo modelo de jogo proposto por Norbert Elias, é o “*processo de interpenetração com normas*”. Neste, é destacado em suas tipificações o caráter processual das relações entre indivíduos interdependentes, apontando como as teias das relações sociais mudam devido à distribuição de poder. Neste sentido, pode-se afirmar que há uma mudança da relação entre pessoas quando a diferença de acesso às fontes de poder entre indivíduos/grupos/’tribos’ diminui na direção do (re)equilíbrio de poder.

O primeiro tipo deste modelo trata dos “*jogos de duas pessoas*”. O ponto fundaste desta relação é marcado pela proporção de poder entre dois participantes. Transpondo este modelo para configuração escolar, em especial para relação skatista-escola, o livro ‘*A coragem de mudar*’²⁸⁰ contribui com a compreensão deste modelo.

O livro é composto por quinze textos tendo o *skate* como meio para o autor reportar a temática central: o alcoolismo na juventude. Este livro foi utilizado em 1994, pela professora Glória Mendonça no Colégio CLQ da cidade de Piracicaba/SP. A professora fez uso dos textos na disciplina de Literatura e depois aplicou uma avaliação enfatizando os seguintes aspectos: conteúdo, produção de texto, grafia, pontuação, acentuação, concordância e outros.

Tanto na produção do livro, como na utilização dele pela professora, tornaram-se perceptíveis duas práticas culturais que disputam forças, sendo a ‘PCE’ (Prática Cultural Escolar) muito forte e a ‘PCS’ (Prática Cultural Skatista) muito fraca. Cabe mencionar que este trabalho não tem a finalidade e nem a pretensão de qualificar qual prática cultural é melhor ou pior e nem propor a implementação de outras atividades para o interior escolar, mas sim, utilizar estes documentos como natureza reveladora e ilustrativa de um modelo possivelmente aplicável na identificação das relações de poder na configuração escolar. Tendo isto claro, vejamos dois exemplos:

- (1a) Imaginemos que a proporção de poder que a PCE tem sobre a PCS é muito maior; desta forma, PCE tem grande controle sobre PCS e pode

²⁷⁹ *Ibid.*, p. 85.

²⁸⁰ BRAZ, Júlio Emílio. **A coragem de mudar...** 1993. ‘*A coragem de mudar*’, como já apontamos no capítulo 4, é uma obra literária na qual o autor busca debater temáticas, como a do alcoolismo, relacionadas aos jovens para auxiliar como recurso pedagógico escolar.

até determinar ações, como ilustram os objetivos do livro e da professora. Embora PCE seja muito superior à PCS, considerará em suas ações os movimentos de PCS, já que este também exerce poder sobre ela, como evidencia a própria utilização da prática cultural skatista para elaboração dos textos. Desta forma, tanto em uma prática cultural como na outra, numa determinada configuração, é relevante orientar-se pela movimentação anterior da outra, caso isso não ocorra é porque não há um jogo, ou melhor, uma relação social. “Por outras palavras, em todos os jogos os participantes têm de exercer sempre um controlo *mútuo*”²⁸¹. Neste sentido, Norbert Elias alerta para distinção conceptual entre dois tipos de controle neste modelo, que resultam da força superior de uma das práticas: o primeiro é para o desenvolvimento do autocontrole e o segundo é para o desenvolvimento do controle do curso do jogo. Isso não significa dizer que a prática e o jogo existem independentes um do outro.

- (1b) Imagine agora que a diferença de poder entre PCE e PCS diminua, como, por exemplo, no caso relatado pela professora Glória Mendonça ao colhermos o material, que disse que havia skatistas na sala de aula e nos dias dos debates do livro ela pedia para que eles fizessem uma exposição da atividade *skate* para o restante da turma. Assim, cada prática teve menos poder para forçar determinado movimento à outra e também para controlar as configurações mutáveis do jogo, portanto, resultando num processo social onde a diminuição das desigualdades de poder entre as duas práticas proporcionou uma interpenetração não planejada entre elas.

Já o segundo tipo trata do ‘*jogo de muitas pessoas a um só nível*’. Refere-se às poucas relações independentes que um indivíduo pode realizar simultaneamente. As regras estabelecidas na configuração são dadas na perspectiva de que a movimentação de cada um não é considerada como exclusiva de sua parte. É fundamental visualizar este modelo como continuação do processo de interpenetração realizado anteriormente, o qual, de maneira dinâmica e processual alicerça a movimentação futura.

Pensando na configuração escolar, podemos dizer que este modelo aproxima-se das relações do intervalo e da sala de aula enunciada pelo skatista:

Pesquisador (P): E no intervalo os skatistas ficam juntos?

Mateus (M): Ficam.

P: E o pessoal, como é que olham para vocês?

M: Ah! Num gostam, tem os cowboys de um lado, os pagodeiros do outro.

P: E aí o que rola?

M: Rola nada, cada grupo fica na sua.

²⁸¹ ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia...** 1980. p. 88.

P: E dentro da sala de aula? Ai você tem o skatista, o pagodeiro, o cowboy, como é que faz na hora de realizar as atividades?

M: Ah, não faz! Fica cada um num canto.

P: Cada um num canto, e na hora que tem que fazer as atividades?

M: Ah, eu não faço! Fazer coisa de mau gosto, eu faço com outro, sento com uma menina, sei lá.

O discurso apresenta a relação de muitas práticas culturais em uma só configuração. Vejamos uma possível análise:

- (2a) Imaginemos uma relação na qual PCE está simultaneamente jogando com várias práticas PCS, PCC, PCP²⁸². Considere aqui que PCE é muito mais forte que os demais e estes estão jogando separadamente, como demonstra o enunciado: *“tem os cowboys de um lado, os pagodeiros do outro [...] Fica cada um num canto”*; a constante entre estas práticas é o fato de jogar separadamente contra a mesma prática mais forte – PCE. Portanto, PCE tem um alto grau de controle sobre as demais e também sobre o decurso do jogo. Talvez a única possibilidade do (re)equilíbrio de poder seria aumentar o número de práticas, ainda que independentes, haja vista que há um limite de relações independentes que uma prática cultural pode realizar simultaneamente.
- (2b) Pensamos agora numa configuração na qual PCE joga simultaneamente, com várias práticas mais fracas, não separadamente. Esta configuração pode formar inúmeras combinações de (re)equilíbrio de poder. A mais simples seria se PCS, PCC, PCP, formassem uma combinação contra PCE, mas caso tivessem conflitos internos (*“Ah, eu não faço, fazer coisa de mau gosto”*) poderiam aumentar o poder de PCE, porém, se não tivessem tensões internas, teriam mais poder a seu favor. Pode-se considerar este modelo (2b) de multipolar (várias práticas), diferente dos tipos bipolares (1) e (2a) que foram etapas de transição para este, que por sua vez, subsidia a continuidade de (2c).
- (2c) Tendo em vista o processo de continuidade, o poder de PCE diminui num jogo multipolar, desde que as outras práticas estejam razoavelmente unidas, alterando as possibilidades de controle das jogadas e do curso do jogo. Como já demonstramos no (1b), mas agora, unida com outras práticas.
- (2d) E por fim, imaginemos um jogo onde dois grupos de práticas culturais (PCE...) e (PCS, PCC, PCP...), jogam um contra o outro e as regras dão oportunidades de ambos vencer. Desta forma, ocorreria um entrelaçamento mútuo entre as práticas, efetuando jogadas não planejadas e nem controladas isoladamente por nenhuma das partes.

Outra forma de jogo é a “*multipessoais a vários níveis*”. Este tipo pode ser compreendido por um jogo de muitas práticas culturais, em que o número de participantes cresce continuamente. Na configuração escolar isso se torna perceptível com a democratização do acesso à rede de ensino público, que implica num aumento da pressão sobre as práticas culturais escolares, mudando seu agrupamento e organização conforme a expansão da teia de interdependência²⁸³.

A expansão da teia de interdependência escolar teria um limite, até o qual sua prática cultural conseguisse continuar ensinando conteúdos sistematizados e planejados. Para isto, há estratégias a serem realizadas sobre outros indivíduos detentores de outras práticas culturais que foram introduzidas e provocam conflitos no ‘jogo escolar’.

No ‘jogo escolar’ a partir da inserção de novas práticas culturais como, por exemplo, a dos skatistas, aumenta a improbabilidade de execução de ‘jogadas’ adequadas e planejadas (por parte da escola) a partir de sua posição na totalidade do ‘jogo’, sem considerar as demais práticas.

O aumento elevado das interdependências funcionais no ‘jogo de poder escolar’, demonstraria certa complexidade de compreensão e controle do ‘jogo’, muitas vezes, transparecendo até a desorganização e a deterioração do funcionamento escolar, que levaria à fragmentação do conhecimento uno e homogêneo proposto historicamente pelos sistemas de ensinamentos.

A escola tornou-se uma configuração altamente complexa, que, na perspectiva da Sociologia Configuracional, também pode ser compreendida pelos modelos de “*jogo de dois níveis: tipo oligárquico e tipo democrático crescentemente simplificado*”.

O “*jogo de tipo oligárquico*” pode ocorrer da pressão exercida devido a um aumento do número de jogadores, por exemplo, na gestão da instituição escolar. Nesta, quando os indivíduos jogam num mesmo nível, pode se formar dois níveis de jogadores que se mantêm interdependentes, mas deixam de jogar diretamente uns contra os outros. Este jogo seria desempenhado por agentes escolares especializados que coordenam a escola — diretores, coordenadores pedagógicos, professores, supervisores, faxineiras etc. Em um nível secundário os dois níveis de jogadores formados entrariam em confronto com outros indivíduos, por exemplo, com os estudantes. Nesse nível secundário, o (re)equilíbrio do poder penderia para o nível mais elevado formado por

²⁸² PCE= Prática Cultural Escolar; PCS= Prática Cultural dos Skatistas; PCC= Prática Cultural dos Cowboys; PCP= Prática Cultural dos Pagodeiros.

agentes escolares — mesmo sendo um número mais reduzido de jogadores. Percebe-se, então, no interior escolar a formação e a existência de alianças, inimizades, conflitos e cooperação nos diferentes níveis de interpenetração.

O “*jogo de tipo democrático crescente simplificado*”, se desenvolveria na configuração escolar quando em um jogo de dois níveis o potencial de poder dos jogadores do nível mais baixo vai crescendo comparativamente ao potencial de poder do nível mais alto. Se diminuir o diferencial de acesso às fontes de poder escolar entre os dois níveis, diminui também a dependência de um em relação ao outro, tornando o ‘jogo escolar’ mais complexo e de difícil manutenção do controle para os jogadores de nível mais elevado.

Enquanto as diferenças de poder forem grandes, parecerá às pessoas de nível superior que todo o jogo e, particularmente, os jogadores de nível inferior estão lá para os beneficiarem. A medida que o equilíbrio de poder se altera, muda este estado de coisas. Cada vez mais parece a todos os participantes que os jogadores de nível mais alto estão no jogo para benefício dos jogadores de nível mais baixo. Os primeiros tornam-se gradativamente, de uma forma mais aberta e precisa, funcionários, porta-vozes ou representantes de um ou outro grupo de nível mais baixo²⁸⁴.

Nesse tipo de jogo, os agentes representantes da instituição escolar estariam mais inibidos e limitados pelo número de jogos simultaneamente interdependentes que teriam que jogar com um grupo de jogadores que se tornam cada vez menos inferiores, socialmente, nas configurações escolares. E ainda, custa aos agentes escolares compreender que a sua incapacidade em controlar, literalmente, o ‘jogo escolar’ se origina da sua dependência mútua, das diferentes formas de acesso às fontes de poder e dos conflitos e tensões inerentes a sua teia, que se entrelaça com outros indivíduos detentores de capitais culturais diferentes.

Em síntese, “seja qual for o seu conteúdo teórico, estes modelos de interpenetração não são teóricos no sentido habitual do termo. São *modelos didáticos*”²⁸⁵. Os modelos de jogo de Norbert Elias oferecem uma metodologia sociológica para interpretarmos a sociedade, em particular a configuração escola, pela interdependência de indivíduos como participantes de um ‘jogo’ específico.

²⁸³ Cabe ressaltar que isso faz parte de uma continuidade de um processo em constante movimentação, portanto, não se desenvolveu do dia para noite e nem muito menos com rupturas bruscas.

²⁸⁴ ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia...** 1980. p. 97.

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 99. (*Itálico do autor*)

Nessa metodologia, a explicação das questões relativas ao poder se diferencia das explicações das metodologias unilineares pautadas na relação causa-efeito. O fenômeno poder é considerado como atributo e estrutura das relações sociais. As disputas por poder são marcadas por processos dinâmicos e instáveis. As dependências mútuas colocam-no em constante (re)equilíbrio, podendo até influenciar em determinadas decisões sociais, como por exemplo, as tomadas de decisões pedagógicas ou da escola, como tem evidenciado a relação entre tribo skatista e instituição escolar.

Por fim, a partir dos modelos de jogo torna-se possível, didaticamente, compreender fenômenos sociológicos, como o entrelaçamento skatista-escola. Este, por conseguinte, pode exemplificar, na sociedade hodierna, como as teias de interdependências se tornaram diversificadas e complexas, alterando suas funções e difundindo as práticas culturais sob pressão da competição ou das tensões de poder, portanto, redefinindo o (re)equilíbrio do poder entre os indivíduos.

5.5 (RE)EQUILÍBRIO DE PODER: DIMINUIÇÃO DO CONTRASTE E AUMENTO DA DIVERSIDADE CULTURAL NA CONFIGURAÇÃO ESCOLAR

A relação entre tribo skatista e instituição escolar tem demonstrado um (re)equilíbrio de tensões em decorrência dos diferentes acessos às fontes de poder. Supomos que ao desenvolverem um (re)equilíbrio de poder ocorreria difusão das práticas culturais, esboçando diminuição do contraste e aumento da diversidade cultural entre os indivíduos constituintes da configuração escolar.

O episódio abaixo contribui com esta reflexão:

Foi uma manobra e tanto. Agastada com as constantes interrupções provocadas por brincadeiras dentro da sala de aula, a professora de Matemática Luciana Andrade de Moura **desistiu de lutar contra o ‘inimigo’** e juntou-se a ele, para transformar positivamente a rotina de sua turma de 7ª série na Fundação Bradesco, em Natal. **Em vez de proibir a garotada de levar os skates de dedo para a classe** — uma mania que invadiu a cidade graças ao baixo preço, entre 2 e 3 reais —, ela **passou a dar aulas com os joguinhos**. A virada se deu graças a uma conversa de Luciana com a colega Maria Maroni Lopes. Ambas disputavam a atenção, principalmente dos meninos, que se dividia entre o quadro-negro e os ‘movimentos radicais’ sobre cadernos, livros e réguas. Ao ouvir um aluno dizer que havia conseguido ‘fazer um 180’, elas sacaram que o brinquedo tem tudo a ver com um

importante conteúdo matemático: ângulos. Mesmo sem saber, todos só falavam nisso²⁸⁶. (negrito nosso)

A prática cultural *Skate* está presente no cotidiano escolar, mas os agentes escolares costumam a perceber. No episódio de Natal/RN, as professoras notaram os costumes dos skatistas quando defrontaram com manifestações de indisciplina, que podem ser entendidas como forma de reivindicar poder na configuração escolar. De certa forma as reivindicações foram atendidas, para isto as docentes e os estudantes transformaram o que era motivo de indisciplina em conteúdo matemático.

Essas ações significam muito mais que cooptação de um conhecimento específico do cotidiano dos estudantes para fixar conteúdos ou manter um irreal núcleo central de poder²⁸⁷. Significam a constituição de uma maior interdependência funcional entre capital cultural skatista e capital cultural escolar, e indicam maior acesso às fontes de poder escolar por parte dos skatistas. Assim, há uma redução da diferença de poder entre professores e estudantes ocorrendo, portanto, (re)equilíbrio de poder.

O (re)equilíbrio de poder estimularia lucros sociais diretos para ambas as partes:

Em Natal, o sucesso da atividade foi tão grande que rendeu frutos. Como o palco de manobras, grafitado exatamente como as ruas dominadas pelas tribos de skatistas, ficou perfeito — e como os alunos não escondiam o entusiasmo com a empreitada —, Luciana e Maria Maroni convenceram a orientação pedagógica e o professor de Educação Física a incluir o skate de dedo como uma modalidade da olimpíada interna da escola, que se realizaria algumas semanas mais tarde²⁸⁸.

Não o bastante, com as atividades desenvolvidas as professoras criaram um *software* e jogos pedagógicos como instrumentos interativos e mediadores para aprendizagem de cálculos de áreas e ângulos geométricos. Já os estudantes realizaram, para toda escola, uma apresentação dos equipamentos, roupas e manobras da atividade *skate*; e ainda, organizaram um campeonato de *skate de dedo* com os obstáculos ('rampas') construídos na aula de Matemática.

Observa-se, que o que antes era considerado como um comportamento indisciplinar e contrastante em relação às 'boas' condutas esperadas no espaço escolar,

²⁸⁶ PRADO, Ricardo. **Saiba usar brinquedos, como os skates de dedo, para ensinar ângulos e geometria.** Edição nº 149. Janeiro/Fevereiro 2002. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/149_fev02/html/matematica.htm> Acesso em: 10/05/2004.

²⁸⁷ Cabe destacar que a cooptação de conhecimentos do cotidiano dos estudantes para contextualizar situações de aprendizagem escolar, é proposta que está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

²⁸⁸ PRADO, Ricardo. **Saiba usar brinquedos, como os skates...** 2002.

passa a adquirir mais visibilidade, é difundido e compartilhado com os demais. Essa redução do contraste amplia os padrões de comportamento e as relações funcionais entre os indivíduos no contexto escolar, e chama atenção para o fato de um capital cultural — julgado muitas vezes como de pessoas ‘vagabundas’ e ‘transgressoras’,²⁸⁹ — ganhar força e contribuir com o aumento da diversidade cultural na escola.

O aumento da diversidade cultural desenvolve entrelaçamentos, tensões e competição que impeliriam a configuração escolar para uma complexidade e diferenciação social mais extensa. A dependência de um indivíduo em face de um número crescente de outros e a difusão dos diferentes capitais culturais no espaço escolar, revelariam a noção de ‘democratização funcional escolar’. Esta não se identifica, segundo a Sociologia Configuracional²⁹⁰, com a tendência para um desenvolvimento da ‘democracia institucional’. Refere-se a uma alteração na distribuição social do poder escolar, e isso pode manifestar-se de várias formas institucionais, tanto na abertura do espaço da escola para prática do *skate* como em outras tomadas de posições.

A ‘democratização funcional escolar’, leva-nos a refletir que há impulsos sociais que se orientam no sentido de uma diversidade cultural crescente e que desenvolvem relações de poder no interior das escolas. O cotidiano escolar seria um *locus* de relações de poder não planejadas e que não se determinam, exclusivamente, pela realização de grandes ações promovidas pelos órgãos burocráticos institucionais.

Torna-se importante investigar não apenas os aspectos legais das instituições, e sim outros aspectos que também constituem a estrutura geral das escolas. Caso contrário, continuaremos falando de uma escola com diversidade cultural ou pluralista, pela ótica que foca essencialmente um sistema estrutural de instituições burocráticas. A tendência de pensar o poder apenas pelas transformações oriundas da legalidade escolar, torna os “processos e instituições tão inacessíveis ao nosso entendimento como eram os processos naturais para os pensadores escolásticos”²⁹¹.

A diversidade cultural crescente e o aumento das dependências recíprocas entre indivíduos na configuração escola, atenuam as diferenças de acesso às fontes de poder escolar. Devido aos seus capitais culturais específicos, todos os grupos e indivíduos se tornam cada vez mais funcionalmente diferenciados e dependentes de um número cada

²⁸⁹ Para uma discussão da prática cultural skatista ligada ao rótulo da vagabundagem, ver: COSTA, Maria Regina de Menezes. **Aventura e risco no skateboard – street:...** 2004.

²⁹⁰ Cf. ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia...** 1980. p. 73.

vez maior de pessoas no cotidiano escolar. A rede de interdependência escolar alarga-se e torna-se mais diferenciada, conseqüentemente, mais difícil de ser controlada unicamente por parte do grupo composto por agentes escolares ou por parte de qualquer indivíduo.

Norbert Elias enfatiza:

[...] uma democratização funcional, um estreitamento das diferenças de poder e de desenvolvimento para com uma distribuição mais igual de oportunidades de poder; penetra em toda a gama de vínculos sociais, embora haja impulsos que se dirigem simultaneamente contra esta tendência. Por seu lado, este desenvolvimento relaciona-se com a diferenciação crescente ou com a especialização de todas as actividades sociais, e a correspondente dependência crescente de cada pessoa e de cada grupo relativamente aos outros²⁹².

Nesta perspectiva, o desenvolvimento de redes de interdependências escolares cada vez mais complexas e diversificadas culturalmente, torna inadequado explicar as ocorrências sociais na configuração escola em termos monocausais, como se o singular (por muito poderoso que seja) tomasse decisões por si só, independentemente dos outros.

Dessa forma, a mudança didático-pedagógica das professoras de Natal/RN, bem como da professora Lúcia Helena Mimoso de Paula de São Bernardo do Campo/SP e da professora Glória Mendonça de Piracicaba/SP, evidenciam a importância do capital cultural do outro na constituição de suas tomadas de decisões pedagógicas. Reconhecer a influência das práticas culturais construídas fora da escola nas ações escolares pode significar uma diminuição dos contrastes e aumento da diversidade cultural na configuração escolar.

A diminuição do contraste cultural não ocorre somente na relação entre agentes escolares e estudantes, ocorre também entre os próprios estudantes. Como ilustra o discurso a seguir, após perguntarmos para um skatista sobre a relação entre sua vestimenta e os indivíduos na escola:

“Mateus (M): A maioria, ali dentro da escola tudo é skatista.

P: É!

M: Quem não puxa o estilo skatista lá também (!?)

P: E dentro da sala de aula têm mais skatistas além de você?

M: Tem, mais uns três, quatro.

²⁹¹ ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do Estado...** 1993, p. 36.

²⁹² *Ibid.*, p. 74.

P: Como os professores se referem a vocês, como é o contato de vocês com os professores?

M: Não, os professores nem percebem quem são os skatistas, quase todo mundo usa roupa igual. [...]”²⁹³

O discurso revela a diminuição do contraste entre os próprios estudantes, quando o skatista enuncia a proximidade dos estilos: “*Quem não puxa o estilo skatista lá também (!?)*”; “*Não, os professores nem percebem quem são os skatistas, quase todo mundo usa roupa igual*”.

Nota-se, um movimento de alargamento das teias das relações sociais dos estudantes, possibilitando a vivência de outros costumes (no caso vestimenta) próximos aos da tribo dos skatistas. Este fato é interessante porque até há pouco tempo, meados da década de 80, o comportamento skatista era visto como um forte contraste social ligado à cultura ‘*underground*’ (como demonstra o processo sócio-histórico da prática cultural *Skate* no capítulo 2); agora o próprio skatista aponta a proliferação de alguns elementos referentes ao estilo de seu grupo. Aí se localiza um problema a ser investigado futuramente, que é a relação entre a conformação de estilos culturais e o consumo de bens materiais e simbólicos por parte dos indivíduos na sociedade urbano-industrial.

Para nosso estudo, cabe apenas mencionar que a partir da relações de interdependência padrões de conduta, como o dos skatistas, estão se disseminando por várias áreas, dentro da escola e em outras configurações da vida em sociedade. Porém, a diminuição do contraste e o aumento da diversidade cultural na configuração escolar e na sociedade, não extinguem a relação entre opressor e oprimido.

Segundo Norbert Elias²⁹⁴, o fim desta relação não está à vista, porque, à medida que o grupamento de pessoas que subiu e se firmou é seguido por um grupamento ainda mais amplo e numeroso que tenta emancipar-se da opressão, este último, se bem-sucedido, é forçado a assumir a posição de opressor tradicional.

Com a diminuição do contraste escolar, naturalmente, muitas contradições não se resolveram, haja vista que os indivíduos portadores de ‘capitais culturais *outsiders*’, portanto, ‘marginalizados’, podem num determinado momento seguir outras condutas menos rigorosas que a prática escolar. Como por exemplo, até parar de estudar:

²⁹³ O entrevistado estuda na escola popularmente conhecida em Piracicaba/SP como ‘*Galo*’, a qual, segundo o estudante possui um número significativo de skatistas em seu interior.

²⁹⁴ ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do estado...** 1993. p.210.

“P: Você estuda?”

Gumé (G): Não eu parei já, já parei, não por causa do skate, porque na época eu não tinha muita vontade né meu, é aquele negócio, “rããã...” (enojou-se), agora eu não to com vontade.

P: Que série você parou?

G: Eu parei na sexta, aí dois anos atrás eu terminei um curso de técnico de informática, e daí eu estava pensando em voltar estuda, fazer um supletivo para melhorar um pouco, né, se não! (hanhan...-roça a garganta)

P: Você andava de skate na escola?

G: Quando eu vim para cá, porque eu sou de outra cidade, quando eu vim para cá eu não estava estudando, então já, ficava meio que livre já para andar de skate, assim né.

P: Só andava de skate, aí fica bom!

G: É aí a gente evolui rápido né (!?) você tem mais tempo, apesar de que eu trabalhava também, mas não precisava dividir meu tempo com a escola, não tinha aquele tempo assim, ao invés de andar de skate tinha que ir para escola, um erro né (!?) a gente não aconselha ninguém fazer isso hoje em dia. (ahahaha... – risos)”

As condições sociais de produção do skatista que o levaram a outras condutas, distanciando-o da prática escolar, estão realçadas no discurso pelas questões sócio-econômicas que surgem da necessidade de trabalhar e da prática do *skate* — apesar do fato desta ser negada no início como causadora da interrupção escolar, mas depois confirmada com a afirmação da divisão de seu tempo: *“apesar de que eu trabalhava também, mas não precisava dividir meu tempo com a escola, não tinha aquele tempo assim, ao invés de andar de skate tinha que ir para escola, **um erro né (!?)**”*.

A expressão de preocupação — *“um erro né”* — reafirma suas condições sócio-econômicas, uma vez que a educação historicamente não seria um problema para os endinheirados, como deixa entender Ina Von Binzer²⁹⁵.

As condições sociais do indivíduo constituíram configurações específicas, que circunstancialmente proporcionaram até repugnância em relação à escola, como se observa no discurso: *“porque na época eu não tinha muita vontade né meu, é aquele negócio, ‘rããã’, agora eu não to com vontade”*. A expressão *‘rããã’* (enjôou-se) foi

²⁹⁵ BINZER, Ina Von. **Os meus romanos**: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982. Esta obra é composta por cartas, levemente romanceadas, escritas por uma preceptora alemã para sua amiga ‘Grete’ entre 1881-1883, poucos anos antes da abolição da escravatura. É uma espécie de álbum da classe abastada brasileira que revela comportamentos, costumes e *habitus* desta sociedade. Uma das revelações se dá pela própria presença de Ina Von Binzer no Brasil, ou seja, quem era endinheirado podia importar educadores de outros países e até mandar seus filhos para estudar no exterior, sendo assim, eles não têm problema com educação (formal/sistematizada), ao contrário das classes menos favorecidas. Enfim, corremos o risco de dizer que, estas condições permanecem até a contemporaneidade, porém com outras roupagens.

enunciada e gesticulada na sua superfície facial — no ato da entrevista — com sentido de repugnância. Este fato demonstra como em um determinado período da vida as mudanças particulares, que são sociais, interferem na estrutura psíquica e social dos indivíduos.

E quando ele enuncia, “*agora eu não to com vontade*”, é porque depois se deparou com a necessidade, como confirma ao relatar: “*dois anos atrás eu terminei um curso de técnico de informática, e daí eu estava pensando em voltar estudar, fazer um supletivo para melhorar um pouco, né, se não! (hanhan...- roça a garganta)*”.

O *se não!(hanhan...)*, destaca a necessidade dos indivíduos de se compeliem, não por vontade própria, mas sim pela pressão da competição de poder (econômico, educacional, emocional e cultural no geral) imbricada em todo um sistema societal que dá significado e justifica sua vida. Neste caso em especial, o ator social explicita uma fonte de aquisição de poder — educação formal — que se tornou, ao longo do tempo, *habitus* tão forte na constituição dos indivíduos, que sua ausência ameaça a existência e o convívio social.

A educação formal, sistematizada e institucionaliza pode ser considerada um relevante aspecto dos processos civilizadores das sociedades modernas. Nesta acepção, Immanuel Kant já enunciava no século XVIII a necessidade da espécie humana ser educada para se tornar humana. Os indivíduos, após nascerem, vivem uma busca incessante pela aprendizagem (no sentido amplo da palavra), e ainda, como elucida Norbert Elias, o homem é inacabado e está em constante processo de hominização que o torna social, dando condições de se tornar homem.

Então, identificamos uma possível contradição não resolvida na diminuição do contraste, que nos possibilitou resgatar a discussão de um aspecto inevitável da constituição da espécie humana. De um modo geral, entretanto, “os contrastes em conduta entre os grupos superiores e inferiores são reduzidos com a disseminação da civilização, e aumentam as variedades, ou nuances, da conduta civilizada”²⁹⁶.

A aceitação da prática cultural skatista pelos padrões escolares, representaria um contínuo movimento ‘civilizador’ desenvolvido pelas relações de poder entre indivíduos na instituição escolar. O aumento da diversidade cultural na escola seria dinâmico, relacional e processual, e pode proceder da saturação acentuada de valores mais rotineiros. Neste caso, torna-se perceptível no aumento da diversidade cultural, o

²⁹⁶ ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do estado...** 1993. p.213.

surgimento de uma fonte de poder social que expande no domínio escolar, isso é significativo, pois, o poder do capital cultural escolar tem tendência a se expandir no domínio social.

O poder do capital cultural escolar continua se expandindo, mas o poder da diversidade social também, até de forma acelerada. Isso pode representar um (re)equilíbrio de poder notável na história da educação brasileira, ao compararmos a situação atual com a educação e os espaços educacionais do final do século XIX e início do XX.

Os estudos de Joaquim Floriano de Godoy, Ademir Gebara e Rosa Fátima de Souza²⁹⁷, contribuem para pensarmos que o problema da inserção das camadas menos abastadas na educação brasileira se inicia após a Lei do Ventre Livre em pró da busca de uma identidade nacional; o surgimento dos grupos escolares reafirma esta busca. Esses estudos geram duas hipóteses: a primeira é que o processo de inserção foi lento, pois somente a partir da segunda metade do século XX percebe-se, de forma quantitativa, tal inserção no cenário escolar; e a segunda, é que a educação no final do século XIX e início do XX — como também aponta Pedro Angelo Pagni²⁹⁸ — tinha outro objetivo além de ensinar os hábitos escolares, que era a expansão de seu poder no domínio social em busca de uma identidade nacional. Pode-se deduzir que a identidade foi e continua sendo desenvolvida, mas atualmente com a chegada de quase todas as camadas sociais às instituições escolares, percebe-se que o foco central da educação deixou de ser tal busca, e passou a sofrer uma certa pressão do poder da diversidade social que se expande no domínio escolar, significando a necessidade de novas ações e emoções focadas e deliberadas para a ‘microcomunidade’ escolar.

Atualmente, um dos acontecimentos no cenário educacional do Estado de São Paulo é o ‘*Projeto Escola da Família*’, que incorpora, nos fins de semana, a comunidade (estudantes, famílias, *skaters*, *rappers* etc.) com o objetivo de oferecer lazer, esporte, cursos e outras atividades, aproximando o conhecimento escolar da diversidade do conhecimento popular e vice-versa.

Essa aproximação amplia a diversidade cultural e, conseqüentemente, atribui mais poder aos grupos e indivíduos na configuração escolar. Dessa maneira, boa parte dos

²⁹⁷ SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares... 1998; GEBARA, Ademir. **Proposta para a educação na Província de São Paulo:...** 2002b.; GODOY, Joaquim Floriano de. **Província de São Paulo, trabalho estatístico, histórico e noticioso...** 1978.

²⁹⁸ PAGNI, Pedro Angelo. **Fernando de Azevedo educador do corpo (1916-1933)...** 1994.

problemas do universo escolar passa a ser definido e decidido ‘com’ e sua ‘microcomunidade’.

Provavelmente essa será uma das tendências de transformação dos processos escolares nos próximos períodos. Pois, na medida em que as práticas culturais (escolar e ‘rua’) vão se entrelaçando, numa interdependência funcional, ocorre (re)equilíbrio de poder e as tomadas de posições escolares vão se configurar de acordo com as relações estabelecidas com a ‘microcomunidade’. Assim, se desenvolveria a ‘democratização funcional escolar’, podendo até alterar as *relações pedagógicas* no interior da configuração escolar.

5.6 (RE)EQUILÍBRIO DE PODER: UMA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

O (re)equilíbrio de poder entre tribo skatista e instituição escolar indica uma relação pedagógica. Esta pode ser entendida como uma teia constituída pela heterogeneidade cultural que se associaria de forma interativa, relacional, dinâmica e processual, apresentando superação das práticas tradicionais, mas sem perder de vista o conjunto de conhecimentos, princípios e métodos da educação sistematizada que tendem a um objetivo: ensinar.

A relação pedagógica está na direção de uma tendência importante do atual modelo escolar. Ela busca desdenhar as regras do saber tradicional herdado da objetividade e das certezas do conhecimento estável e organizado uniformemente, que desconsideram a dimensão das relações sociais constituintes dos indivíduos.

Nesta perspectiva, ao educador interessará, cada vez mais, conhecer os processos constituintes dos indivíduos e grupos e, para isso, requer o entendimento,

[...] que se depende sempre de tanta muita diferente gente, toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas, e é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá, é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar [...] (“*Caminhos do coração*” – Luiz Gonzaga Jr. ‘Gonzaguinha’)

A compreensão das teias de interdependência que constituem o indivíduo sentado no banco escolar, passa a ser fundamental para a relação pedagógica. Desta maneira, faz-se mister atentar para a energia que imprime uma certa força (des)construtiva que repele as formas definidas e propostas pelo conhecimento técnico. Num certo sentido, é

preciso desmontar a imagem repleta de qualidade que os conhecimentos técnicos e os considerados ‘cultos’ transmitem, pois, torna-se cada vez mais relevante aprender com o ‘não planejado’ e com o extraordinário cultural que existe além das planificações escolares.

A relação tribo skatista e instituição escolar, identificada nesta pesquisa, também demonstra ‘rejeição’ ao controle da prática que tenta imprimir aos estudantes a chancela da cultura escolar ‘exemplar’. Isso é evidenciado na introdução da prática cultural *Skate* no contexto escolar confrontando com a educação que consideramos como estabelecida.

Na configuração escola, a prática cultural dos skatistas faz parecer uma educação ‘transgressora’ e ‘desordeira’, esteticamente emitindo respostas às regras cristalizadas e representando entraves e disformes inquietantes à educação conservadora e reprodutora das desigualdades culturais²⁹⁹.

Nota-se, uma relação interdependente entre prática cultural *Skate* (de ‘rua’) e prática escolar, representando uma geração consciente ou não, trabalhando na direção de contribuir para a construção de uma ‘*escola de cara nova*’. Não mais aquela visualizada com alto grau de conservadorismo, alicerçada na homogeneização dos conhecimentos, e sim, uma que se preocupa com a relação pedagógica interativa, que está em processo de aprendizagem no convívio com as diferenças e desigualdades.

Esta educação pode aparentar menos ‘civilizada’, sem estabilidade, sem sincronia e pervertida ao incorporar as ‘diferenças’ sociais, mas isso faz parte do próprio ‘processo civilizatório’ vivente pela escola. Cabe ressaltar que esta educação ‘sem’ organização do seu saber e das práticas pedagógicas, é produzida a custo de muita reflexão e de criativos e elaborados processos técnicos, intencionalmente construídos para resgatar condições que comumente a rotina educativa considera pejorativa e descarta na ‘lata do lixo’, reproduzindo mais desigualdades culturais e sociais.

Então, não é interessante ou possível aproveitar os capitais culturais recém-chegados e as ocorrências do (re)equilíbrio de poder de maneira criativa, possibilitando, assim, melhores relações pedagógicas entrelaçadas com o cotidiano dos estudantes?

Há possibilidades e caminhos, mas é preciso esforço, disposição, criatividade e inteligência de toda comunidade escolar para entrelaçar a prática escolar e a de ‘rua’.

²⁹⁹ Essas práticas culturais mais ‘transgressivas’ e ‘inovadoras’ encontradas na atividade *Skate*, estão mais associadas aos comportamentos miméticos, como demonstramos no processo sócio-histórico da prática cultural *Skate*.

Esse entrelaçamento não se resumiria em levar os estudantes para conhecer museus, teatros e cinemas como aponta a reportagem de Gilberto Dimesntein:

Dentro da grade curricular e durante o horário de aula, os alunos freqüentariam regularmente museus, entre os quais o Masp, cinemas, teatros, bibliotecas, exposições, além de serem introduzidos no mundo do mercado de trabalho pelas empresas instaladas na Paulista. Os professores seriam treinados para mesclar os saberes e fazeres daquela avenida com matérias como português, geografia, história e ciências a tal ponto que não se distinguiriam mais os limites entre escola e rua, ambas fundidas num só espaço educativo³⁰⁰.

Realizar atividades extra-classe é significativo para estimular e ampliar o processo de aprendizagem do estudante, porém, quando falamos de entrelaçamento entre escola e ‘rua’, entendemos ser relevante ir além de visitas aos museus, cinemas e exposições de arte, que nem sempre fazem parte do cotidiano dos estudantes. Estamos falando em entrelaçar a prática escolar com a realidade cotidiana dos alunos, seja ela qual for. Isso é complexo, porque há inúmeras realidades sociais numa mesma configuração e porque há peculiaridades de toda uma formação escolar de longa data com bases nos pressupostos tradicionais, que tentam conservar e reproduzir o ‘arbitrário cultural’ considerado culto e ‘civilizado’ — portanto, resistindo às mudanças e tentando inculcar *habitus* escolares conservadores.

Existe necessidade de superar as ações conservadoras, sem que seja por rupturas drásticas e sim, por processos transformadores como, por exemplo, o da relação skate-escola. Neste, observa-se um estreitamento entre a tribo skatista e a instituição, constituindo uma certa ‘sinfonia’ e reunindo num mesmo espaço capitais culturais, até então, ‘marginalizadas’. Isso pode representar um inconformismo aos cânones conservadores acumulados ao longo da história da educação escolar.

A permissão do *skate* na escola revela uma relação pedagógica que, entre outras coisas, tenta compreender a cultura skatista e utilizá-la como recurso ao invés de ignorá-la ou impor/reproduzir outros padrões³⁰¹.

³⁰⁰ DIMENSTEIN, Gilberto. Lugar de estudante é na rua. **Folha de S. Paulo**, 31 de agosto de 2003, Caderno Cotidiano, p. 12. O autor reporta os experimentos na Avenida Paulista da cidade de São Paulo realizados pela Escola Pública ‘Conselheiro Rodrigues Alves’; e sugere que o caminho é entrelaçar os saberes escolares com os da ‘rua’ para efetuar positivamente o aprendizado dos alunos e reduzir o nível de violência e predação das escolas.

³⁰¹ A história do *Skate* e a constituição da tribo skatista apresentam um sentido relacional situado em determinados tempos e configurações, onde as peculiaridades tais como vestimenta, linguagem, tecnologia, competição, mídia, entre outras, pautam um conhecimento que tenta escapar das rotinas. Às vezes os agentes escolares fazem críticas aos skatistas, sendo mais conhecidas as que se referem ao gênero de linguagem, vestimenta e ocupação de espaços não ‘permitidos’; muitas vezes são de caráter

Os skatistas são perceptíveis na configuração escolar. Na escola, suas ações contribuem para visualizarmos o (re)equilíbrio do poder pedagógico objetivando uma educação institucionalizada que deixa de elevar barreiras no convívio com outras práticas culturais.

Para isso, desenvolvem-se relações de interdependência nas quais é impensável uma coisa sem a outra; ocorre uma combinação que reflete numa relação pedagógica, passando a considerar a presença dos skatistas, assim como de outros indivíduos, para a organização e o desenvolvimento dos conteúdos e dos espaços escolares. Como se pode perceber no anúncio:

*“A gente acredita que você vai longe
mesmo que seja do seu jeito”*

Encontramos este anúncio num *outdoor* próximo da pista de *skate* da Rua do Porto, na Av. Dr. Paulo Moraes em Piracicaba/SP, no dia 19 de outubro de 2003. Ele divulgava comercialmente a proposta de ensino do Colégio Liceu (Terra do Engenho) que é vinculado à rede Pitágoras de Ensino. Para divulgar usaram a imagem de um skatista realizando uma manobra (com capacete, joelheira e protetores de cotovelo) com a frase ao lado: “*A gente acredita que você vai longe, mesmo que seja do seu jeito*”.

A mensagem do *outdoor* pode atribuir aos skatistas e a outras ‘tribos’ um potencial mercadológico, mas, por outro lado, ao utilizar a imagem de um skatista com seus equipamentos, indica como pode ser a relação pedagógica na escola. A mensagem transmitida foi de uma educação que realiza uma ‘manobra’ pedagógica para superar limites da diversidade cultural, com segurança e respeitando o estilo de ser de cada indivíduo. Provavelmente esta escola notou a necessidade de uma relação de interdependência com outras práticas culturais para organizar e desenvolver suas relações pedagógicas, como também para aumentar seu público consumidor.

Então, uma das razões que tem levado muitos educadores e escolas a romper com os modelos tradicionais, é o fato de receberem indivíduos portadores de certo poder,

convencional, como se a tribo devesse comportar-se e apresentar-se dentro da uniformidade social. Provavelmente o que os skatistas almejam com esses costumes é reconhecimento, identidade ou um outro efeito estroboscópico, ou seja, estão atrás de visibilidade social e outras emoções, ‘não’ necessariamente aquelas pautadas pelo convencional.

fundamentado num conhecimento acumulado (capital cultural), adquirido em múltiplas experiências fora da escola e que interferem nas tomadas de posições pedagógicas.

Na tribo skatista, por exemplo, a produção de seu capital cultural esta cada vez mais distante do que denominamos como conhecimento escolar. Pois, os skatistas vivem aprendizados prazerosos, divertidos e descontraídos em várias configurações interativas (*shopping*, ruas, pistas, praças, bares, festas, campeonatos etc.) onde não ‘idolotram’ conteúdos específicos e onde há troca de informações, experiências, aprendizagem, que funcionam com ritmo próprio estabelecido pelos atores sociais.

Mas quando se pensa numa interdependência das práticas (escolar e ‘rua’), o processo dinâmico da relação pedagógica tenta também esboçar ações com efeitos mais interativos e estimulantes, pensadas e produzidas para um tipo de público que experimenta outros aprendizados formadores de personalidade, diferente dos aprendizados escolares. A relação pedagógica, portanto, pode superar a passividade impressa pelos ditames escolares, e neste sentido, a tribo skatista, assim como outras, pode estimular efetivas mudanças, como se pôde notar no exemplo do anúncio do *outdoor*.

O desafio pedagógico é o de desenvolver um entrelaçamento constante entre prática extra-escolar e prática escolar, sem perder de foco os objetivos da segunda, que são de extrema relevância. Assim, na configuração escolar pode-se encontrar *skate*, *hip-hop*, futebol, informática, matemática e outras ‘disciplinas’ disputando o mesmo *locus*, portanto, este conflito desmascara o mito do conhecimento uno e homogêneo, e coloca em debate o (re)equilíbrio de poder na configuração escolar em razão do diferencial de acesso às fontes de poder de cada grupo ou indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *skate* é um fruto da cultura ocidental. É uma forma de expressão, esporte, estilo de vida, lazer e profissão. Em nosso meio podemos ser quem quisermos, ainda que tenhamos que enfrentar as “difíceis coisas fáceis” que qualquer ser humano enfrenta na sociedade atual. Luta por um espaço, carência de meios, desigualdade social. Cada skatista é uma pessoa completamente diferente da outra, ainda que as manobras tenham que sair no *style* do ídolo ou do amigo. Enquanto muitos estão preocupados em se dar bem, outros apenas querem fazer o que gostam. Ser recompensado ou não, é mera consequência. Bons pensamentos. (GYRÃO. In: REVISTA TRIBO SKATE. 2004. Ano 13, nº. 107. p. 14.)

Depois do *dropping* e das manobras, chegamos ao fim da *session*! A exaustão de uma pesquisa empírica é então compensada pelo prazer de se dissertar sobre aquilo que acreditamos ou temos interesse, o que nos incita encerrarmos desejosos de que fosse como o ‘velho espírito skatista’: *for fun*.

No início desta pesquisa uma dúvida nos inquietava. Era a de qual seria a relação entre a tribo skatista — que emerge no *continuum* processo de individualização das sociedades diferenciadas, complexas e profundamente organizadas — e a escola, que consideramos como um mecanismo fundamental no processo civilizador de qualquer nação; pois, paradoxalmente, esta última representa a unificação e a reprodução das desigualdades sociais de diversos processos de individualização.

Buscando algumas pistas, a pesquisa se direcionou inicialmente para a construção do objeto de estudo. Para isto, ao partirmos da perspectiva teórica de Norbert Elias e da discussão do sistema de ensino de Pierre Bourdieu, passamos a compreender a *instituição escolar como elemento de ‘nivelamento social’ que prepara para uma reprodução das desigualdades sociais*.

Neste paradoxo, encontramos uma abertura para identificar uma relação entre tribo skatista e instituição escolar. Trata-se de uma relação que coloca em pauta a discussão do acesso às fontes de poder na configuração escola, pois a tribo skatista é um fenômeno recente, que surge da diferenciação no processo social, está presente na escola e tal presença nem sempre é harmoniosa em razão do seu capital cultural. Dessa forma, trabalhamos a hipótese de que a tensão desenvolvida na introdução de outros capitais culturais não ordenados pelo pedagógico *stricto sensu*, tenderia, numa perspectiva histórica, a apontar transformação e continuidade do (re)equilíbrio de poder escolar em função dos novos acessos às fontes de poder nas configurações escolares.

Para discutirmos tal hipótese, nos apoiamos, principalmente, no modelo sociológico de análise de Norbert Elias, que ofereceu conceitos substanciais, como os de configuração, interdependência, *habitus*, poder, processo civilizador, individualização e estabelecidos-*outsiders*. Outros autores auxiliaram, como por exemplo, o sociólogo Pierre Bourdieu, por meio dos conceitos de capital cultural, *habitus*, campo e reprodução escolar.

Sob a luz destes conceitos teórico-metodológicos, entendemos o nosso problema de pesquisa, localizado no campo educacional, por meio de documentos proporcionados pela tribo skatista; porque a compreensão do poder na escola vem passando por uma acentuada transformação que requer ênfases diferentes das recebidas até agora. Isto nos requisitou um certo grau de distanciamento do espaço instituição escolar, território privilegiado de atuação da grande maioria dos pesquisadores em educação.

Ultrapassamos os muros escolares e fomos até o *locus* de produção acadêmica que muitas vezes é considerado menos significativo para o campo da educação: as configurações não-escolares constituintes dos estudantes. Fomos às configurações da tribo skatista buscar diálogo com o fenômeno social denominado instituição escolar. Então, o que ao longo do texto pode parecer um amálgama de áreas de conhecimento, é, tão-somente, a dinâmica da pluridisciplinaridade demonstrando que a produção de conhecimento no campo educacional transcende suas disciplinas.

Ao propormos entender o fenômeno sociológico poder escolar pela ótica da tribo skatista, estabelecemos como objetivos centrais responder com quem estaria o poder na relação entre tribo skatista e instituição escolar; e qual a percepção de poder escolar pela lente da tribo skatista, que colabora com a constituição da configuração escola.

Com os objetivos definidos, buscamos primeiramente compreender como se constitui a tribo skatista e sua prática cultural produtora de um conhecimento específico que se transforma em fontes de poder. Os resultados encontrados foram de que a tribo skatista é uma forma de agrupamento social interligado à prática cultural denominada *Skate*, que nasce entre nós na crescente individualização no processo civilizador e amplia as cadeias de interdependência na sociedade moderna, em particular, na configuração escolar.

O surgimento da tribo skatista está associado ao processo de civilização, estimulador de uma série de transformações nos comportamentos, *habitus* e emoções dos indivíduos. Essa associação e as leituras dos textos de Norbert Elias nos possibilitaram indicar dois apontamentos. Primeiro, num plano macro, os processos

civilizadores e a constituição de grupos são concomitantes, interdependentes e não programados, e por isso o entendimento da construção de grupos sociais é fundante para compreensão e interpretação das sociedades e civilizações; e num plano micro, para as instituições nas quais eles se relacionam, como por exemplo, a relação skatista-escola. O segundo nos aponta a necessidade de se localizar — num estágio organizacional do modo de vida dos indivíduos em sociedade — a gênese, a temporalidade e a conjuntura configuracional do grupo social a ser estudado.

Falar de tribo skatista significa também, implicitamente, falar sobre a sociedade moderna da segunda metade do século XX, que é cada vez mais diferenciada, complexa, urbanizada e profundamente organizada. Nesta, os indivíduos deixam para trás certos modelos de agrupamentos e se defrontam com um número crescente de opções para buscarem seus ‘semelhantes’. Ao passo que a sociedade se desenvolve, contudo, instaura-se cada vez mais um controle geral das emoções (*comportamentos civilizados*), tanto no plano social, quanto no individual. Desse modo, os comportamentos dos indivíduos se apresentam cada vez mais entrelaçados, revelando sentimentos e fortes impulsos que são cada vez mais controlados, reprimindo manifestações e desejos corporais antes ‘livremente’ expressados.

‘Paradoxalmente’, a tribo skatista se (re)agrupa num campo denominado lazer e/ou esportivo, no qual os indivíduos desejam e produzem (in)conscientemente comportamentos para extravasar emoções sociais e individuais proporcionadas pela prática cultural *Skate*, que categorizamos como de natureza *mimética* e sociabilizadora. Com estas características, a prática cultural *Skate* seria uma alternativa em nossa sociedade para os indivíduos se encontrarem e experimentarem em público a explosão de fortes emoções, porém controladas. Um tipo de excitação que não coloca em risco a relativa ordem social e pode ter um efeito *catártico*, diferentemente das excitações sérias conhecidas na vida cotidiana como, por exemplo, as proporcionadas pela escola, pelo trabalho, entre outras.

Outro ponto a ser destacado da constituição da tribo skatista é justamente o de sua relação com o modelo estrutural da sociedade de consumo. Com o auxílio dos estudos do sociólogo Pierre Bourdieu, percebemos no, relativamente autônomo, processo sócio-histórico da prática cultural *Skate*, o estilo de vida do skatista em construção com a lógica mercantil.

A lógica mercantil é típica da sociedade hodierna e, no campo esportivo, envolve processos como o de esportivização, profissionalização, mercantilização e

espetacularização, que necessitam ainda de estudos aprofundados na modalidade *Skate*. Em nossa pesquisa, identificamos e utilizamos tais processos para elucidar como as relações que são estabelecidas no interior da modalidade podem constituir a tribo skatista e distinguir socialmente as pessoas envolvidas. A distinção social seria conforme o potencial de poder simbólico, que pode ser adquirido, no caso dos skatistas, nos bens materiais e simbólicos relativos à prática cultural *Skate*: linguagem, manobras, roupas e acessórios das marcas X, Y ou Z. Assim, os indivíduos formam e ofertam uma prática cultural a ser consumida por uma demanda que depende menos do capital escolar e mais da trajetória social da modalidade *Skate* para construir a tribo skatista.

Também encontramos ao longo da investigação sobre a formação da tribo skatista alguns de seus componentes constitutivos, tais como: *tempo de lazer; rede relacional; as configurações; e um modelo de aprendizagem* apoiado nos elementos *sociabilidade, ação motora e emoção*.

Notamos que os componentes constitutivos da tribo skatista, além de serem parte da sua individualização, são produtores de um capital cultural. O capital cultural skatista seria o volume de conhecimento específico da prática cultural *Skate*, este conhecimento é particular de cada um ou do grupo ao qual está ligado. Ele é um benefício social que atribui aos skatistas um potencial de acesso às fontes de poder em determinadas configurações, em especial, na escolar.

Se os skatistas detêm potencial de acesso às fontes de poder e estão presentes nas configurações escolares, resolvemos investigar com quem estaria o poder numa relação entre tribo skatista e instituição escolar. Para isto, nossa investigação seguiu dois caminhos.

O primeiro foi o da investigação da literatura que versa sobre o tema *skate*. Nas leituras realizadas identificou-se, com certa regularidade, que nenhum dos textos analisados tinha como problemática central a relação de poder entre tribo skatista e escola. Sendo assim, passamos a mapear possíveis concepções, explícitas e implícitas, de poder e educação; e ainda, buscamos estabelecer diálogos entre as concepções interpretadas e os sentidos de educação e poder elaborados por autores do campo da Educação e da Sociologia.

Indagamos aos textos pesquisados, com quem estaria o poder numa relação entre tribo skatista e escola, tais leituras nos proporcionaram as seguintes respostas, cada uma, relacionada a um tópico do capítulo 4 deste texto:

- o poder seria estabelecido pela força coercitiva e estruturalmente determinada pela ordem social;
- o poder estaria localizado majoritariamente na classe dominante, opressora e detentora dos meios de produção material;
- a supremacia do poder estaria no aparelho burocrático regido por leis, regulamentos, administradores especializados, códigos de condutas, etc.;
- o poder, como forma de controle e vigia disciplinar, se encontraria, majoritariamente, no núcleo da classe dominante que o utilizaria para dissimular sua ideologia no âmbito burocrático educacional;
- o poder estaria relacionado com as manifestações culturais dos esportes radicais, produtoras do lúdico, da 'liberdade' e dos costumes que confrontariam os valores morais e as rotinas sociais;
- o poder relacionado ao combate das segregações sociais estaria tanto com a escola como com o esporte da tribo skatista;
- e o poder estaria, por fim, na potência da centralidade subterrânea — no caso dos jovens skatistas —, fortemente marcado pela força do mito de Dioniso.

Observa-se nas concepções identificadas o entendimento de que há poder por toda parte e nos diversos relacionamentos humanos, em particular no universo dos skatistas. Como as próprias concepções evidenciam, existem diferentes formas sociológicas para compreender o fenômeno poder. Nesta direção, já apontando o segundo caminho, buscamos responder por meio de outras fontes pesquisadas, a mesma indagação sobre a relação de poder entre tribo skatista e escola.

Os discursos dos skatistas da cidade de Piracicaba/SP nos possibilitaram uma outra interpretação sociológica do fenômeno poder na relação entre tribo skatista e instituição escolar. Por meio deles, interpretamos que as relações de poder entre seres humanos variam profundamente de acordo com o movimento das configurações, isto é, o poder é atributo das relações sociais, se apresenta como relacional e em processo de (re)equilíbrio em razão das interdependências funcionais de uma dada configuração de indivíduos.

Os indícios identificados nos discursos permitem que entendamos o poder na configuração escolar não como algo localizado majoritariamente numa estrutura social exterior, nem em um grupo dominante, ou numa manifestação cultural de lazer, ou ainda, numa potência subterrânea, numa burocracia legítima ou, por fim, numa figura central — o diretor —, mas sim, em variação entre os indivíduos ou grupos sociais que sofrem influências mútuas.

No campo educacional, torna-se um desafio visualizar as relações entre os indivíduos e a instituição escolar que tenham por foco o fenômeno poder como sendo

uma característica estrutural de qualquer relação, sem perder de vista seu processo constituinte inserido numa teia de interdependência que é tecida por múltiplos indivíduos e acontecimentos sociais, pois nem o conjunto desta teia, nem as peculiaridades que cada fio possui, se explicam por si só. Os fios se explicam por suas inter-relações e se alterarão quando ocorrerem tensões que modifiquem a estrutura do conjunto da teia. A disputa de poder, portanto, é uma constante nas relações entre os estudantes e a instituição escolar, como é também em todas as relações humanas, desde que haja uma interdependência funcional entre os indivíduos, instituindo uma configuração.

Nesta acepção, o poder escolar deixa de ser objeto que um indivíduo detém e um outro não; ou modelado unicamente por este ou aquele agente representante da instituição. Ele é uma característica estrutural das relações humanas e seus graus são distribuídos de acordo com o capital específico e a dependência que um indivíduo tem em relação a outro, ou que um grupo tenha em relação a outro. Esta é a base na qual se constrói o (re)equilíbrio de poder escolar.

Assim, pela ótica da tribo skatista e conforme a Sociologia Configuracional, o poder escolar seria algo flexível e flutuante nas relações de dependências mútuas e, numa relação entre tribo skatista e instituição escolar, o poder estaria distribuído de acordo com o funcionamento de suas interdependências funcionais.

O poder escolar estaria sempre em (re)equilíbrio! Por maior que seja a discrepância de poder contida dentro da configuração escola, a parte de menor força também apresentaria poder. Esta última, dependendo do seu potencial de acesso às fontes de poder escolar, poderia inverter o resultado do 'jogo' a qualquer momento, demonstrando inesperadas conseqüências das interações sociais no cotidiano escolar, como exemplifica, o fato da escola 'ter passado a reconhecer' o potencial de poder da tribo skatista, passando a convidá-la para participar do *Projeto Escola da Família*, realizando campeonatos de *Skate* ou exposições sobre a modalidade *Skate* para uma determinada configuração, conforme fatos abordados neste trabalho.

O processo de (re)equilíbrio de poder escolar está entrelaçado com os fatores funcionais da configuração escola. Ele nada mais é que uma das mudanças compulsivas na rede de dependências da instituição escolar. As forças propulsoras do (re)equilíbrio do poder escolar estão em sua própria dinâmica inerente aos potenciais de acesso às fontes de poder dos indivíduos no cotidiano escolar.

A provocação está em observarmos no campo da educação, numa perspectiva histórica, as transformações e continuidade do (re)equilíbrio de poder escolar nas configurações formadas por indivíduos em dependências mútuas. Para análise do (re)equilíbrio de poder escolar, ancoramo-nos na Sociologia Configuracional e sugerimos, no capítulo 5, os modelos de jogos sociológicos e a relação entre capital cultural estabelecido e *outsider*.

Uma outra proposição foi a de observar a diminuição ou aumento do contraste cultural no interior da instituição escolar. Nesta pesquisa, apontamos a diminuição do contraste cultural relacionado ao fato do aumento da população e da diversidade de capitais culturais na configuração escolar. Por meio das discussões, sugerimos que os problemas relativos à instituição escolar estariam voltados cada vez mais para sua microcomunidade e que no interior escolar ocorreria uma ‘democratização funcional’.

A ‘democratização funcional’ se desenvolveria nas interdependências cotidianas dos indivíduos na configuração escolar. Ela não se refere à democratização do poder institucional, legalmente reconhecido pela burocracia governamental. Refere-se às microrrelações escolares estimuladoras da continuidade do (re)equilíbrio do poder escolar. Desse modo, o cotidiano escolar seria compreendido como um *locus* de relações de poder não planejadas e que não se determinam, essencialmente, pelas ações promovidas pelo aparelho burocrático institucional.

Sem dúvida, as possibilidades referenciadas de análise do (re)equilíbrio de poder escolar sequer se fecham aqui, são apenas iniciais, passíveis de críticas e refutações. Mas tem-se uma premissa cuja função é a de ser para outros estudiosos um convite para novas investigações que queiram abordar a temática poder escolar.

Por fim, um desafio que exige uma redefinição epistemológica e metodológica do pensamento educacional, é desenvolver uma articulação constante entre a instituição escolar construída sobre a afirmação da igualdade de conhecimentos a todos os cidadãos, com as individualizações produtoras de manifestações da pluralidade social e cultural. Um dos caminhos seria privilegiar menos o pensamento reducionista estruturado principalmente na linearidade e na previsibilidade, disponibilizando espaço ao pensamento processual como metodologia de prática educativa cotidiana, abrindo-se para o fato de que o não planejado e os movimentos das configurações estão ligados às interdependências e ao (re)equilíbrio de poder entre os indivíduos no contexto escolar em função do diferencial de acesso às fontes de poder de cada indivíduo ou grupo social.

BIBLIOGRAFIA

ADRENALINA A REVISTA DO SKATEBOARD. 2002. Ano 01, nº. 1, Piracicaba/SP.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença. 120f.

ANDRONICOS, M.; [et all] **Os jogos olímpicos na Grécia Antiga**: olímpia antiga e os jogos olímpicos. Trad. Luis Alberto Machado Cabral. São Paulo: Odysseus editora, 2004. 333f.

BASTOS, Rosa. Comportamento. **O Estado de S. Paulo**, 18 de abril de 2004, Caderno Cidades, p. 07.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Campinas, 1997. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

BINZER, Ina Von. **Os meus romanos**: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Trad. Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 135f.

BOLOTA' Fábio B. A. **Jetsons, Spielbergs, teletransportes e o Brasil no futuro**. In: REVISTA TRIBO SKATE. 2000. Ano 09, nº. 52, p. 13.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª ed. Trad. Reynaldo Bairão; Rev. Téc. Pedro Benjamim Garcia; Ana Maria Baeta. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. 238f.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: _____, **Questões de Sociologia**. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.

BOURDIEU, Pierre. Como é possível ser esportivo? In: _____, **Questões de Sociologia**. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p.136-153.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio [orgs.]. **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p. 35-65.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio [orgs.]. **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p. 217-229.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio [orgs.]. **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p. 71-80.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. 311f.

BRANDÃO, Leonardo. **Da cidade transfigurada à cidade transformada**: alguns estudos sobre o skate de rua no Brasil. Florianópolis/SC, 2004a. 62f. Trabalho de

conclusão de Curso. Bacharelado em História. Universidade Estadual de Santa Catarina/UEDESC.

BRANDÃO, Leonardo. **Os saberes do corpo e a invenção da roda**. In: REVISTA 100% SKATE. n.º. 78. p. 94.

BRAZ, Júlio Emílio. **A coragem de mudar**. São Paulo: FTD, 1993. 72f.

BROOKE, Michael. **The concrete wave: the history of Skateboarding**. Toronto-Los Angeles: Dysfunctional. 1999.

BURBULES, Nicholas. **Uma teoria do poder em educação**. In: REVISTA EDUCAÇÃO & REALIDADE. Porto Alegre/RS: Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jul./dez. 1987. v12, n.º. 2, p.19-36.

CANTORANI, José Roberto Herrera; PILATTI, Luiz Alberto. **O nicho (esportes radicais): um processo de civilização ou descivilização?** In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: 'HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E CULTURA'. **Coletânea...** Assis/SP: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, nov/2001. p. 264-272.

CARVALHO, Carol. **Skate na São Paulo Fashion Week**. In: REVISTA TRIBO SKATE. 2004. Ano 13, n.º. 102, p. 38-41.

CASTRO, Magali. **Relações de poder na escola pública de ensino fundamental: uma radiografia à luz de Weber e Bourdieu**. São Paulo/SP, 1994. 310f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP.

CAVICHIOILLI, Fernando Renato. **Abordagens do lazer no Brasil: um olhar processual**. Piracicaba/SP, 2004. 216f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. Da cultura herdada aos conhecimentos compartilhados. In: **Discursos sobre a leitura –1880–1980**. São Paulo: Editora Ática, 1995. p. 526-553.

CHAVES, Cesinha; BRITTO, Eduardo [et all]. **A onda dura: 3 décadas de skate no Brasil**. São Paulo: Parada Inglesa, 2000. 112f.

CORNEJO, Miguel. **Las nuevas prácticas deportivas urbanas, el deporte informal nueva cultura de los jóvenes chilenos**. In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA. **Anais...** Ponta Grossa/PR: UEPG, 2002.

COSTA, Maria Regina de Menezes. **A aventura nos lazeres de jovens skatistas**. In: 2º CONGRESSO CIENTÍFICO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Coletânea...** Piracicaba/SP: Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, maio/2002.

COSTA, Maria Regina de Menezes. **As rodinhas da tribo de skatistas**. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – “25 anos de história: o percurso do CBCE na Educação Física Brasileira”. **Anais...** Caxambu/MG: CBCE, 2003.

COSTA, Maria Regina de Menezes. **Aventura e risco no skateboard – street: um estudo do imaginário social de jovens skatistas**. Rio de Janeiro/RJ, 2004.124f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física, Universidade Gama Filho.

COSTA, Vera Lucia de Menezes. **Esportes de aventura e risco na montanha: um mergulho no imaginário**. São Paulo: Manole, 2000. 217f.

COURY, Guillaume. Norbert Elias e a construção dos grupos sociais: da economia psíquica à arte de reagrupar. In: GARRIGOU, Alain; LACROIX, Bernard [orgs.] **Norbert Elias: a política e a história**. São Paulo: Perspectiva, 2001.p. 123-144.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1995. 134f.

DIMENSTEIN, Gilberto. Lugar de estudante é na rua. **Folha de S. Paulo**, 31 de agosto de 2003, Caderno Cotidiano, p. 12.

DURKHEIM, Émilio. **La educación moral**. Argentina: Schapire Editor, 1972. 310f.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Edições 70. Lisboa: Pax, 1980. 204f.

ELIAS, Norbert. **On human beings and their emotions: a process-sociological essay**. In: Revista Theory, Culture and Society, 4, 1987. Posteriormente publicado In: FEATHERSTONE, Mike [org.]; et al. **The Body: social process and cultural theory**. London: Sage, 1991. p. 103-125.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992. 421f.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v 2. 307f.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.1994a. v 1. 277f.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro; rev. téc. e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b. 201f.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a. 232f.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Editado por Michael Schroter; trad. Vera Ribeiro; revisão técnica: Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b. 165f.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. 224f.

ELIAS, Norbert. **Technization and civilization.** Traduzido para o inglês por Frank Pollock e Editado por Stephen Mennell para publicação na Revista Theory, Culture and Society. 19??.

ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DOS SKATISTAS DE PIRACICABA E REGIÃO (ASPIR).

FERNANDES, Rita de Cássia. **Esportes radicais:** referência para um estudo acadêmico. In: REVISTA CONEXÕES – educação, esporte, lazer. Campinas: FEF UNICAMP, jul./dez. 1998. v1, n.1, p.96-106.

FERNANDES, Vicentina Naves. **Escola, autoritarismo e poder.** Piracicaba/SP, 1983. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Metodista de Piracicaba – UNIMEP. 146f.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989. 224f.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização.** Rio de Janeiro: Imago, 1969. 109f.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez (Autores Associados), 1981. 143f.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. São Paulo: Cortez (Autores Associados), 1984. 175f.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004. 167p. (Série Fundamentos)

GEBARA, Ademir. **O tempo na construção do objeto de estudo da história do Esporte, do Lazer e da Educação Física.** In: II ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA. **Coletânea...** Campinas/SP: FEF/UNICAMP, 1994. p. 175-189.

GEBARA, Ademir. **Norbert Elias & Pierre Bourdieu:** novas abordagens, novos temas. In: VI ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA. **Coletânea...** Rio de Janeiro: UGF, 1998. p.75-81.

GEBARA, Ademir. Sociologia configuracional: as emoções e o lazer. In: BRUNHNS, Heloise. Turini [org.]; **Lazer e ciências sociais:** diálogos pertinentes. São Paulo: Chronos, 2002a. p.75-92.

GEBARA, Ademir. **Proposta para a educação na Província de São Paulo: Luzia ou Saquarema?** In: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Coletânea...** Natal/RN, 2002b.

GEBARA, Ademir. **As relações de poder no cotidiano**. In: 8^o SIMPÓSIO PROCESSO CIVILIZADOR, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: novas exigências do processo civilizador na contemporaneidade. **Anais...** João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB, setembro/2004.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras. Trad. Frederico Carotti. 1989. p. 143-179.

GODOY, Joaquim Floriano de. **Província de São Paulo, trabalho estatístico, histórico e noticioso**. 2^a Ed. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, Coleção Paulística, Vol. XII, 1978.

GOMES, Candido. **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, 1985. 78f.

GOUDSBLOM, Johan. Pensar com Elias. In: GARRIGOU, Alain; LACROIX, Bernard [orgs.] **Norbert Elias: a política e a história**. São Paulo: Perspectiva, 2001. p. 241-247.

GOUDSBLOM, Johan. **The civilization process and the domestication of fire**. Journal of History, Vol. 3, N^o I. University of Hawaii Press, 1992. (Tradução de Maria Luísa Bissoto)

GOUDSBLOM, Johan. **Fire and civilization**. Allen Lane, London, 1992. 248f.

GUIA DE PISTAS “100 %”, 2004.

GYRÃO, Cesar Bragança. **Tá virando!** In: REVISTA TRIBO SKATE. 1999/2000. Ano 09, n^o. 51, p. 13.

HONORATO, Tony; GEBARA, Ademir. **‘Esportes radicais’ e tecnologização** In: 3^o CONGRESSO CIENTÍFICO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Coletânea...** Piracicaba/SP: Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, junho/2004.

HONORATO, Tony. **Individualização e internalização segundo Norbert Elias e Lev Semenovich Vigotski**. In: 8^o SIMPÓSIO PROCESSO CIVILIZADOR, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: novas exigências do processo civilizador na contemporaneidade. **Anais...** João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB, setembro/2004.

JIMENEZ, Guto; K-B-ÇA, Rodrigo. **Direto do Rio- X games Brasil 2004**. In: REVISTA TRIBO SKATE. 2004. Ano 13, n^o.105, p. 40-48.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro**. Campinas/SP: Autores Associados, Chancela editorial CBCE, 2001. 153f. (Coleção educação física e esportes)

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Apres. Luiz Felipe Baêta Neves; Trad. Maria de Lourdes Menezes; Rev. Téc. Arno Vogel. 3^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. 232f.

MAFFESOLI, Michel. **O teórico da fragmentação do poder:** sociólogo francês vê as pequenas organizações sociais como ilhas impenetráveis e plenas de potência. In: ANEXO CATARINENSE. Disponível em: <<http://an.uol.com.br/1999/mar/03/0ane.htm>> Acesso em: 06/05/2004. Entrevista concedida em 03 março de 1999 e realizada por Osmar Gomes.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Tribos urbanas:** metáfora ou categoria? Disponível em: <<http://www.n-a-u.org/magnani.html>> Acesso em: 04/03/2004. Texto originalmente publicado em: São Paulo: Revista Cadernos de campo, FFLCH/USP. Ano 2, nº. 2, 1992.

MARCHI JUNIOR, Wanderley. **Possibilidades de aproximações teóricas entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu para a leitura da história dos esportes.** In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR. **Coletânea...** Assis/SP: UNESP, 2001a. p.113-120.

MARCHI JUNIOR, Wanderley. **“Sacando” o voleibol:** do amadorismo à espetacularização da modalidade no Brasil (1970-2000). Campinas, 2001b. 267f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

MARCHI JUNIOR, Wanderley. **Espetacularização e cultura esportiva:** perspectivas para uma análise sociológica. In: 2º CONGRESSO CIENTÍFICO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Coletânea...** Piracicaba/SP: Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, maio/2002. p. 348-352.

MARCHI JUNIOR, Wanderley. **“Sacando” o voleibol.** São Paulo: Hucitec; Ijuí/RS: Unijuí, 2004. 239f.

MODESTO, Edith. **Manobra radical.** São Paulo: Ática, 2003. 127f. (Coleção Vaga-Lume).

MOURÃO, Júlio Olimpio Fusaro. **Piracicaba 2010 – realizando o futuro.** Piracicaba/SP: Piracicaba 2010, 2001. 117f.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio [orgs.]. **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 251f.

PAGNI, Pedro Angelo. **Fernando de Azevedo educador do corpo (1916-1933).** São Paulo, 1994. 195f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica.

PARLEBÁS, Pierre. **Perspectivas para uma educación física moderna.** Junta de Adalucia: Unisport IEF. 1990. 53f.

PRADO, Ricardo. **Saiba usar brinquedos, como os skates de dedo, para ensinar ângulos e geometria.** Edição nº 149. Janeiro/Fevereiro 2002. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/149_fev02/html/matematica.htm> Acesso em: 10/05/2004.

PRONI, Marcelo Weishaupt. **Esporte-espetáculo e Futebol-empresa**. Campinas, 1998a. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

PRONI, Marcelo Weishaupt. **Marketing e organização esportiva**: elementos para uma história recente do esporte-espetáculo. In: Revista Conexões – educação, esporte, lazer. Campinas: FEF UNICAMP, jul./dez. 1998b. v1, n.1, p.74-85.

QUEIROZ, Heloísa Lopes. **As manifestações de poder nas relações de escolarização**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/opinio/opinio.asp?entrID=128>> Acesso em: 26/07/2004.

RANGEL, Cláudia. Universalizadas, tribos urbanas criam elos. **Jornal de Piracicaba**. 31 de outubro de 2003. Caderno Fim de Semana. p. 4-5.

REVISTA ESQUEITE. 1977. Ano 01. nº. 01.

REVISTA SKATEBOARDER'S ACTION NOW. 1980. Vol. 07, nº. 05.

REVISTA SKATEBOARDING. v.14. 1996.

REVISTA STEP UP TO A HOBIE. 1977.

REVISTA SKATIN. 1990. Ano III, nº. 13.

REVISTA THRASHER. 1989.

REVISTA TRIBO SKATE. 1991. Ano 01, nº. 01.

REVISTA TRIBO SKATE. 1992. Ano 02, nº. 05.

REVISTA TRIBO SKATE. 1996. Ano 06, nº. 22.

REVISTA TRIBO SKATE. 1997. Ano 07, nº. 26.

REVISTA TRIBO SKATE. 1998, Ano 08, nº. 39.

REVISTA TRIBO SKATE. 1999. Ano 09, nº. 50.

REVISTA TRIBO SKATE. 1999/2000. Ano 09, nº. 51.

REVISTA TRIBO SKATE. 2000. Ano 09, nº. 52.

REVISTA TRIBO SKATE. 2002. Ano 12, nº. 87.

REVISTA TRIBO SKATE. 2004. Ano 13, nº. 102.

REVISTA TRIBO SKATE. 2004. Ano 13, nº. 107.

REVISTA TRIBO SKATE. 2004. Ano 14, nº. 108.

REVISTA VEJA, de 16 de julho de 2003, p.70-78.

REVISTA 100% SKATE. 2003. nº. 58.

REVISTA 100% SKATE. 2004. nº. 75.

REVISTA 100% SKATE. 2004. nº. 78.

RONSENI, Veneza Mayora. **Sementes híbridas em campos cercados**. In: XXV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. **Coletânea...** Salvador/BA, 2004. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/2002/coloquio/COLOQUIO_RONSENI.pdf> Acesso em: 15/05/2004.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. 3. Ed. São Paulo: Moraes, 1986. 160f.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 31^a ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1997. 104f. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SILVA, Luís Eduardo F. da. **A marginalidade da cultura underground**. 1995. 65f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Sociais) Universidade Estadual de Londrina – Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina – PR.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986. 106f.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 279f.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. de **O legado Educacional do século XIX**. Araraquara/SP: UNESP. 1998.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GARESCHI, Pedrinho; [et all]. **Psicologia social: textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

STONE, Tom B. **Escola do terror: o esqueleto no skate**. Trad. Cláudio Figueiredo. Rio de Janeiro: ROCCO, 2000. 114f.

THOMÉ, José Gustavo. **A história do Skate na cidade de Bauru**. 1999. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física) Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências, Bauru – SP.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de poder na escola**. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação – Ano VII – Nº 20 –

Jan/Abril de 1985 (1ª reimpressão – setembro de 1986). Campinas: CEDES/Unicamp; São Paulo: Cortez Editora, p. 40-45.

UVINHA, Ricardo Ricci. **Juventude, lazer e esportes radicais**. São Paulo: Manole, 2001. 108f.

WEBER, MAX. **Ensaio de Sociologia**. Org. Hans H. Gerth e C. Wright Mills. Trad. Waltensir Dutra. Rev. Téc. Fernando Henrique Cardoso. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1963. Parte II: Poder, p. 187-305. (Biblioteca de Ciências Sociais).

SITE:

<http://www.sk8mg.ig.com.br/historia.htm> - Consultado em 07 de agosto de 2003.