

# ETNOGRAFANDO A PRÁTICA DO SKATE: ELEMENTOS PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcos Garcia Neira<sup>1</sup>

## Introdução

Parece haver algum consenso em torno da necessidade de práticas pedagógicas da Educação Física que se alinhem ao atual estágio da produção de conhecimentos na área. Dentre as propostas fundamentadas nas ciências humanas que emergiram nas últimas três décadas, as perspectivas culturais buscaram amparo nas teorias críticas (SOARES et. al., 1992) e nas teorias pós-críticas (NEIRA, 2011) da educação.

O currículo cultural da Educação Física é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas. Caso a escola seja concebida como ambiente adequado para discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos às práticas corporais, poderá almejar a formação de cidadãos capazes de identificar e questionar as relações de poder que, historicamente, impediram o diálogo entre os diferentes grupos sociais.

O que se tem como pressuposto é que em uma educação democrática não existem brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginástica melhores ou piores. Por essa razão, o currículo cultural da Educação Física tem condições de borrar as fronteiras e estabelecer o diálogo entre as variadas manifestações da gestualidade sistematizada, de forma a viabilizar a análise e o compartilhamento de um amplo leque de sentidos e significados.

Ao conceber a educação como instrumento de justiça social e prática social fundamental para a consolidação da sociedade democrática, só é possível defender a justa distribuição dos recursos públicos e o reconhecimento da dignidade, bem como das vozes de todas as pessoas, na composição do espaço coletivo. Eis o que distingue o currículo cultural, eis o seu caráter.

Em se tratando de uma proposta curricular que tenciona a formação de sujeitos para promoção e luta pela equidade social e que, por isso, recorre a decisões e atuações fundadas

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP.

na responsabilidade individual e coletiva, a Educação Física culturalmente orientada traz implicações para as formas de regulação política e pedagógica quando coloca no mesmo patamar as técnicas científicas e culturais, os saberes acadêmicos e do cotidiano, a ciência moderna e outras formas de fazer ciência.

De muitas formas o currículo cultural introduz na escola as diversas produções sistematizadas da expressão corporal, o que realça seu foco na diversidade. Cada uma das manifestações culturais corporais, ao ser tematizada pelas atividades de ensino, possibilita um trabalho pedagógico que, de maneira articulada aos objetivos institucionais descritos no Projeto Pedagógico da escola, proporciona um processo permanente de reflexão acerca dos problemas sociais que a envolve ou envolveu no seu contínuo processo de construção. Permite ainda uma reflexão sobre o modo como cada prática corporal é representada pelos distintos grupos sociais, visto que o currículo cultural procura problematizar conhecimentos a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

O currículo cultural da Educação Física não aceita os pressupostos neoliberais positivamente camuflados nas vertentes tecnicistas, pois partem do princípio que existe uma identidade totalizadora e preferem trabalhar com os iguais ou para que todos se tornem iguais. Manifestando uma oposição ferrenha a essa postura e preocupando-se com a democratização da experiência pedagógica, o currículo cultural aposta no encontro das diferenças e com os diferentes. Desenvolve atividades para que os alunos compreendam a identidade como construção, sempre provisória e não como essência acabada. Essa estratégia que chama a atenção para o caráter multicultural das sociedades.

No diálogo cultural, o professor trabalha dialeticamente entre a ideologia da cultura dominante e as ideologias das muitas culturas existentes. Ao estimular o confronto entre o ponto de vista hegemônico que impregna as manifestações corporais e as noções oriundas das demais posições sociais, acaba por fomentar o desenvolvimento de uma dupla consciência nos representantes das práticas corporais minoritárias. Trata-se da habilidade de enxergar a própria identidade cultural por meio da percepção que os demais possuem. No limite, a intenção é elucidar as relações de poder intrínsecas ao patrimônio cultural corporal que atuam para configurar determinadas manifestações como melhores, a identidade, e outras como piores, a diferença.

Apoiado nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico, campos teóricos que ajudam a compreender as práticas corporais como produtos culturais atravessados por relações de poder baseadas na classe, etnia e religião, o currículo cultural adota princípios e procedimentos didáticos bem característicos.

Para além de uma metodologia dialética, o currículo cultural sofre influências da etnografia enquanto abordagem pedagógica. Quando os processos sócio-histórico-políticos que configuraram a hierarquização das práticas corporais são desvelados, as condições desiguais de produção e reprodução, bem como os discursos utilizados para exaltar ou marginalizar as manifestações culturais corporais são evidenciados, o que facilita a compreensão do processo de subjetivação que envolve os mecanismos de identificação e diferenciação.

Originariamente, a etnografia é um método utilizado pela antropologia para recolher dados. Todavia, se concebida como ação didática do currículo cultural da Educação Física, a etnografia significa aproximar-se das práticas corporais e colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu funcionamento para tentar entender como operam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, além do papel e a atuação dos praticantes. (KINCHELOE; STEINBERG, 1999).

O material resultante da etnografia configura um texto para ser lido e interpretado durante as atividades de ensino. O professor e os alunos discutem suas impressões sobre os dados coletados e intercambiam pontos de vista, confrontando-os com as próprias experiências realizadas nas aulas ou em outras esferas. Buscam desvendar os múltiplos aspectos ainda encobertos num primeiro olhar sobre a prática corporal objeto de estudo, o que significa empreender uma leitura bem mais profunda, possibilitando outras interpretações.

À medida que o professor se embrenha no trabalho etnográfico, melhora sua compreensão sobre a prática pedagógica enquanto atividade de análise social e cultural. Durante o processo, descobre as forças construtoras tais como códigos linguísticos, signos culturais, ações movidas pelo poder e ideologias incrustadas nas brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, e com isso aprende a investigar, ensinar e pensar criticamente (KINCHELOE; STEINBERG, 1999). Na condição de educador culturalmente orientado, o professor que estuda e se envolve na produção de conhecimentos remodela sua vida profissional, dá novos nomes ao seu mundo e desafia as forças que tradicionalmente colonizam os currículos. (NEIRA, 2011).

A partir dessa premissa e com o intuito de ajudar os professores em atuação a conhecerem não somente os procedimentos para realização da etnografia, como também os seus resultados, empreendemos um estudo etnográfico da prática do skate em uma conhecida praça da região central de São Paulo. As informações obtidas a respeito da prática corporal e dos seus representantes poderão transformar-se em conhecimentos a serem discutidos com as crianças e jovens nas aulas de Educação Física.

## Os estudos culturais e o multiculturalismo crítico

Os Estudos Culturais são resultantes de uma movimentação teórica e política que surge como um conjunto de análises que revolucionou a teoria cultural nos anos 1950. O que está em jogo é a noção de cultura. Para seus primeiros autores, Raymond Williams e Richard Hoggart, intelectuais oriundos das classes operárias britânicas que acessaram a universidade, a oposição entre “cultura alta” e “cultura de massa” não passa de um etnocentrismo cultural dominante que descarta qualquer produção ou realização humana não submetida à tradição letrada. Nessa visão, a tentativa do domínio de uma concepção estética está ligada ao domínio político das relações sociais. A produção cultural é uma forma de distinção social e não algo melhor, realizado por grupos que se autoafirmam como superiores.

Para Hall (1997), um de seus mais proeminentes interlocutores, os estudos da cultura reconhecem que as sociedades capitalistas marcam divisões de classe, gênero, etnia, gerações e orientação sexual, entre outras. Nos Estudos Culturais, a cultura é um terreno em que são estabelecidas as divisões, mas também é uma arena em que elas podem ser contestadas. Como território de luta pela significação, é na cultura que os grupos minoritários tentam resistir aos interesses dos grupos dominantes. Consequentemente, os textos culturais são compreendidos como produções sociais, locais e práticas em que o significado é negociado, traduzido, fixado e ressignificado. Ou seja, nos textos da cultura as identidades e as diferenças são produzidas, representadas e marcadas. É na cultura, na luta pela significação, que nasce a desigualdade social.

A cultura é um dos principais *locus* onde são estabelecidas e contestadas tais divisões, onde se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Neste sentido, os textos culturais são muito importantes, pois eles são um produto social, o local onde o significado é negociado e fixado. (COSTA, 2000, p. 25).

Os Estudos Culturais constituíram-se por diferentes vertentes que, superando seu modelo inicial neomarxista e preocupados com aspectos de hegemonia e ideologia, incorporaram outras ferramentas de análise do social para operar em variadas esferas da política cultural. Como resultado, extrapolaram sua condição de produção teórica e transformaram-se em forma de intervenção política que expõe os mecanismos de subordinação, controle e exclusão que produzem efeitos indesejados no mundo social.

Nelson, Treichler e Grossberg (2008) definem os Estudos Culturais como um termo de conveniência para uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas. Sendo profundamente antidisciplinares, pode-se dizer que, sinteticamente, partilham o compromisso de

examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder, o que, segundo os autores, exige um esforço no sentido de teorizar e capturar as mútuas determinações e inter-relações das formas culturais e das forças históricas. Giroux (2008) compreende os Estudos Culturais como “o estudo da produção, da recepção e do uso situado de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu.” (p. 98).

No âmbito educacional, Costa, Silveira e Sommer (2003) apontam como contribuições mais importantes dos Estudos Culturais aquelas que têm possibilitado a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação.

Os Estudos Culturais fornecem subsídios para afirmar o caráter político do currículo. Incitam uma investigação mais rigorosa que busque desvelar como se dão os processos de identificação/diferenciação travados no seu interior. Para os Estudos Culturais, revelar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas representações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outras identidades (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

Em virtude de seu compromisso com o exame das práticas culturais a partir de seu envolvimento com e no interior das relações de poder, os Estudos Culturais contribuem para as análises do currículo. Sua recusa em desvinculá-los da política do poder reforça a ideia de que não se pode ignorar os fatores que interferem na definição dos significados e das metas da educação. Parafraseando Silva (2007), depois dos Estudos Culturais, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes, pois, nele, travam-se lutas por significação. Sendo texto e discurso, o currículo forja identidades.

Semelhantemente ao que ocorreu com os Estudos Culturais, o multiculturalismo também se originou no hemisfério norte. Após a Segunda Guerra Mundial, os países ricos presenciaram um intenso fluxo migratório proveniente das ex-colônias como decorrência de problemas sociais e econômicos gerados à época da sua exploração pelas metrópoles. A nova configuração social forçou a convivência com os diferentes, ampliando o contato entre culturas distintas.

Bhabha (1998) atribui o surgimento do multiculturalismo ao embate de grupos no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e pelo confronto de povos culturalmente diferentes. Esses povos, submetidos a um tipo de poder centralizado, tiveram de viver a contingência de, juntos, construírem uma nação moderna. Sob os auspícios<sup>142</sup>

da homogeneização cultural do grupo dominante, os grupos subalternizados viram nos movimentos reivindicatórios uma alternativa de manifestação de voz e representatividade de fato.

Nas duas últimas décadas, o termo multiculturalismo passou a constar de inúmeros documentos e discursos, padecendo diante de constantes ressignificações. Hall (2003) sinaliza para os riscos de sua utilização universal e adverte que tamanha expansão tornou-o um significante oscilante. É o que leva Kincheloe e Steinberg (1999) a dispararem que multiculturalismo pode significar tudo e, ao mesmo tempo, nada. Pode abranger desde a luta dos diversos grupos culturais em busca de reconhecimento social até dar a sensação de apagamento das diferenças por conta de seu aspecto *multi*. Silva (2007) postula que, tal como ocorre com a cultura contemporânea, o multiculturalismo é fundamentalmente ambíguo.

Por um lado, é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais subjugados para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas no espaço público e, por outro, pode ser visto como uma solução para os “problemas” trazidos para a cultura dominante, pela presença de distintos grupos étnicos no interior das nações que se consideravam monoculturais. De uma forma ou outra, o multiculturalismo não se separa das relações de poder que, antes de tudo, obrigaram diferentes culturas a viverem no mesmo espaço ou tomarem contato por meio da compressão espaço-tempo. Seja qual for seu sentido, o multiculturalismo nutre o atual momento histórico com intensas mudanças e conflitos culturais e marca a presença da complexa diversidade cultural decorrente das diferenças relativas à multiplicidade de matizes que caracterizam os grupos que coabitam o cenário contemporâneo. O multiculturalismo, em suma, pode ser visto como uma política inescapável à sociedade multicultural de hoje.

Inversamente ao que ocorreu com os Estudos Culturais, Candau (2008, p. 18) enfatiza que o multiculturalismo não é um produto acadêmico. “São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais [...], que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo”. Mediante uma concepção descritiva, a autora afirma que a configuração de cada sociedade depende de seu contexto histórico, político e sociocultural. A descrição tenciona reconhecer diferentes regiões, comunidades, grupos, instituições, escolas, gerando elementos para análise e compreensão da constituição de cada contexto específico. Por outro lado, numa concepção propositiva, o multiculturalismo deixa de ser apenas a análise da realidade construída e passa a ser visto como um modo de agir na dinâmica social.

Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva. (CANDAUI, 2008, p. 20).

Nas diversas classificações existentes do multiculturalismo, independentemente dos adjetivos que o acompanhem, ficam evidentes três projetos políticos de atuação: conservador, assimilacionista e intercultural ou crítico. No primeiro, mediante uma forte conotação segregacionista, reforça-se o reconhecimento das diferenças e afirma-se a necessidade de uma identidade pura. Os diferentes grupos devem manter sua matriz cultural e possuir espaços próprios para garantir sua liberdade de expressão e a continuidade de suas tradições. Essa visão essencialista e estática de identidade cultural privilegia a formação de grupos homogêneos que se instalam nos mais variados recantos sociais, desde as escolas até os condomínios residenciais, passando por agremiações, partidos políticos e empresas. Na prática, consolida-se uma forma de segregação social, pois alguns grupos possuem poder para alocar os outros em espaços desfavoráveis, reiterando posturas de preconceito e superioridade para com os afastados. Emergem daí o extremismo odioso e o fechamento de fronteiras realizado por grupos fundamentalistas.

Para o projeto político assimilacionista, é clara a ideia de que os grupos desprivilegiados nas relações sociais não dispõem da mesma oportunidade de acesso a determinados bens e serviços e, ainda, sofrem discriminações. Procurando escapar das prováveis consequências e promover uma convivência amistosa entre os diferentes, a política de assimilação promove ações visando incorporar todos à cultura hegemônica. As causas que geram desigualdades e preconceitos permanecem intocadas, pois os grupos dominantes continuam determinando o modo de ver as coisas. Ou seja, combate-se a desigualdade com a homogeneização.

O multiculturalismo é ainda influenciado por um terceiro projeto político, o intercultural ou crítico (CANDAUI, 2008). Nele, a cultura é concebida como espaço de conflito, de permanente construção e negociação de sentidos. A diferença não fica isolada em sua matriz, tampouco se afirma uma identidade homogênea baseada no princípio da universalidade. O multiculturalismo crítico trata de um *locus* teórico e prático, que busca compreender as razões da opressão, construção das desigualdades, diferenças e estereótipos. Apresenta o diálogo e o hibridismo entre as culturas como formas de rompimento com o projeto iluminista da educação moderna, em que o preconceito e a discriminação cultural aparecem como condição inescapável do mundo social (MOREIRA, 2001).

Para o multiculturalismo crítico, a sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural, o que supõe a não existência de uma cultura pura, nem tampouco de uma cultura melhor que mereça assumir para si um caráter universal. As relações culturais são construídas nas e pelas relações de poder, marcadas por hierarquias e fronteiras em contextos históricos e sociais específicos, gerando a diferença, a desigualdade e o preconceito. O multi-

culturalismo crítico, corrobora Silva (2007), enfatiza os processos institucionais, econômicos e estruturais que estariam na base de produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural.

O multiculturalismo crítico corresponde a uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Nessa vertente, o multiculturalismo faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente por meio do acesso ao currículo hegemônico, conforme solicitam as reivindicações educacionais de cunho neoliberal. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Caso não sejam encaminhadas situações didáticas que permitam refletir sobre as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais assimétricas, dificilmente formar-se-ão identidades democráticas.

### **Objeto, cenário e atores**

Há algum tempo assistimos com pesar à transformação dos artefatos da cultura corporal em meros objetos de consumo. Muitas vezes desvestidos dos seus significados originais têm sido tratados como mercadorias e utilizados com sentidos adversos, desde meios de educação até alternativas para combater o estresse, passando por estratégias para alcance da silhueta desejada. Basta verificar a abundância de discursos que aludem ao papel do esporte na formação dos cidadãos, das lutas como forma de aliviar as tensões do cotidiano ou aos efeitos miraculosos do vasto cardápio das ginásticas de academia (NUNES, 2012).

A escolha da prática do skate na Praça Roosevelt como objeto de análise deve-se ao fato da mesma ter sido alvo de uma grande polêmica por ocasião da reinauguração do espaço em 2012. A nova arquitetura atraiu skatistas de vários pontos da cidade, causando o desconforto dos moradores do entorno devido ao barulho diuturno. O caso foi parar nos noticiários pois, além do incômodo a vizinhança, os skatistas foram acusados de depredarem os bancos por eles utilizados para as manobras. Para piorar o quadro, em uma cena transmitida nos canais de televisão, um guarda civil metropolitano agiu com truculência na tentativa de impedir a prática no local. A repercussão foi extremamente negativa, forçando o poder público a buscar uma solução.

Após uma série de reuniões com as autoridades, ONGs que atuam na região, representantes dos skatistas e da Guarda Civil Metropolitana, chegou-se a um acordo para uso do espaço e a prática passou a ser permitida na parte baixa da praça, contando inclusive com a construção de equipamentos específicos. Desde então, a paz parece reinar no “pedaço”. (MAGNANI, 1996)

Mas a escolha do objeto da presente pesquisa não se deve exclusivamente a essa intriga. O elemento mais interessante é que as representações que circulam sobre a prática do skate são, na verdade, paradoxais. Como sabemos, ao mesmo tempo em que é produzida como traço identitário da cultura juvenil, é concebida por outros setores sociais de forma pejorativa e marginalizada<sup>2</sup>. Talvez seja justamente esse o elemento que interdite a veiculação daqueles significados atribuídos às demais práticas corporais, aos quais nos referimos anteriormente. Mesmo que não se ouça falar em benefícios do skate para a saúde, educação, estética, combate ao estresse etc., na Praça Roosevelt, centenas de jovens dedicam uma parte importante do seu tempo simplesmente a andar<sup>3</sup> de skate, a lutar pelo direito de fazê-lo e “viver em função disso”<sup>4</sup>. Portanto, na tentativa de entender os significados que atribuem à prática do skate e como funcionam suas relações, fomos a campo.

As observações realizadas se caracterizam por aquilo que DaMatta (1978) chamou de familiarização com o que é estranho e estranhamento do que é familiar. Somados às informações obtidas junto aos praticantes, elaboramos algumas análises.

No período da coleta de dados (finais de semana de junho e julho de 2014), a intensa movimentação de pessoas nos limites da praça era intensa, principalmente nas portas dos bares, enquanto a parte central era mais utilizada para o tour<sup>5</sup> de skatistas e patinadores, todos jovens, vestidos com calças jeans, bermudas, camisetas, tênis e bombetas<sup>6</sup>. Muitos ostentavam tatuagens.

Também havia aglomerações em um dos cantos da praça. Foi necessário chegar bem perto para perceber que as pessoas estavam ali para apreciar as manobras dos skatistas e raríssimos patinadores que saltavam uma escada. Havia gente na parte de baixo, espalhada nos degraus e na parte de cima. Também havia pessoas sentadas em uma plataforma mais alta, que desfrutavam de uma visão privilegiada do “obstáculo”. Muitos, de celulares, tablets, smartphones e filmadoras em punho, pareciam estar ali somente para registrar o que acontecia.

---

<sup>2</sup> O preconceito enfrentado por skatistas foi tema do documentário “Skate SP – um documentário sobre o preconceito ao skate em São Paulo”, produzido por Cristiane Abreu e JC Ventura. Disponível em <http://www.skate4life.com.br/skate-sp-documentario-preconceito-ao-skate/>

<sup>3</sup> No jargão específico, “andar” significa “andar” de skate.

<sup>4</sup> Frase emitida por um dos entrevistados: “eu vivo em função do skate”.

<sup>5</sup> Simplesmente andar pelo espaço.

<sup>6</sup> Boné.

Enquanto os que se arriscavam a voar por três ou quatro metros e aterrissar sem perder o contato com seus skates eram garotos, as meninas ocupavam maciçamente a plateia. A quantidade de mulheres assistentes contrastava com as poucas praticantes. Na opinião de uma skatista entrevistada, a maioria das garotas que frequenta o lugar são skatetes<sup>7</sup> ou marias rolamento<sup>8</sup>.

Escolhemos aquele local como ponto estratégico para realizar as observações, pois era o polo mais atrativo para os aficionados. Os “feras” recebiam os aplausos e uivos da “galera”, mas quando alguém tomava vaca<sup>9</sup>, o pessoal assobiava e dava risada. Entre um salto e outro, foi fácil a aproximação e o estabelecimento de diálogos com os skatistas que também assistiam. Ocasão em que pudemos registrar as gírias utilizadas e coletar informações importantes para tentar compreender os significados que os sujeitos atribuem à prática do skate naquele pedaço.

Em nenhuma das ocasiões foi difícil obter ajuda. Rapazes e moças sempre se dispuseram a colaborar. Enganamo-nos ao pensar que isso tornaria o trabalho mais fácil. Eles estavam mais interessados em expor seus conhecimentos sobre o skate e pouco contribuíram para os objetivos da pesquisa. Tentamos, nas entrelinhas, captar aquilo que os leva a frequentar o lugar e que espécie de relações travam entre si. Nos dizeres de Magnani (1996), procuramos recriar as regras dos nossos atores, ou seja, o roteiro que seguem. É pelas regras que se inferem as regularidades, descobrem as lógicas, percebem as transgressões e os novos significados.

Construída na década de 1960, a Praça Franklin Roosevelt, homenagem do prefeito Faria Lima ao presidente americano<sup>10</sup>, é uma das principais áreas de lazer no centro da cidade. Localizada no começo da Rua Augusta, seus limites são estabelecidos pela Rua Martinho Prado, Rua da Consolação e por um conjunto prédios residenciais com estabelecimentos comerciais no térreo. Desde outubro de 2012, após uma grande reforma, o local possui áreas verdes, pisos ecológicos, iluminação, escadarias entre a plataforma de cima e de baixo, rampas, além de duas guaritas de segurança, uma ocupada pela Polícia Militar e outra pela Guarda Civil Metropolitana.

Nas noites de coleta de dados, os frequentadores eram em sua maioria casais interessados nos espetáculos<sup>11</sup> e grupos de amigos apertados nas poucas mesas dos bares e restaurantes circundantes. A bem da verdade, o que se percebe é que o espaço faz parte do “circuito” (MAGNANI, 1996) de diversos grupos que caminham pelo chamado Baixo Augusta, sempre em busca do seu reduto, isto é, de um ambiente que combine com suas preferências. Entre todos

---

<sup>7</sup> Meninas que se vestem como skatistas.

<sup>8</sup> Meninas que querem namorar com skatistas.

<sup>9</sup> Cair.

<sup>10</sup> Fonte: <http://www.cidadedesao paulo.com/sp/br/o-que-visitar/atrativos/pontos-turisticos/3861-praca-roosevelt>

<sup>11</sup> As principais casas são: Teatro Studio Helena Guariba, Espaço Satyros, Espaço Parlapatões, Minitatro, Teatro do Ator e o Teatro Cultura Artística.

os presentes, são os skatistas os que mais se destacam, quer seja pela quantidade, desistimos de contar quando chegamos a 100, quer seja pelo barulho que fazem (causado pelo choque do skate no chão, bancos e corrimões) ou pela ovação daqueles que ali estão para apreciar as manobras.

Na praça, não é permitido andar no que denominam “parte de cima”. Já na parte de baixo, os equipamentos disponíveis - o solo, os bancos, os corrimãos – são transformados em estruturas para andar, mesmo que para muitas pessoas isso seja visto como arruaça e vandalismo. As informações obtidas junto aos entrevistados dão a entender que a nova geografia do espaço é excelente para a prática do street<sup>12</sup>, uma das modalidades do skate. Além disso, a localização na região central e o fácil acesso através do transporte público atraem praticantes dos vários cantos da cidade e, até, de municípios circunvizinhos.

Uma pesquisa realizada pelo Datafolha em 2010 revelou o andar de skate já alcança mais de três milhões de brasileiros. Na rede municipal de ensino paulistana, é a segunda prática corporal na preferência dos alunos, perdendo apenas para o futebol. Apesar do enorme contingente, os skatistas seguem vistos de forma negativa e suas condutas são tidas como desviantes (AMÉSTICA et al., 2006).

Corroborando os achados da etnografia de Machado (2011), observamos que os streeteiros ou streeters, como se denominam os skatistas adeptos do street, andam pela praça à procura de um obstáculo a ser superado. O prazer está em vencer o desafio da maneira mais criativa e eficaz possível. Em certo sentido, “quanto pior, melhor”. Isto é, quanto mais difícil, maior é a habilidade exigida.

São raros os skatistas que vivem da prática. Nos momentos das observações, entre tantos que circulavam pela praça, foram apontados apenas dois. Apesar disso, tal como sinalizado por Machado (2012), os entrevistados afirmaram que há quem tenha como meta sustentar-se por meio de atividades ligadas ao skate. Segundo nos foi dito, são relativamente comuns os apoios financeiros em formato de patrocínios de empresas que produzem vestimentas e acessórios ou de revistas especializadas. Enquanto isso não acontece, os praticantes estudam em escolas públicas, atuam no mercado informal ou exercem funções que não exigem grande qualificação profissional.

Um dado interessante e que nos permite afastar o street skate da noção consagrada de esporte<sup>13</sup>, é que são bem poucos os frequentadores da praça que participam de competições,

---

<sup>12</sup> Baseia-se em transpor obstáculos encontrados na rua, tais como bordas, corrimões, paredes inclinadas, saltar gaps e escadarias. Também pode ser praticado em pistas com obstáculos que simulam situações encontradas na rua. Fonte: [www.skatesolidario.com.br](http://www.skatesolidario.com.br), acesso em 24/08/2014.

<sup>13</sup> Para Bracht (2003), a principal característica do esporte moderno é a institucionalização, o que implica no cumprimento de regras explícitas decididas de maneira centralizada.

mesmo que a Secretaria Municipal de Esportes organize anualmente o Circuito Sampa Skate, um evento gratuito destinado a identificar skatistas que possam atuar como monitores em oficinas para o ensino da prática corporal. As premiações do evento incluem notebooks, câmeras de vídeo e bolsas de estudo em cursos profissionalizantes.

A Skate Plaza, como os frequentadores denominam o território da praça, é um espaço democrático no que se refere à qualidade técnica e idade dos frequentadores. Meninos e adultos jovens, hábeis e inábeis, se misturam, mas cada um permanece no seu pedaço. Os mais velhos e experientes não toleram a intromissão dos novatos em meio às apresentações. Quando isso acontece e a queda é a consequência mais visível, o calouro é alvo da “zuação” dos demais, chegando a tomar alguns tapas na cabeça.

## **Análises**

Nos finais de semana, a Praça Roosevelt, no bairro da Consolação, região central da capital paulista, transforma-se no pedaço dos skatistas. Se durante o dia, adquire as características de mancha, na acepção apresentada por Magnani (1996), pois idosos, famílias, frequentadores dos bares e casas de espetáculos do entorno também se espalham pelo território, com o entardecer multiplicam-se os jovens praticantes de uma determinada modalidade, o street skate.

Muito embora não possuam laços familiares que deem sustentação a uma certa cumplicidade, o que permite categorizar a noite da praça como pedaço é a perenidade dos seus frequentadores. Vindos de pontos distintos da cidade, repetem nos finais de semana a mesma rotina, o que possibilita o estreitamento de laços de amizade.

Não há como negar que após a reforma a praça ficou mais skatada, e tampouco podemos desconsiderar a localização privilegiada. Mas não é só isso que atrai os skatistas ao local. A imensa maioria dos que ali estão são rapazes pertencentes às camadas médias e inferiores da população e que se autoclassificam como amadores, ou seja, não recebem qualquer retorno financeiro do tempo destinado à prática corporal. O que os leva até ali é a possibilidade ver e ser visto, gozar da liberdade e de interagir com seus semelhantes para estabelecer e alimentar relações de reciprocidade.

O skate é uma prática corporal que prima pela performatividade, o que se valoriza é a execução de manobras difíceis ou, no jargão utilizado, *casacas*. O que interessa aos praticantes é o *up grade*, ou seja, mostrar a evolução. O que está em jogo é a plasticidade dos movimentos, a estética do texto produzido pela linguagem corporal, o simples (e nada fácil) vencer a si mes-

mo, fazer melhor do que fez ontem e anteontem. O objetivo é ter seu desempenho apreciado e registrado em vídeo, pois, disponibilizado na internet, será acessado e admirado por outros. Eis que lhes dá prazer. Tudo isso leva os habilidosos a repetirem suas exibições, tornando-se cada vez melhores e os aprendizes ou inexperientes a permanecerem fora da atenção dos demais, “treinando” a uma distância segura, na tentativa de assemelhar-se aos feras.

O conceito de treinamento utilizado pelos entrevistados possui um significado distinto daquele presente na literatura da Educação Física. Para o skatista, treinar pode significar sair para andar pela cidade, procurando picos, ou seja, estruturas e equipamentos que desafiam a prática. Quando encontra um bom lugar, a repetição de uma manobra também é treinamento, mesmo que a intenção seja criar movimentos novos sem qualquer relação com desempenho e, muito menos, com melhoria das capacidades físicas.

Se unirmos essa noção de treinamento com a ideia de exibição discutida acima teremos uma ampliação do entendimento das técnicas corporais tal como apresentado por Mauss (2003). Além da execução de gestos bem sucedida e culturalmente acessada, é fundamental recuperar o conceito de lúdico desenvolvido por Huizinga (1980). O lúdico é uma experiência com fim nela mesma, vivida de forma prazerosa e sem qualquer relação com a transformação de algo, ou seja, com o trabalho. O lúdico é a simples fuga da realidade, sem que se pretenda angariar benefícios de tipo algum. Na sua classificação dos elementos lúdicos, Caillois (1986) desenvolveu a noção de *ilinx*. Na definição do intelectual francês, existem práticas lúdicas que permitem a experimentação da vertigem, uma mistura de medo e prazer.

É assim que a prática corporal street skate é concebida pelos jovens que frequentam a Praça Roosevelt. Estão ali para produzirem artefatos da cultura lúdica por meio da linguagem corporal. Se concebermos a apresentação na escadaria como texto cultural, o que se vê é um contra-diálogo baseado no desafio: fulano diz isso com sua gestualidade, beltrano quer dizê-lo de uma forma mais bonita e cicrano vem logo em seguida para dizê-lo melhor ainda. Por meio dos significados atribuídos à leitura dos gestos produzidos pelos streeteiros, a plateia lhes confere um lugar na hierarquia, definindo quem ocupa as posições superiores e inferiores. No fundo, trata-se de “uma forma específica de se expor, criar laços, marcar diferenças, fazer escolhas, colocar-se, enfim, na paisagem urbana diante dos outros e em relação a eles”. (MAGNANI, 2007, p. 253).

Naquele ethos, “correr” bem é o mesmo que ter prestígio, é um meio para ampliar rol de amigos dentro do grupo. Isso não significa que os skatistas menos habilidosos sejam excluídos ou que fiquem à margem, apenas não receberão tantos convites para praticar em outros espaços, com outras pessoas. Procedimento visto pelo grupo como honraria.

A possibilidade de estar entre pessoas consideradas amigas e que pertencem à mesma banca<sup>14</sup> é outro motivo que leva os jovens até a praça. “Eu colo aqui todo fim de semana para mostrar uma coisa nova e ver os amigos”<sup>15</sup>. Talvez, por tratar-se de um grupo com traços bem distintivos (trajes, linguajar, hábitos e repertórios corporais) produzidos negativamente por outros setores sociais, estar entre os iguais não deixa de ser uma forma de fortalecer a identidade cultural.

As relações identitárias estão profundamente imbricadas ao grupo. Os *streeteiros* compartilham entre si os significados atribuídos à modalidade, cujo lastro principal é o local em que acontece (VELOZO; DAOLIO, 2013). São perceptíveis os laços de união entre os membros do grupo. Quando uma queda mais forte acontece, não há gozações. Muitos correm para socorrer o companheiro, consolando-o e ajudando-o a levantar-se. Durante o trabalho de campo foram presenciadas várias situações de ajuda no transporte do colega até um banco para que tivesse tempo de restabelecer-se. Enquanto isso não acontecia, os companheiros não deixaram o acidentado sozinho. Tampouco ninguém chega ou sai desacompanhado. Os deslocamentos, mesmo no interior da praça dão-se sempre em grupos de três, quatro ou cinco skatistas. Na praça, o skatista sempre anda com alguém.

A união do grupo é também uma estratégia de resistência às forças que procuram interditar a prática quer seja na Roosevelt ou em outras regiões da cidade<sup>16</sup>. Ora, aceitar a restrição do espaço da prática do *street skate* não combina com o espírito do *streeteiro*. O que ele quer é andar livremente, sem dia, local ou horário certos. O *streeteiro* não gosta das pistas nem das competições. Esses locais soam-lhe sérios demais, não têm relação com a ludicidade que caracteriza a prática. Contra a disciplinarização e pela liberdade e criatividade (COSTA; COSTA, 2004), o *street skate* resiste às exigências, regulamentações e confinamentos. O que o praticante quer é “andar de verdade nas ruas”. Esse é o *locus* dileto do componente lúdico, que renova constantemente os laços de amizade. A rua é um espaço de socialização (HIJIKI, 2009). Quando um skatista zomba de outro menos experiente ou mesmo de alguém mais hábil que levou um tombo, não o faz de forma pejorativa ou para envergonhar o companheiro. Age como gostariam que agisse consigo. Todos passam por isso, todos caem muitas vezes, por isso, o tom é de incentivo, algo como “da próxima vez será diferente”. O importante, na visão dos nossos entrevistados, é se divertir.

---

<sup>14</sup> Grupo de amigos.

<sup>15</sup> Transcrição da fala de um entrevistado.

<sup>16</sup> “Prefeitura de SP faz obra em rua para afastar skatistas” disponível em <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2012/04/prefeitura-de-sp-faz-obra-em-rua-da-zona-oeste-para-afastar-skatistas.html>

## Considerações finais

Ao seguirmos os encaminhamentos propostos por Magnani (1986), a classificação foi facilmente realizada em função da característica central dos atores: todos faziam-se acompanhar de um skate e atuavam em um espaço geográfico delimitado.

O território que dá guarida ao seu pedaço não é qualquer rua, calçada ou avenida da principal metrópole do país. É uma praça específica, cenário de uma batalha vencida recente, cujas marcas ainda são percebidas. Ocupar aquele espaço não deixa de ser um signo da vitória dos streeiteiros contra o preconceito encarnado pelo poder público. Pode ser que tenham perdido a luta em outros campos, mas venceram a batalha pela Praça Roosevelt.

Partindo do pressuposto que, contrariamente ao experimentado por tantas outras práticas corporais, o skate resiste aos significados higienistas e funcionalistas, procuramos conhecer os significados que lhe são atribuídos pelos próprios praticantes no contexto investigado.

A análise do que foi coletado por meio das observações e entrevistas evidencia que os streeiteiros estabelecem uma relação com a prática corporal pautada na ludicidade e numa forte interação entre os membros do grupo, o que lhes permite estabelecer laços de coesão e cumplicidade que legitimam uma determinada identidade cultural. Ser skatista significa pertencer a um grupo específico, compartilhar uma rede de sociabilidade, ser livre e arriscar-se constantemente para, no limite, angariar amigos e admiradores.

Mas, o que tudo isso tem a ver com a de Educação Física escolar? Ora, caso o skate seja tematizado nas aulas, alguns dos elementos apontados podem ser apresentados e discutidos. Tomados como ponto de partida para comparações com os significados que os alunos atribuem à prática e aos seus representantes. No mínimo, temos à disposição algumas informações que permitirão desestabilizar aquelas representações que veem o skate e os skatistas de modo negativo e que desconsideram o caráter lúdico e afetivo que envolve a modalidade.

Ao tematizar uma prática corporal produzida pelos grupos que compõem a comunidade escolar e a sociedade mais ampla, o currículo inspirado nos Estudos Culturais e no multiculturalismo cria condições para o desenvolvimento da criticidade, indispensável à capacidade de fazer escolhas conscientes e, por consequência, ao exercício da cidadania. Contudo, vale lembrar que apenas a criticidade não dá conta de uma postura cidadã. Tão importante quanto a crítica, é a produção, segundo movimento do currículo cultural, por meio da qual estimula a reconstrução, após a desconstrução, das representações que os alunos possuem acerca dos temas estudados. (CORAZZA, 2010).

A Educação Física culturalmente orientada reafirma o princípio de que um bom ensino é aquele que considera seriamente o patrimônio da comunidade e abre espaço para a diversi-

dade de etnias, classes sociais, religiões, gêneros e demais marcadores sociais que perpassam a cultura corporal das populações estudantis. Em franca oposição às propostas pautadas nos princípios psicobiológicos, o currículo cultural não considera que as diferenças sejam impeditivos nem que os diferentes sejam vítimas a quem é preciso diagnosticar, dominar, controlar, regular e normalizar. Muito pelo contrário, nesta perspectiva, a diversidade é bem-vinda. Pois, em seu entendimento, as diferenças funcionam como pontos de partida para a prática pedagógica. Sensível à diversidade, o currículo cultural escuta o que os diferentes têm a dizer e presta atenção no repertório cultural corporal que os identifica.

### **Referências bibliográficas**

AMÉSTICA, M. C. et al. El skate urbano juvenil: una práctica social y corporal en tiempos de la resignificación de la identidad juvenil chilena. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, vol. 28, n.º 1, pp. 39-53, 2006.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CAILLOIS, R. *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, M. R.; COSTA, V. L. M. As vagabundagens de Dioniso apresentadas na tribo de skatistas streeters. *Lecturas em educación física y deportes*. Buenos Aires, Año 10, n. 74, 2004.

COSTA, M. V. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V. (org.) *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 13-36.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

DAMATTA, R. O ofício do etnólogo, ou como ter “antropological blues”. In: NUNES, E. O. (org.) *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 85-103.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, 1999.

MACHADO, G. M. C. De “carrinho” pela cidade: a prática do street skate em São Paulo. 2011. 268 f. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

\_\_\_\_\_. Todos juntos e misturados: a sociabilidade no espaço skatista. In: BRANDÃO, L.; HONORATO, T. (Org). *Skate & skatistas – questões contemporâneas*. Londrina: UEL, 2012a.

MAGNANI, J. G. C. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: MAGNANI, J. G. C.; TORRES, L. L. (Orgs.) *Na Metrópole - Textos de Antropologia Urbana*. EDUSP, São Paulo, 1996.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.23, p.156-168, maio/jun./jul./ago., 2003.

NEIRA, M. G. *A reflexão e a prática do ensino – Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 07-38.

NUNES, M. L. F. Práticas corporais ou mercadorias corporais. In: SANCHES, A. T. (org.). *Estudos Culturais: uma abordagem prática*. São Paulo: SENAC, 2011.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, C. L et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

VELOZO, E.; DAOLIO, J. Skate como prática corporal e as relações de identidade da cultura juvenil. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 62, p. 217-231, 2013.

Submissão: 07/11/2014

Aprovação: 26/11/2014