



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ANA BEATRIZ GASQUEZ PORELLI

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
PARA A(S) JUVENTUDE(S)**

CAMPINAS
2015

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

ANA BEATRIZ GASQUEZ PORELLI

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A(S)
JUVENTUDE(S)**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação Física, área de concentração: Educação Física e Sociedade.

Orientador: JOCIMAR DAOLIO

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA ANA
BEATRIZ GASQUEZ PORELLI, E ORIENTADA PELO
PROFº. Drº. JOCIMAR DAOLIO.**

**CAMPINAS
2015**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CNPq, 830543/1999-6

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio dos Santos Augusto - CRB 8/4991

P824s Porelli, Ana Beatriz Gasquez, 1989-
Sentidos e significados da Educação Física para a(s) juventude(s) / Ana Beatriz Gasquez Porelli. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Jocimar Daolio.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Educação Física escolar. 2. Ensino médio. 3. Juventude. I. Daolio, Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Senses and meanings of Physical Education for youth

Palavras-chave em inglês:

Physical Education

High school

Youth

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Mestra em Educação Física

Banca examinadora:

Jocimar Daolio [Orientador]

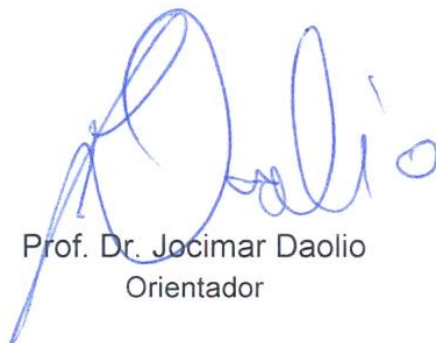
Dirce Djanira Pacheco e Zan

Elaine Prodócimo

Data de defesa: 28-08-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Daolio', with a stylized, looping structure.

Prof. Dr. Jocimar Daolio
Orientador

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Dachecozan', with a stylized, looping structure.

Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan
Membro Titular

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Elaine Prodócimo', with a stylized, looping structure.

Profa. Dra. Elaine Prodócimo
Membro Titular

DEDICATÓRIA

Aos professores e professoras que lutam
por uma Educação e por um País
melhores.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Jocimar Daolio, por ter me acolhido, apoiado e sido paciente comigo nesse percurso.

À Banca de Qualificação e Defesa, Dra. Dirce Zan e Dra. Elaine Prodócimo, que aceitaram tão prontamente meu convite e deram contribuições tão significativas.

Ao professor de Educação Física que fez parte da pesquisa, por permitir que eu o entrevistasse e me aproximasse de seus alunos.

Aos jovens participantes da pesquisa por serem colaborativos e abertos ao diálogo.

Aos funcionários da Universidade Estadual de Campinas, que prestaram auxílio em todos os momentos em que precisei.

À Universidade Estadual de Campinas, por ter me propiciado um ensino público e de qualidade.

Ao CnPq, pelo incentivo à pesquisa acadêmica.

À minha família, pelo amor e incentivo.

A todos os amigos que contribuíram com suas opiniões, discussões e com a agradável companhia durante o tempo em que desenvolvi a pesquisa.

A todos, enfim, que possibilitaram a realização desse percurso.

RESUMO

Este trabalho busca envolver as seguintes temáticas: Educação Física, juventude e ensino médio, para apreender a Educação Física nos últimos anos da educação básica a partir do que dizem os jovens, considerando os sentidos que eles atribuem à este componente curricular. As perguntas que nortearam esse trabalho são: Quais são os sentidos atribuídos à Educação Física pelos jovens após vivenciada uma *prática inovadora*? Qual o interesse dos jovens na escola? Como os jovens entendem que a Educação Física escolar está vinculada a esses interesses? Como a visão de Educação Física e de escola do professor de Educação Física intervêm no modo dos jovens conceberem a área? Ao olhar para o grupo de alunos do ensino médio busquei considerar os jovens alunos como sujeitos, estudantes de uma determinada escola, influenciados e influentes por/em suas redes de sociabilidade, com uma certa trajetória escolar, com crenças e valores diversos. Tudo isso está relacionado com a dinâmica da vida social dos jovens e sugere atribuições de sentidos à Educação Física. Para delimitação de um campo investigativo da pesquisa que desse voz aos jovens o meio de pesquisa utilizado foi a técnica do Grupo Focal – GF, e para enfatizar a prática do professor de Educação Física desse grupo foi realizada uma entrevista com o mesmo. O Grupo Focal foi realizado em uma escola da rede estadual de ensino, localizada em Campinas-SP, com jovens do segundo ano de ensino médio, alunos de um mesmo professor de Educação Física, o qual foi identificado na pesquisa como professor com práticas inovadoras. No Grupo Focal foram realizados debates e outras dinâmicas como estratégia para discutir com os jovens sobre as questões norteadoras da pesquisa. Para tanto, no primeiro capítulo, busco esclarecer o caminho que foi seguido para desenvolver a pesquisa, como foi estabelecido o diálogo com os jovens, ilustrar o cenário da pesquisa e apresentar de forma sucinta os sujeitos envolvidos no trabalho. No segundo, abordo o que é juventude, como se dá a construção da identidade juvenil e suas implicações na relação da escola com a juventude; em seguida, no terceiro, revisito literaturas próprias da Educação Física para explicitar nossa visão da área, a qual nos possibilita pensar uma proposta para este componente curricular no ensino médio que busca considerar seu público alvo – os jovens. Após, nos quarto e quinto capítulos apresento as reflexões e interpretações subsidiadas no campo investigativo com os jovens e na entrevista com o professor. Por fim, apresento as considerações finais.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar, Juventude, Ensino Médio.

ABSTRACT

This work seeks to involve the following themes: Physical Education, youth and high school, to seize physical education in high school from what young people says, considering the way they attach to this curriculum component. The questions that guided this work are: What are the meanings attributed to physical education for young people experienced after an innovative practice? What is the interest of young people in school? How young people understand that the Physical Education is linked to such interests? As the vision of Physical Education and School Physical Education teacher involved in youth so designing the area? When looking for high school students group sought to consider the young students as subjects, students of a particular school, influenced and influential by / on your social networks with a certain school career, with many beliefs and values. All this is related to the dynamics of social life of young people and suggested assignments senses to Physical Education. For delimitation of an investigative field research to give voice to young people through research used was the technique of focus group - GF, and to emphasize the practice of physical education teacher of that group an interview with the same took place. The focus group was held in a school in state schools, with young second-year high school students of the same teacher of Physical Education, which was identified in the survey as a teacher with innovative practices. In focus group discussions were conducted and other dynamic as a strategy to discuss with young people about the guiding research questions. To this end, in the first chapter, I seek to clarify the path that was followed to develop research, as established dialogue with young people illustrate the scenario of research and present briefly the subjects involved in the work. In the second, we discuss what's youth, how is the construction of youth identity and its implications in the school's relationship with the youth; then in the third, revisit own literatures of Physical Education to explain our view of the area, which enables us to think about a proposal for this curriculum component in high school that seeks to consider your target audience - young people. After, the fourth and fifth chapters present the reflections and interpretations subsidized in the investigative field with young people and in the interview with the teacher. Finally, we present the final considerations.

Keywords: Physical Education, Youth, High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura1. Visão lateral da quadra coberta, em frente salas de aula e ao fundo o pátio.

Figura2. Vista do prédio que concentra a maior parte das salas de aula.

Figura3. Visão do pátio descoberto e ao fundo quadra poliesportiva coberta.

Figura4. Vista da janela da sala de aula do 2º ano do ensino médio.

Figura5. Vista da lateral da sala de aula e área verde abandonada.

Figura6. Professor de Educação Física em aula na sala do 2º ano do ensino médio.

Figura7. Autorretrato dos jovens participantes do Grupo Focal.

LISTA DE QUADROS

Quadro1. Roteiro de entrevistas com o professor de Educação Física.

Quadro2. “Grupo focal sobre os sentidos e significados da Educação Física para as juventudes” - 1º dia.

Quadro3. “Grupo focal sobre os sentidos e significados da Educação Física para as juventudes” - 2º dia.

Quadro4. *Eixos temáticos* do Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo (2010).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GF. Grupo Focal

PIBIC EM. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio

ENEM. Exame Nacional do Ensino Médio

SNJ. Secretaria Nacional de Juventude

CONJUBE. Conselho Nacional de Juventude

PROJOVEM. Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PNJ. Política Nacional de Juventude

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAD. Programa Auxílio Didático

FE. Faculdade de Educação

FEF. Faculdade de Educação Física

SARESP. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. OS CAMINHOS DA PESQUISA	17
1.1.O meio de pesquisa	17
1.2.O cenário da pesquisa: a escola	22
1.3.Conhecendo os sujeitos envolvidos na pesquisa.....	26
1.3.1.O primeiro contato com o professor em seu ambiente de trabalho	26
1.3.2.Os jovens.....	27
2. PARA OLHAR E CONHECER A(S) JUVENTUDE(S)	30
2.1.Sobre Juventude(s)	32
2.2.Identidades juvenis e a escola de ensino médio.....	39
3. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR “FAZ” JUVENTUDE(S)?.....	46
3.1.A Educação Física Escolar e seus interesses com o público jovem	47
3.2.Proposições para a Educação Física no ensino médio.....	58
4. A EXPRESSÃO DAS IDENTIDADES JUVENIS E A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	69
4.1.O que os jovens dizem sobre si mesmos.....	70
4.2.O que o professor de Educação Física diz sobre sua atuação com o ensino médio	74
4.2.Sobre vivenciar a juventude no cotidiano escolar	81
5. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	94
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXO.....	117

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, desenvolvido como dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, busco envolver as seguintes temáticas: Educação Física, juventude e ensino médio, para apreender a Educação Física nos últimos anos da educação básica a partir do que dizem os jovens, considerando os sentidos que eles atribuem à este componente curricular. Entendo *sentido*, conforme Charlot (2000), como sendo algo que

[...] é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo e com os outros. (CHARLOT, 2000, p.56).

Nessa perspectiva, procuro ouvir o que os jovens têm a dizer sobre a importância da Educação Física como componente curricular, as relações dos conhecimentos nela aprendidos com suas vidas, suas opiniões e críticas a essa disciplina e à escola. Tudo isso ligado à fase da vida que vivem, a juventude, e vinculado ao que eles entendem como sendo propósitos da escola de ensino médio e com base em suas vivências e participações em aulas de Educação Física, as quais se podem titular por *práticas inovadoras*.

Ao enfatizar um determinado tipo de prática de Educação Física – *prática inovadora* – busco contextualizar o momento vivido pela área, e a partir de um exemplo de prática ainda pouco encontrada no “chão das escolas”, destacar as nuances e possibilidades que se arredam para a transformação da área no cotidiano da escola dos últimos anos da Educação Básica.

As perguntas que norteiam esse trabalho são: Quais são os sentidos atribuídos à Educação Física pelos jovens após vivenciada uma *prática inovadora*? Qual o interesse dos jovens na escola? Como os jovens entendem que a Educação Física escolar está vinculada a esses interesses? Como a visão de Educação Física e de escola do professor de Educação Física intervêm no modo dos jovens conceberem a área?

Ao me aproximar dos alunos desses anos escolares almejo vê-los como jovens e pensar os sentidos por eles atribuídos à Educação Física vinculados às práticas cotidianas das aulas no ensino médio, bem como as necessidades, valores e interesses desses sujeitos. O jovem é um ser social, com múltiplos vínculos de sociabilidade, capaz de agir simbolicamente, e também o é como aluno, no contexto escolar. É assim que olho para os alunos de Educação Física no ensino médio: como jovens, diferentes entre si, seres sociais

buscando e fazendo de sua prática como aluno de Educação Física o sentido para viver a fase da vida denominada juventude.

Isso porque os estudos que investigam os jovens pautados nas ciências humanas, como veremos com mais detalhes no segundo capítulo, compreendem a juventude como categoria construída social e culturalmente, passível de novas concepções de acordo com o seu contexto. Portanto, considera-se que não há uma única juventude, mas sim, *juventudes*. O que nos leva a compreender os jovens diferentes entre si, imersos em contextos culturais distintos, com relações sociais diversas, as quais constituem maneiras diferentes de vivenciar essa fase da vida, em busca de construir significados para as suas ações no mundo.

Os estudos sobre juventude auxiliam na medida em que mostram os jovens alunos das aulas de Educação Física como seres sociais imersos numa dinâmica cultural, que constroem um universo de representações – sobre o mundo, o corpo, a escola, a sociedade etc. – a partir de suas necessidades, seus valores e interesses, que definem e orientam os sentidos e significados atribuídos à Educação Física. Assim, devemos considerar a ação dos jovens ligadas a esse conjunto de significados, e considerar que suas ações são importantes e significativas, sendo também a forma como eles justificam, explicam e procuram sentido naquilo que fazem dentro e fora da escola.

Quero aqui destacar que não pretendo, ao lançar mão de estudos sobre a juventude, perder o foco do meu objetivo: compreender os sentidos e significados atribuídos à Educação Física pelos jovens alunos de ensino médio. Utilizo-me das “lentes” dos estudos sobre a juventude para colocar em foco que estes alunos são jovens, e ao mesmo tempo diferentes entre si, portanto, precisam ser entendidos como tal em sua prática escolar. Na pesquisa levo em conta a experiência dos alunos de Educação Física da rede pública ao longo dos anos escolares vividos, seus conhecimentos acumulados sobre a área, seus interesses pela escola e suas expectativas sobre a utilidade dos conhecimentos apreendidos nessa disciplina para após a conclusão da Educação Básica.

Ao dialogar com o grupo de jovens alunos do ensino médio considero o que pensam sobre a Educação Física e como justificam a importância da mesma no espaço escolar e para suas vidas. Isso porque os jovens alunos são sujeitos, estudantes de uma determinada escola, com uma certa trajetória escolar, influenciados e influentes por/em suas redes de sociabilidade, com crenças e valores diversos. Tudo isso está relacionado com a dinâmica da vida social dos jovens e sugerem as formas de estabelecerem relações, construírem o cotidiano das aulas e os sentidos e significados atribuídos à Educação Física.

Para tanto, no capítulo primeiro busco esclarecer o caminho que foi seguido para desenvolver a pesquisa, como foi estabelecido o diálogo com os jovens, ilustrar o cenário da pesquisa e apresentar de forma sucinta os sujeitos envolvidos no trabalho – jovens alunos e professor de Educação Física.

No segundo capítulo, intitulado *Para olhar e conhecer a(s) juventude(s)*, busco explanar sobre o entendimento de juventude que regeu o trabalho e abordar como se dá a construção da identidade juvenil, além de estabelecer reflexões em torno das relações da juventude com a escola. Com essa discussão pretendo que o leitor compreenda o *olhar* específico para os jovens que utilizei na análise e que entendo ser o olhar que o professor, atuante sobretudo no ensino médio, deva exercitar.

Em seguida, lanço a discussão que tenta responder o questionamento presente no título do terceiro capítulo, *A Educação Física Escolar “faz” juventudes?* Diante da questão, busco elaborar um recorte sobre como a tradição da Educação Física no Brasil foi historicamente construída e estabelecer reflexões sobre as concepções de mundo, de ser humano, de movimento, e outras, que envolveram o pensamento sobre o papel da Educação Física para os jovens. Após, revisito literaturas que apontam para uma visão de área a qual nos possibilita pensar uma proposta dessa disciplina no ensino médio que busca considerar as *juventudes*.

Ainda neste capítulo busco situar o leitor sobre as transformações ocorridas na Educação Física, sobre o período de transição vivido pela área, bem como os impasses e desafios que estas trazem à prática cotidiana nas aulas desse componente curricular. Quero destacar estes aspectos, pois, de algum modo, influenciam nos significados dos alunos sobre a Educação Física.

Nos capítulos quarto e quinto apresento as reflexões e interpretações subsidiadas pelo/no campo investigativo com os jovens e na entrevista com o professor. Especificamente, no quarto capítulo, intitulado *A Expressão das identidades juvenis e a escola de ensino médio*, busco situar o leitor sobre quem são os sujeitos participantes do Grupo Focal - GF¹ e o modo como constroem suas identidades individuais e coletivas. Em seguida, busco envolver a entrevista com o professor e os momentos do GF que subsidiam reflexões sobre a realidade escolar, os impasses e dilemas vividos no cotidiano da escola pelo professor para o desenvolvimento de seu trabalho, e pelos jovens para expressarem e construir suas identidades, assim como, formularem seus projetos de vida.

¹ Grupo focal foi o procedimento metodológico utilizado na pesquisa, o qual será apresentado no primeiro capítulo.

No quinto capítulo, situo o leitor sobre como se dá a Educação Física no contexto da escola de ensino médio a partir do que os jovens participantes do GF dizem sobre suas vivências e práticas, para então compreender as relações da disciplina com suas vidas e, portanto, os sentidos e significados que atribuem a esse componente curricular.

Por fim, sintetizo as considerações do estudo e discorro, a partir das reflexões geradas pelo mesmo, sobre os sentidos e significados atribuídos pelas juventudes à Educação Física no contexto dos últimos anos escolares, com o intuito de possibilitar outro olhar para os jovens e para a inserção da Educação Física no contexto escolar do ensino médio.

Dessa forma, inicio esse trabalho científico entendendo-o como relevante na medida em que contribui para melhor compreensão de alguns aspectos da complexidade que é pensar concomitantemente juventude, ensino médio e Educação Física.

1. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Em busca de um grupo de jovens que tivesse vivenciado *práticas inovadoras* nas aulas de Educação Física no ensino médio, foi necessário identificar um professor que desenvolvesse esse tipo de prática. Para tanto, utilizei-me das pistas elencadas por Silva e Bracht (2012) que ressaltam que nesse tipo de prática o professor busca:

[...] a) inovar os conteúdos da Educação Física, ampliando-os para além dos tradicionais esportes, tematizando outras manifestações da cultura corporal de movimento, além de considerar como conteúdos de aula os aspectos ligados ao conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, como conhecimentos fisiológicos, antropológicos, sociológicos, etc. tratando-os contextualizadamente, portanto, articulando teoria e prática; b) modificar o trato deste conteúdo, não mais se resumindo a apresentar os gestos considerados corretos, e sim, envolvendo o aluno como sujeito do conhecimento, construindo um ambiente de co-gestão das aulas; c) utilizar diferentes formas de avaliação que envolvam o aluno nas decisões do que avaliar, como avaliar e, mesmo, no próprio ato de avaliação (auto-avaliação); d) articular a EF de forma mais clara e orgânica ao projeto pedagógico da escola. Essas características podem se apresentar isoladamente ou então de forma combinada (SILVA & BRACHT, 2012, p.83).

Foi ao acaso que encontrei um professor que me pareceu apresentar essas características. Durante os protestos de junho de 2013 que ficaram conhecidos como Manifestação dos 20 centavos, conheci um professor com um grupo de jovens alunos do ensino médio, os quais, na época, além de serem seus alunos de Educação Física, também participavam de um grupo de estudos de obras literárias desenvolvido no âmbito da escola e coordenado pelo mesmo. Logo soube que este tivera sido aluno de graduação na Faculdade de Educação Física – FEF da Unicamp e que como professor na rede estadual de ensino de São Paulo vinha desenvolvendo um trabalho interessante com ensino médio, e inclusive recebera alunos da FEF para estágio supervisionado.

Pouco tempo mais tarde, tive a oportunidade de vê-lo no espaço da FEF compartilhando sua prática pedagógica em uma aula da disciplina de licenciatura Educação Física Escolar no ensino médio. Então, fiz o convite ao professor para a pesquisa com seus alunos, obtive o aceite prontamente, bem como contribuições para que os contatos com a direção escolar fossem feitos e que a mesma compreendesse o propósito da pesquisa e abrisse as portas da escola para a realização desta.

1.1.O meio de pesquisa

Para delimitação de um campo investigativo da pesquisa que desse voz aos jovens, o meio de pesquisa utilizado foi a técnica do Grupo Focal – GF com um grupo de

alunos do ensino médio, e para enfatizar a visão de Educação Física e de escola que envolve a prática do professor de Educação Física desse grupo foi realizada uma entrevista com o mesmo.

Na entrevista com o professor, pretendi singularizar o professor de Educação Física e sua prática de modo a melhor esclarecer sobre qual Educação Física está sendo dialogada com os jovens no que tange, mais especificamente, ao ensino médio. Assim, busquei elaborar um roteiro de entrevista envolvendo os temas: a formação do professor; a atuação na escola; a estrutura das aulas e atuação com os últimos anos escolares, conforme mostro no quadro abaixo.

Perguntas dirigidas ao professor de Educação Física
1. Sobre a formação do professor
Em qual o ano você ingressou no curso de Educação Física? O que te levou a escolher a Educação Física? Qual Instituição de Ensino Superior – IES você cursou? Você participou de projetos de pesquisa/extensão/ensino durante a graduação? O que você aprendeu nessa IES sobre o que é Educação Física? Por que você quis ser professor? Em qual ano você se formou? Você realizou cursos após o término da graduação e como professor da rede estadual de ensino de SP?
2. Sobre a atuação na escola
Desde que ano você atua nesta escola? Como você foi recebido ao ingressar no corpo docente? A escola discute o planejamento de forma coletiva? Existem projetos extracurriculares? Como é dar aula nesta escola? Como é sua relação com a direção e demais professores? Como é sua relação com alunos?
3. Sobre a estrutura das aulas e atuação com o ensino médio
Como você seleciona os conteúdos a serem ensinados nas aulas? Como você estrutura o planejamento? Tem algum(s) conteúdo(s) que percebe que desperta maior interesse por parte dos alunos? Quais? Você faz o uso do Currículo de São Paulo? Tem contato com esses materiais? Como é atuar com o ensino médio? Quais são os desafios encontrados em atuar com estes anos escolares? Como é a participação dos alunos nas atividades propostas?

Quadro1. Roteiro de entrevista com o professor de Educação Física.

A técnica do GF originou-se de diferentes formas de trabalho com grupos e tem como característica marcante a seleção dos participantes segundo alguns critérios, conforme o problema de estudo. O GF propõe que um determinado tema – objeto do estudo – seja discutido entre os pesquisados. Assim, é necessário que estes sujeitos tenham vivenciado o tema e, ao discutirem no grupo, tragam elementos ancorados em suas experiências cotidianas (GATTI, 2005).

[...] A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre a mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005, p.11).

Entendo que o GF como meio de pesquisa se mostrou coerente ao propósito desse trabalho em dar voz aos jovens para compreender os sentidos que estes atribuem à Educação Física, uma vez que este meio tem como princípio estabelecer um espaço de diálogo entre participantes e criar condições para que os sujeitos explicitem seus pontos de vista, façam críticas e expressem o que pensam sobre dado assunto. O GF com os jovens alunos de ensino médio permitiu entender o que eles pensam e expressam e, para além disso, “...*como pensam e porque pensam o que pensam*” (GATTI, 2005, p.9).

De acordo com Gatti (2005), as características em comum dos participantes, assim como a vivência com o tema discutido são fundamentais para escolha dos participantes do GF. De tal modo, restringi a pesquisa a apenas um GF composto por alunos de uma mesma turma do 2º ano do ensino médio², os quais também vivenciaram a Educação Física no 1º ano do ensino médio com o professor pesquisado e, portanto, tem tido experiências semelhantes com a disciplina nos últimos dois anos.

O convite para participar do GF foi feito para toda a turma do 2º ano do ensino médio, a todos os interessados em se comprometer com a pesquisa. Foi entregue uma Carta Convite³ explicando mais a respeito da pesquisa e da importância da participação dos jovens. Com intuito de motivá-los a participar, com a ajuda do professor de Educação Física, fui apresentada aos alunos, expus os objetivos da pesquisa e fiz uma explicação sobre os encaminhamentos para o GF.

A adesão foi voluntária e a maioria demonstrou interesse em participar. Contudo, os dias e horários disponibilizados pela escola para realização do GF – durante dois dias no horário das três últimas aulas vagas que os alunos teriam após a realização de provas semestrais – dificultou a adesão de alguns, que alegaram não poder permanecer na escola por mais este período. Assim, de vinte e quatro alunos presentes no dia, nove (quatro meninas e cinco meninos) constituíram o GF.

O GF, segundo Gatti (2005), pode envolver diferentes atividades coletivas, como assistir a um filme e conversar sobre ele, examinar textos sobre algum assunto, ou debater um conjunto particular de questões. Esta última foi a principal atividade que norteou o GF, o

² A ideia inicial era pesquisar os alunos do último ano. No entanto, as turmas de 3ºs anos estavam na época concentradas no período noturno e não tinham mais aulas de Educação Física.

³ Anexo 2.

debate sobre o objeto de pesquisa – Educação Física no ensino médio e suas relações com a vida dos jovens.

Intitulei o GF como “*Grupo Focal sobre os Sentidos e Significados da Educação Física para os Jovens*”, construí um roteiro flexível para cada dia, com intuito de orientar as atividades desenvolvidas no decorrer do grupo, a fim de promover a interação entre os participantes e não recair em perguntas e respostas entre facilitador e grupo. O papel de facilitadora do grupo foi executado por mim para manter o objetivo do mesmo, fazer intervenções e os encaminhamentos quanto ao tema, conforme Gatti (2005) sugere que o facilitador o faça.

O GF aconteceu em dois dias com duração de duas horas e quarenta minutos/cada no espaço da sala de vídeo da escola, onde foi possível acomodar os participantes em um círculo de conversa ao redor de uma mesa. Os dois encontros foram gravados com duas câmeras digitais localizadas em dois pontos estratégicos que focassem todos os participantes, registrassem suas expressões e gravassem suas vozes para depois serem transcritas e analisadas.

As atividades buscaram alçar aspectos sobre a singularidade dos jovens, suas identidades individuais e coletivas, bem como estimular o debate sobre os aspectos que envolvem as memórias dos participantes no que diz respeito às aulas de Educação Física ao longo dos anos escolares até o ensino médio e como esta vincula-se aos interesses da fase de vida hodierna dos mesmos e ao que compreendem como sendo propósitos da escola. No quadro abaixo segue o roteiro de atividades elaborado para nortear o primeiro dia de GF.

1. Rodada de apresentação (quebra-gelo)
Desafio de fazer um autorretrato e apresentá-lo aos demais.
2. Rodada de conversa sobre as memórias das aulas de Educação Física no ensino fundamental e no ensino médio
Questões para o debate: Como eram as aulas no Ensino Fundamental? O que vocês aprendiam nas aulas? E agora... Como são as aulas no ensino médio? O que vocês aprendem?
3. Relação da Educação Física com a escola
Questões para o debate: O que a Educação Física tem de melhor que as outras disciplinas não têm? O que as outras disciplinas poderiam aprender com a Educação Física? O que a Educação Física poderia aprender com as outras disciplinas?
4. Sobre o corpo e identidade
Questões para o debate: Você sente o seu corpo/estilo respeitado pela escola (professores, funcionários, regras/normas, outros colegas)? Como são as normas em relação ao uso do

uniforme? Você já sofreu algum preconceito por causa do seu estilo?
5. Sobre práticas de lazer e práticas corporais
Questões para o debate: Você realiza nos horários de não-trabalho/não-escola alguma prática corporal? Elas têm alguma relação com as aulas de Educação Física?
6. Relação da Educação Física com a vida
Questões para o debate: O que a Educação Física tem a ver com a sua vida?
Reflexão sobre: <u>Passado</u> : O que você aprendeu com a Educação Física que você não esquece? <u>Presente</u> : O que você aprende na Educação Física hoje que serve para o seu dia-a-dia? <u>Futuro</u> : O que você aprende na Educação Física que lhe servirá para sua vida futura?
6. Comentários finais dos participantes

Quadro2. “Grupo Focal sobre os Sentidos e Significados da Educação Física para as Juventudes” – 1º dia

No segundo dia, para incitar maior reflexão dos jovens sobre os temas: identidade juvenil, escola e Educação Física, os debates tiveram como tema: *As relações de amizades dos jovens, Os sentidos da escola/Educação Física, Os planos e sonhos para o futuro*, conforme mostra o quadro abaixo.

1. Reencontro com os jovens
Retomada dos autorretratos para discussão sobre: “Qual a sua marca registrada?” ou “O que te define?”.
2. Relações de amizades dos jovens
Questões para o debate: <u>Em relação aos colegas</u> : Quem são seus amigos? Onde eles estão? A escola promove tempos e espaços para vocês conhecerem um ao outro (conversarem, pensarem coisas juntos, trocarem ideias...)? <u>Em relação aos professores</u> : Vocês têm professores que consideram amigos? Como é a relação? Conversam com professores sobre assuntos diversos, além dos de aula?
3. Sentidos da escola/Educação Física
Fazer fotos dos espaços da escola, mostrar ao grupo e discutir sobre elas, debatendo sobre: O que você pensa do espaço físico da escola? É agradável estar aqui? Você vem todos os dias à escola para quê? O que a Educação Física tem a ver com a escola? Como seria a escola se não houvesse Educação Física? Você vai sentir saudades da escola depois da formatura do ensino médio? Mais pelo o que?
4. Os planos e sonhos para o futuro
Questões para o debate: O que você pensar em fazer após terminar o 3º ano do ensino médio?
5. Comentários finais dos participantes

Quadro2. “Grupo Focal sobre os Sentidos e Significados da Educação Física para as Juventudes” – 2º dia.

No GF busquei considerar o que os jovens pensam sobre a Educação Física e como justificam a importância da mesma no espaço escolar e para suas vidas, com o intuito de compreender como as antigas e atuais experiências dos jovens com a Educação Física influenciaram/influenciam seu entendimento sobre a área, bem como conhecer as expectativas dos jovens sobre como os conhecimentos apreendidos nessa disciplina podem permanecer vinculados às suas vidas após a conclusão da Educação Básica. Também busquei conhecer quem são estes sujeitos, suas particularidades e diferenças – de valores, de crenças, de interesses, de redes de sociabilidades, de trajetórias escolares – visto que tudo isso está relacionado com a dinâmica da vida social dos jovens e sugerem as formas deles estabelecerem relações, construir o cotidiano das aulas e os sentidos e significados atribuídos à Educação Física.

1.2.O cenário da pesquisa: a escola

O cenário da pesquisa foi uma escola localizada no distrito Ouro Verde do município de Campinas, na Macrorregião Sudoeste da cidade, onde vivem 240 mil moradores distribuídos em 56 bairros, desses uma grande parte surgiu de forma desordenada a partir de invasão, em áreas periféricas ausentes de redes de serviços, asfalto, rede de esgoto, creches e escolas, com altos índices de tráfico de drogas e violência.

No distrito, a escola está centralizada em uma das principais avenidas, a aproximadamente 2 km do terminal rodoviário urbano Ouro Verde. Em seu entorno estão os principais centros de atendimento médico do bairro – Complexo Hospitalar Ouro Verde, assim como um grande Distrito Industrial, igrejas, supermercados, comércios e academias de ginástica, o que faz com que a escola seja procurada por alunos de diferentes localidades do distrito, por vezes longínquas e com necessidades de utilização de transporte público e até mesmo transporte escolar particular. Além de ser uma das primeiras escolas construída na região dos DIC's (Distrito Industrial de Campinas), e também uma das poucas a oferecer o ensino médio na região.

No período da pesquisa, o currículo da escola, organizado nos padrões legais da matriz curricular do Estado de São Paulo, oferecia no ensino médio diurno, turmas de primeiros e segundos anos – sendo o terceiro oferecido apenas no período noturno – com doze disciplinas obrigatórias distribuídas em carga/horária semanal de 30 horas, divididas em 5 horas para Língua Portuguesa e Literatura, 5 horas para Matemática e 2 horas para cada uma das demais disciplinas (Biologia, Física, Química, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Língua Inglesa Moderna, Arte, Educação Física).

Para as aulas de Educação Física, do ensino fundamental ao médio, havia quatro professores, que, de acordo com o professor pesquisado, pouco se comunicam para a elaboração de uma proposta de trabalho. Isso se dá pelo fato dos professores possuírem formações em tempos e lugares distintos, o que implica visões de área divergentes, e por haver poucos espaços de diálogo entre os mesmos no cotidiano. Logo, as aulas seguem com propósitos e práticas diferentes entre si, ainda que desenvolvidas em uma mesma escola e orientadas por um mesmo currículo.

As aulas de Educação Física ocorriam no horário normal de aula e a escola oferecia no contra turno treinos de voleibol e handebol masculino, ministrado pelo professor pesquisado. Os treinos aconteciam seis vezes na semana à tarde e com pouca adesão dos alunos de ensino médio, que alegam estarem envolvidos em outras atividades no período da tarde.

No que tange às dependências da escola, encontrei uma arquitetura deteriorada, apesar de amplo espaço, ela já não comporta a demanda dos alunos, e alguns ambientes, como o laboratório de química, tiveram que ser desativados para serem feitas mais salas de aulas, que no total somam 18. Também compõem a arquitetura escolar um laboratório de informática, uma quadra de esportes coberta, biblioteca, pátio coberto, pátio descoberto, área verde, sala de vídeo e sala de materiais de Educação Física.



Figura 1. Visão lateral da quadra coberta, em frente salas de aula e ao fundo o pátio.



Figura 2. Vista do prédio que concentra a maior parte das salas de aula.



Figura 3. Visão do pátio descoberto e ao fundo a quadra coberta.

O descuido do espaço escolar foi visível em toda parte, as salas que visitei estavam com teto parcialmente ou completamente sem o forro, as cortinas aos pedaços, alguns vidros das janelas quebrados e as carteiras rabiscadas; a área verde vista pelas janelas das salas estava coberta pelo mato, com carrapatos, e, portanto, inutilizável; a sala de vídeo estava abandonada desde quando a televisão fora roubada e coberta de

poeira, mas mesmo assim, serviu como espaço para realização do GF e é utilizada por vezes pelo professor pesquisado para algumas aulas.



Figura 4. Vista da janela da sala de aula do 2ºano do ensino médio.



Figura 5. Vista da lateral externa da sala de aula e área verde.



Figura 6. Professor de Educação Física em aula na sala do 2º ano do ensino médio.

Nos quatro anos de atuação do professor pesquisado a direção da escola variou sete vezes, nenhuma reforma foi feita no espaço físico da escola, os materiais de Educação Física não foram substituídos ou adquiridos novos, e há uma falta média de quatro professores por dia, com no máximo duas substituições.

Por fim, o cenário encontrado reflete o descaso e a má gestão pública da escola os quais trazem implicações ao cotidiano escolar e limita muitas vezes o trabalho docente, e de mesmo modo a aprendizagem dos jovens e suas relações de ocupação do espaço da escola.

1.3. Conhecendo os sujeitos envolvidos na pesquisa

1.3.1. O primeiro contato com o professor em seu ambiente de trabalho

O envolvimento do professor de Educação Física na pesquisa foi fundamental para o andamento da mesma, uma vez que a visão de Educação Física e de escola do professor interfere no modo como os jovens atribuem sentidos e significados a estas.

Como dito antes, conheci ao acaso o professor e por meio de entrevista busquei melhor conhecê-lo para compreender como se deu sua formação em Educação Física, o que orienta e motiva seu trabalho docente e sua atuação na escola. O professor

atua na mesma escola desde quando se efetivou na rede de ensino do estado de São Paulo, logo após a conclusão do mestrado, desde então assume turmas de todos os anos escolares. Ele alega utilizar o Currículo do Estado de São Paulo para estruturar suas aulas e orientar o seu trabalho, bem como busca envolver os alunos na participação do planejamento anual de modo a oportunizá-los um conhecimento prévio do que será estudado durante o ano.

No primeiro encontro com o professor no espaço escolar já pude vislumbrar sua diferença em relação aos professores das demais disciplinas. Fui até a quadra da escola, que fica no centro do pátio, para encontrá-lo. O horário era de intervalo do turno da tarde, havia uma movimentação intensa dos alunos, alguns corriam pelo pátio, outros conversavam em seus grupos de amigos e alguns aguardavam o término do treino para conversarem com ele. No fim do treino, me chamou atenção o fato de alguns alunos virem apenas para cumprimentá-lo e lhe darem um abraço, um grupo pequeno o solicitou para conversar sobre algo sério que haviam feito na escola, enquanto o próprio time desmontava rapidamente a rede de vôlei e guardava os materiais na sala de materiais, sem a rogativa do professor.

Com isso, pude observar, de modo breve, a relação amigável e respeitável que há entre os alunos e este professor. E não pude deixar de notar – como professora de Educação Física que também sou –, ao vê-lo em quadra, correndo de um lado para o outro da rede, gesticulando, falando alto, suando, usando roupas esportivas e com uma fila inteira o esperando para lhe dar abraços, que nós professores de Educação Física ocupamos espaços, horários, e temos aparência física e comportamentos diferenciados dos outros professores.

Neste primeiro encontro o professor facilitou o meu contato com a direção da escola e combinamos o dia do encontro com os alunos para convidá-los para o GF e os possíveis horários de realização do mesmo. Dias após o GF encontrei o professor para a entrevista.

1.3.2.Os jovens

Para traçar um perfil dos sujeitos de pesquisa, utilizamos informações fornecidas pelos próprios participantes do GF no período de seu desenvolvimento, o que possibilitou delinear um contorno geral das características desse grupo.

A pesquisa foi realizada com nove jovens, oito deles moradores de bairros que compõem o distrito de Campinas – SP, Ouro Verde, no qual está localizada a escola, e apenas um jovem não morador nesta região desde o ano anterior à pesquisa. Todos eles estão matriculados no período da manhã no segundo ano do ensino médio, com idades entre 15 e 17 anos, o que indica não haver defasagem idade/série, esses jovens estão todos regulares no tempo escolar. Sobre o estado civil, todos são solteiros e não têm filhos.

Em relação ao trabalho e renda própria, dos jovens pesquisados apenas uma jovem cumpre jornada de trabalho diário por não mais que quatro horas como manicure no salão de beleza da mãe e recebe um salário mensal, dois jovens são bolsistas junto ao PIBIC EM – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio da Unicamp⁴, e os demais relataram que cumprem deveres domésticos e recebem “mesada” dos pais.

Percebe-se nas falas dos jovens pesquisados um reconhecimento ao esforço das famílias em prover a eles um tempo de dedicação exclusiva aos estudos e por isso o fato da iniciação ao trabalho ainda não ter ocorrido, o que interfere de maneira considerável nas expectativas das famílias e dos jovens em torno da escola para conquista futura de melhores oportunidades de empregos.

Dos jovens pesquisados, um deles, além da escola de ensino médio, também se dedica ao curso técnico em química no período noturno, e uma jovem relatou o desejo de prestar Vestibulinho para ingressar em um curso dessa modalidade, a fim de, ao terminar o curso, ter uma profissão a ser exercida enquanto cursa o ensino superior. No que tange aos planos para o futuro, os jovens demonstraram interesse em cursar uma faculdade após a educação básica. Para tanto, alguns já pretendem no ano seguinte (terceiro ano do ensino médio) ingressar em um curso preparatório para vestibular e prestar o ENEM – Exame Nacional do ensino médio. Nota-se que os meninos envolvidos no PIBIC EM, para além de cursar o ensino superior, declararam almejar também a pós-graduação stricto sensu. Os jovens pesquisados, em sua maioria, também relataram o envolvimento em cursos extraescolares de idiomas e de informática

⁴ “O PIBIC EM (antigo PIC Jr) procura propiciar oportunidades e integrar estudantes de Ensino médio de Escolas Públicas em atividades de pesquisa sob a orientação de professores ou pesquisadores com vínculo empregatício com a UNICAMP e apoio do CNPq.” In: <http://www.prp.unicamp.br/index.php/2013-11-14-12-15-48/2013-11-14-17-32-51>, acesso em 24 de janeiro de 2015.

realizados em escolas não-formais de ensino particular e oferecidos em centros comunitários.

Além dessas atividades citadas, faz parte da rotina dos sujeitos o envolvimento com práticas corporais a partir de objetivos diversos. No grupo de jovens há uma jovem lutadora de tae-kwon-do, uma atleta de atletismo, uma jovem que faz ballet e dança, e jovens que se encontram na praça para jogar basquetebol.

Algumas jovens participantes também deram ênfase à sua orientação religiosa, como parte importante de seu dia-a-dia, que envolve a escola por ser para elas um espaço de divulgar as suas ideias e compartilhar o que aprendem nessa instituição. Três jovens meninas se declararam evangélicas, uma se declarou católica praticante, quatro meninos se declararam católicos não praticantes e um jovem se declarou ateu.

Por fim, podemos situar o grupo como sendo composto por jovens diversos entre si, com valores, crenças, planos para o futuro e interesses diferentes. No entanto, com rotinas em torno da escola e de atividades que marcam e regulam expectativas em relação à escola e a preparação para um futuro, as quais corroboram para a construção de suas identidades como jovens.

Entendo que refletir sobre esses jovens, os quais representam uma parcela da juventude brasileira que frequenta as aulas de Educação Física, não possibilita generalizações e nem é este o propósito dessa pesquisa. Contudo, nessa realidade específica podem surgir questões e desafios com os quais esses jovens se debatem que espelhem de algum modo aqueles vivenciados por jovens de outros contextos e que podem incitar importantes reflexões para construção da prática pedagógica de Educação Física no cotidiano escolar.

2. PARA OLHAR E CONHECER A(S) JUVENTUDE(S)

Nos noticiários de jornais, nas conversas corriqueiras, nas redes sociais, nos programas de televisão, sempre nos deparamos com o assunto *jovens*. Nunca se falou tanto sobre e de jovens. No Brasil, a atenção em relação aos jovens nos últimos anos tem aumentado de forma notável, tanto pela *opinião pública*, como pela academia e pelos atores políticos. A esse respeito, Abramo (1997) afirma que essas instâncias tematizam socialmente a juventude. Isso quer dizer, que elas veiculam imagens e formam opiniões sobre o tema juventude, de maneira a interferir nos modos de olhar e conhecer esta fase da vida.

Para a autora, a *opinião pública* tem duas formas distintas de tematizar a juventude por meio da comunicação de massa (rádios, televisão, revistas e jornais impressos, e internet). A primeira delas, ao divulgar constantemente produtos de consumo específicos para o público jovem, sejam eles por meio de revistas *teens*, novelas, matérias sobre estilo de vida, esportes, músicas/bandas, moda e comportamento, etc., enaltece e anuncia os padrões estéticos jovens. A segunda, menciona os jovens como causadores de problemas, ao noticiarem “aos adultos” matérias que fazem alusão aos “problemas sociais” – violência, crime, uso de drogas, exploração sexual – ou medidas para combater tais problemas, nos quais os jovens estão envolvidos (ABRAMO, 1997).

No plano das políticas públicas, é interessante notar que nos últimos anos, no Brasil, temos vivenciado uma apreensão do governo em relação aos jovens nunca antes vista. A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) foi criada por sugestão de um Grupo Interministerial, implementado em 2004 para fazer um diagnóstico da juventude brasileira e dos programas do governo federal destinados a esse público. A partir de então, foram criadas a Secretaria, o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), instituiu-se a Política Nacional de Juventude (PNJ) e posteriormente o Estatuto da Juventude⁵.

Ainda que com inúmeras contradições, começa-se a ampliar nesse plano a defesa da ideia de um protagonismo juvenil, o qual busca ouvir mais os jovens e tomá-los como partícipes nos processos de criação de políticas para as juventudes, mas há grande parte delas que ainda mencionam os jovens – não de forma explícita – como

⁵ In: <http://www.juventude.gov.br/sobre-a-secretaria/view>, acesso em 15 de maio de 2014.

problemas a serem reintegrados na sociedade, ou a juventude como “fase difícil de lidar”.

O interesse acadêmico sobre o tema da juventude no Brasil, segundo Zan (2013), surgiu por volta dos anos 1960 e os pesquisadores mantinham o foco em investigar a inserção dos jovens em processos sociais globais e o potencial desses sujeitos em atuarem como protagonistas de mudanças e transformações sociais mais amplas. Contudo, a autora afirma ter havido uma mudança recente no foco das pesquisas, a ênfase atual incide nas particularidades e na diversidade da juventude. Orientados por referenciais teóricos, sobretudo, ligados à autores dos chamados Estudos Culturais ingleses, os autores brasileiros buscam reconhecer a diversidade, a multiplicidade de identidades e compreender os sentidos das ações e das práticas dos jovens a partir da cultura, do consumo e do lazer (ZAN, 2013). Assim, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento⁶ tem demonstrado interesse pelo mundo juvenil e seus desdobramentos, de modo que a *juventude* tem estado presente no rol de estudos das diversas áreas como Sociologia, Antropologia, Serviço Social e outras.

Discutir na área da Educação Física sobre como olhar e conhecer esses sujeitos, assim como nas demais disciplinas escolares, torna-se fundamental para reavaliar e pensar nossas ações ao lidar com o público juvenil no espaço escolar. Em contrapartida, nesta pesquisa, pretende-se apreender e discutir com os jovens alunos sobre os sentidos e significados por eles atribuídos à essa disciplina especialmente.

Para tanto, nesse capítulo aproprio-me das “lentes” de estudos da juventude para direcionar o olhar aos jovens em sua diversidade e multiplicidade de identidades. Entendo que elas podem oferecer pistas adequadas para aproximar-me, questionar e dialogar com os jovens. Isto é, olhar e conhecer a juventude.

Assim, busco definir o meu entendimento de juventude e abordar como se dá a construção das identidades nesta fase da vida, bem como proponho reflexões em torno das relações desse público com a escola. Para então, mais especificamente, compreender os sentidos atribuídos à escola e às aulas de Educação Física pelos jovens participantes do GF.

⁶ A obra coordenada por Sposito (2009), intitulada O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006), reúne o estado da arte sobre os principais temas que vêm sendo estudados em torno da juventude.

2.1.Sobre Juventude(s)

*Nessa terra de gigantes
Que trocam vidas por diamantes
A juventude é uma banda
Numa propaganda de refrigerantes
(Terra de Gigantes – Humberto Gessinger)*

A palavra juventude parece ter seu significado simplesmente para atribuição de idade, como um dado natural, relacionado ao campo do corpo no seu sentido biológico. Em razão disso, raramente nos questionamos sobre a complexidade que envolve a palavra juventude, e os porquês de constantemente ela ser simplificada ou reduzida à uma forma de classificação.

Ao abordar a noção de juventude Bourdieu (2002) afirma que “a ‘juventude’ é apenas uma palavra”. O autor considera que as divisões entre as idades são arbitrárias, já que “*sempre se é jovem ou velho para alguém*” (p.164). Assim sendo, as classificações por idade ou gerações possuem uma variação interna e são objeto de manipulação.

Para Bourdieu (2002), a juventude e a velhice não é algo dado, mas construído socialmente e culturalmente na representação ideológica da divisão entre jovens e velhos, na qual os mais velhos outorgam as posturas a serem tomadas pelos mais novos. O autor enfatiza que as sociedades demarcam quem são os mais velhos e quem são os mais novos, e a partir dessa separação são divididos os papéis e as funções sociais, delimita-se quem manda e quem obedece, entre outras posições de poder, ações, etc, para manutenção das estruturas sociais.

Portanto, a juventude não é mais que uma palavra que representa uma categoria social – construída social e culturalmente. E em cada novo contexto pode vir a ser estabelecida a partir de novas concepções, como parte de um sistema de classificação social, construída, ausente de neutralidade e de uma essência em si mesma, e fundamentalmente produto do acordo social e produtora do mundo (BOURDIEU, 2002).

Margulis e Urresti (2008) ao refletirem sobre a juventude em contexto de desigualdades latino-americano, afirmam que “a juventude é mais que uma palavra”. Para os autores, assim como para o autor supracitado, a idade, assim como sexo, parece ordenar as atividades sociais nas sociedades, como um sistema de classificação e estruturação de sentidos. Porém, eles observam que a juventude, a infância e a velhice,

se mostram cada vez mais imprecisas e com limites indefinidos, isso devido ao esmorecimento dos antigos rituais de passagens relacionados com lugares e instituições tradicionais, e sobretudo por haver uma forte e progressiva heterogeneidade no plano econômico, social e cultural.

Com isso, eles alertam para a necessidade de compreendermos a juventude a partir da multiplicidade de situações sociais que em uma etapa da vida se desenvolve, e refletir sobre os marcos sociais historicamente desenvolvidos que condicionam as diferentes maneiras de ser jovem. A condição de juventude manifesta-se de forma desigual conforme outros fatores, como classe social e/ou gênero. Assim, não se deve considerar apenas os critérios biológicos de idade para definir juventude, não se pode também levar em conta apenas os critérios sociais ou apenas a dimensão simbólica. Devem ser analisados também os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos em que toda produção social se desenvolve (MARGULIS & URRESTI, 2008).

A juventude não deve ser, portanto, entendida como singular, precisa e homogênea, nem tampouco enquadrada em critérios austeros. Todavia, deve estar pautada na perspectiva da diversidade, que nos permite perceber múltiplas concepções de juventude e identificar várias formas de “ser jovem”. Essa diversidade se concretiza nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero, nas regiões geográficas, dentre outras, tornando a noção de juventude social e culturalmente variável (DAYRELL, 2003).

Desse modo, podemos afirmar que a juventude é plural, há diferentes modos de inserção dos jovens na vida social e cultural, portanto, é possível dizer que não há uma única juventude, mas sim, *juventudes* (DAYRELL & GOMES, 2009; DAYRELL, 2003).

Atualmente, a condição juventude indica uma maneira particular de estar na vida: potencialidades, aspirações, pré-requisitos, modalidades éticas e estéticas, linguagens. A juventude entendida como etapa da vida só apareceu recentemente na sociedade ocidental a partir dos séculos XVIII e XIX quando começou a ser identificado entre as classes sociais mais abastadas o surgimento de um período de permissividade, que media entre a maturidade biológica e a maturidade social. Esse momento, denominado *moratória*, se fazia presente entre os jovens que podiam dedicar um período maior de tempo aos estudos, prolongando também o tempo de exigência social

para o ingresso na maturidade social: constituir família, trabalhar, entre outras (MARGULIS & URRESTI, 1998).

Para Cruz (2000), muitos acordos sociais foram feitos até a juventude se estabelecer como a fase da vida que contemplamos atualmente. A juventude conhecida hoje é uma “invenção” do pós-guerra, consequência do surgimento de uma nova ordem mundial pensada para estruturar uma nova geografia política. Pode-se dizer, então, que são três os processos que “fizeram visíveis” os jovens na última metade do século XX: a reorganização econômica por meio do aceleração industrial, científico e tecnológico, que implicou ajustes na organização produtiva da sociedade; a oferta e o consumo cultural; e o discurso jurídico (CRUZ, 2000).

Na reestruturação do pós-guerra, os vencedores promoviam padrões de vida ainda não vistos e lançavam moda de seus estilos de vida e valores. Ao passo que os países de primeiro mundo começavam a alcançar uma qualidade de vida inesperada e uma maior expectativa de vida, havia uma repercussão direta na chamada vida social ativa, gerando preocupações em reorganizar a inserção dos jovens na sociedade (CRUZ, 2000).

A partir de então deu-se início a um processo de prolongamento da escolaridade, criação de uma legislação sobre trabalho infantil que incrementava a idade ideal para o início do trabalho dos jovens, e o surgimento da família contemporânea com jovens permanecendo um tempo mais prolongado na dependência de suas famílias de origem (PAIS, 1990).

O pós-guerra também foi um marco para a indústria cultural, que viveu seus anos de glória, ao produzir bens exclusivos aos jovens. A indústria musical adotou os jovens como seu principal alvo e encontrou neles os seus consumidores mais assíduos. Sobretudo porque junto à compra dos discos, os jovens consumiam outros produtos relacionados às bandas prestigiadas, os quais somavam aos seus estilos. O acesso ao mundo de bens, possível pelo alto poder aquisitivo dos jovens dos países desenvolvidos, permitiu o reconhecimento dos traços identitários dos jovens, que rapidamente se alastraram pelo mundo (PAIS, 1990).

Paralelamente implodiu a universalização dos direitos humanos. Separados dos adultos no plano judiciário, os jovens se tornaram “menores” sujeitos de direitos, com direito a tribunais especializados em atendê-los, casas de readaptação e centros de detenções de menores infratores (CRUZ, 2000).

Pais (1990) afirma que a proliferação de casas de correção para menores e outras medidas públicas constituíram a expressão do reconhecimento social dos “problemas” relacionados aos jovens. Como exemplo, o autor relata que nos Estados Unidos o auge da preocupação dos poderes públicos em relação aos jovens foi quando se descobriu a “perigosa” ligação da juventude (predominantemente em comunidades de imigrantes) com o desenvolvimento de formas de marginalidade social e delinquência (PAIS, 1990).

Aí tem-se o início de uma crescente visualização dos jovens em diferentes âmbitos. Isto é, os sujeitos que vivem o momento da vida que está entre a infância e a idade adulta passam a ser vistos como um novo tipo de sujeito, acarretando uma alteração na cena pública. Portanto, torna-se necessária uma mobilização da sociedade em criar dispositivos para este novo segmento (CRUZ, 2000). Assim, pode-se afirmar que os interesses sociais em torno dos jovens os quais promoveram visibilidade à juventude estavam ligados à crise econômica, ao medo social e aos movimentos culturais.

Essa visibilidade, por sua vez está carregada de vantagens e desvantagens. Se por um lado os jovens são vislumbrados juridicamente e amparados por lei como sujeitos de direitos, vistos como consumidores ativos para diversos segmentos de mercado e competentes para interferir na cena pública, por outro, ainda não lhes são conferidas possibilidades de viverem essa fase da vida, explorarem suas potencialidades e expectativas sociais são criadas em relação à eles, baseadas em modelos do que seria o jovem ideal, na maioria das vezes pautado nos jovens de classe média e alta. Haja vista que a juventude, como categoria social criada na modernidade, segue a lógica da normatização dos comportamentos e definição dos direitos e deveres no âmbito do imaginário social (GROPPO, 2008).

Os critérios etários utilizados para o entendimento da juventude pressupõem essas expectativas. Como exemplo, no Brasil a Política Nacional de Juventude (PNJ)⁷ dividiu essa faixa etária em 3 grupos: jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, denominados jovens-adolescentes; jovens de 18 a 24 anos, como jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como jovens-adultos. Podemos vislumbrar nessas

⁷ [...] que está sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude, destaca-se como uma ação intersetorial, que combina um conjunto de políticas estruturantes com programas específicos, desenvolvido por diversos Ministérios. (In: <http://www.juventude.gov.br/sobre-a-secretaria/view>. acesso em 15 de maio de 2014).

divisões etárias expectativas, sobretudo, em torno de um início e um fim datado para juventude, bem como o enquadramento de padrões de comportamentos para determinadas idades que não leva em conta a diversidade dos jovens (classe social, gênero, entre outras), mas pressupõe, ainda que camuflado, um modo de “ser jovem” ideal.

As propagandas comerciais se favorecem com esses padrões, elas exaltam o estereótipo jovem padrão, o qual reforça a diferença entre classes sociais. Nesse sentido, a música Terra de Gigantes, de Humberto Gessinger, faz a crítica à retratação da juventude em propagandas, que caracteriza uma forma reducionista de ver os jovens. Além disso, a música retrata, também, a desilusão e o lamento de um jovem que passa a perceber que seus planos e sonhos de vivenciar a juventude estão sendo deixados para trás, devido ao modo como a vida tem perdido seu valor e a maneira como os jovens são hostilizados na “terra de gigantes”.

Os jovens no Brasil vivenciam um paradoxo. Enquanto as características e valores ligados à juventude, como a energia e a estética corporal ou mesmo a busca do novo, são supervalorizados e enaltecidos como nunca antes, num processo que Dayrell e Gomes (2009) sugerem ser chamado de “juvenização” da sociedade, ao mesmo tempo os jovens ainda não são entendidos como sujeitos de direitos. As políticas públicas para garantia do acesso a bens materiais e simbólicos da esfera cultural, espaços e tempos onde possam vivenciar a juventude, estão aquém do necessário. Ademais, são comuns as escolas e os programas educativos desconsiderarem o jovem como *“interlocutor ativo válido, capaz de emitir opiniões e interferir nas propostas que lhes dizem respeito, desestimulando a sua participação e o seu protagonismo”* (DAYRELL & GOMES, 2009, p.1).

Todos os dias nos deparamos com imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Imagens que limitam o nosso entendimento sobre os significados de juventude para os jovens. Estudos como o de Dayrell (2003) e Dayrell e Gomes (2009), entre outros, reúnem uma série de imagens relacionadas aos jovens e partem do pressuposto de que, ao lê-las, afastaremos nossos olhares das imagens muitas vezes equivocadas em relação aos jovens, e então, torna-se possível construir um outro olhar sobre a juventude.

Uma primeira imagem surge a partir da visão que considera os jovens apenas como sujeitos em transição para a vida adulta. Assim, a juventude passa a ser

entendida como um “vir a ser”. O tempo da juventude é considerado um momento de espera e preparação para a vida adulta, e o tempo presente vivido é negado (DAYRELL & GOMES, 2009).

Essa imagem pode ser considerada uma das mais presentes na instituição escolar. A escola, baseada tão somente no futuro, normalmente, atribui aos jovens a responsabilidade de um futuro melhor, afirmando sempre que “os jovens são o futuro”. Ao mesmo tempo, a escola instaura sua importância no futuro a ser vivido pelos jovens, por esse motivo corriqueiramente eles ouvem os mais velhos dizerem: “se você não estudar, não vai ser ninguém na vida”. Desse modo, há um distanciamento da escola com os interesses presentes dos jovens. O que se ensina hoje na escola não se aplica ou faz sentido ao cotidiano dos alunos. Obviamente, há conhecimentos na escola que não são aplicáveis no dia-a-dia, alguns talvez nunca serão, mas são importantes na formação. No entanto, o sentido de suas práticas não deveria ser justificado meramente como algo importante para quando o jovem “vier a ser” alguém.

De certa maneira, alguns jovens não interiorizaram a ideia da importância da escola justificada dessa forma, visto que muitos já podem observar o quão os “estudos” já não são mais a garantia de um futuro. Isso gera um descrédito à educação e ao conhecimento, e os alunos sentem-se desestimulados a dar continuidade aos estudos. Por outro lado, há jovens que assimilam muito bem este valor, de modo que passam a ter o seu foco nos estudos com o intuito claro de passar no vestibular e outras provas decisivas, as quais lhes atribuem sentidos concretos de conquistas futuras – entrar numa universidade, e/ou frequentar um curso de formação profissional.

A partir dessa imagem, Dayrell e Gomes (2009) afirmam haver uma outra: a juventude vista como problema. Os jovens são frequentemente associados a problemas que podem surgir, como situações de violência, desemprego, consumo e tráfico de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce e outras. De fato muitos jovens passam por esses problemas no período da juventude e são urgentes ações em relação a essas demandas, mas o que ocorre é uma visão reducionista, na qual só é visto o problema. Assim, é comum ouvirmos falar sobre ações e programas para jovens “em situação de risco” (DAYRELL & GOMES, 2009).

Muitos investimentos baseados em ações que desencadeariam políticas e práticas com foco nas potencialidades e possibilidades dos jovens são inibidas. Uma vez

que os jovens são vistos como sujeitos da falta (apenas seres em transição para a vida adulta), ou como “sujeitos problemas”, são criadas barreiras efetivas para

[...] reconhecer os jovens como indivíduos autônomos, ainda que em formação, como sendo capazes de criar, de utilizar de maneira saudável o corpo, o tempo livre e produzir cultura (CARRANO & MARTINS, 2007, p.35).

Notoriamente, é possível vislumbrar ações e projetos governamentais e não governamentais, muitas vezes ligados às práticas corporais, e, principalmente, aos esportes, justificarem seu impacto social como espaço para “retirar os jovens das ruas”, “afastá-los das drogas”, “reintegrá-los socialmente”. Como se os jovens fossem “problemas sociais” que necessitam ser mantidos ocupados com algo para não causarem problemas. Assim, institui-se, por exemplo, escolinhas esportivas, não para que seja ensinada uma prática corporal, o prazer que essa proporciona, ou para servir como um espaço social de encontro, mas para garantia de que os “problemas” serão controlados.

Um outro extremo a essa imagem é a que, segundo Dayrell (2003), alude a uma visão romântica da juventude, que se cristalizou a partir dos anos sessenta do século passado, consequência do florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens, traduzido em modas, adornos, locais de lazer, músicas, revistas etc. Nessa visão, a juventude é reduzida a um tempo de liberdade, de prazer e de expressão de comportamentos exóticos, como um tempo para o ensaio e erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil (DAYRELL, 2003).

Temos visto, também, que muito ligada a essa visão há uma outra tendência em perceber o jovem reduzido apenas ao campo da arte, como se ele só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades artísticas. Presente principalmente nos estudos da psicologia, outra imagem que parece somar a essas tem sido construída: a juventude vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a auto-estima e/ou personalidade (DAYRELL, 2003).

Ao nos desvencilharmos destes estereótipos sobre a juventude, presentes nos discursos do senso comum e com frequência nas mídias, que tendenciosamente falam como se esta fosse homogênea, rescindimos generalizações que tendem a

homogeneizar os jovens e a obscurecer a diversidade de práticas e valores dos sujeitos que vivem uma mesma fase da vida.

Não há uma única juventude, mas sim, juventudes (DAYRELL & GOMES, 2009; DAYRELL, 2003), e em meio a essa complexidade, para compreendê-la é preciso reinterpretá-la a partir de um conceito em aberto, reconhecer sua diversidade cultural, e também as formas desiguais de acesso e apropriação de bens materiais e simbólicos, por meio de estratégias para entender os jovens a partir deles mesmos, sobre como enxergam a sociedade, sobre seus valores individuais e coletivos, sobre os significados que organizam suas identidades, expressa em seus corpos.

2.2. Identidades juvenis e a escola de ensino médio

*Às vezes a gente se imagina incompleto e é apenas jovem.
Eu chegara ao limiar da adolescência e ainda me ocultava entre as raízes das grandes
árvores do bosque para me contar histórias. Uma agulha de pinheiro podia representar para mim um
cavaleiro ou uma dama ou um bufão; movimentava-a diante dos meus olhos e me exaltava em relatos
intermináveis. Depois ficava com vergonha dessas fantasias e fugia.
(Italo Calvino, O visconde partido ao meio)*

A ideia de uma discussão sobre identidade juvenil surge justamente porque a fase de vida juventude está intimamente ligada ao momento que os sujeitos buscam uma identidade individual e coletiva, questionam sobre o seu próprio eu e traçam projetos de vida. Olhar e conhecer a juventude também é compreender esse momento vivido como período importante e decisivo da vida dos jovens, os quais se veem diante desses difíceis questionamentos, que se mostram cada vez mais obscuros na contemporaneidade.

Suscitar essa questão no âmbito da Educação Física Escolar alerta-nos para uma tensão, presente também nas demais disciplinas, o qual Dayrell (2007) considera presente nas escolas que atuam com os jovens – a tensão entre ser jovem e ser aluno. É fundamental aos educadores, atuantes com este público, compreender que ao mediar um saber específico, lidarão com jovens questionadores sobre si mesmos e sobre a relevância do que querem lhes ensinar.

Leão, Dayrell e Reis (2011) afirmam que o início da juventude é marcado pela capacidade que os jovens passam a ter de refletir e de se ver como indivíduo participante da sociedade, influenciado e influente no espaço social em que estão inseridos. Ao mesmo tempo, é característico da fase vivenciar experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. Assim, em meio ao processo de

descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, o jovem se vê confrontado com perguntas como: “Quem sou eu?”, “Para aonde vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p.1068).

Na contemporaneidade, as respostas em relação ao *eu* têm adquirido maior complexidade. A dificuldade em responder de maneira definitiva a pergunta “quem sou eu?” está no fato de que o eu não pode ser compreendido de maneira absoluta e imediata e sempre conservará elementos enigmáticos (MELUCCI, 2004). Isso se dá pelo pertencimento dos sujeitos a uma pluralidade de grupos, gerados por diversos papéis sociais, tornando o eu múltiplo, com entradas e saídas constantemente dos grupos de pertencimento. Com mais rapidez que no passado, os sujeitos se movem “*como animais migrantes nos labirintos da metrópole, viajantes do planeta, nômades do presente*” (MELUCCI, 2004, p.60).

Como consequência das transformações globais e sociais cada vez mais frequentes e intensas, e da intensificação da velocidade das informações na contemporaneidade, as perguntas ligadas ao entendimento de si e da identidade pessoal tem sido cada vez mais difíceis de serem respondidas pelos jovens, e eles são os sujeitos que mais sofrem. Conforme afirmam Dayrell e Gomes (2009), os jovens,

[...] entram em contato e de alguma forma interagem com as dimensões locais e globais, que determinam-se mutuamente, mesclando singularidades e universalidades, tendo acesso a diferentes modos de ser, a diferentes modos de viver, a diferentes modelos sociais que terminam interferindo nos processos identitários (DAYRELL & GOMES, 2009, p.11).

Os questionamentos da juventude passam por uma pluralidade de tempos e espaços de convivência, de experiências individuais e coletivas, estabelecidas nas relações com os outros e com os saberes, que indicam variados valores e visões de mundo de maneira fragmentada que afetam os processos identitários. As identidades juvenis se constroem em meio aos impasses de encontros com os diferentes modos de viver e modelos sociais. Ao circularem pelos distintos espaços urbanos ou navegarem na internet os jovens entram em contato com dimensões locais e globais que cada vez mais propõem maneiras de construir identidades.

Cruz (1991) nos dá pistas para compreender como se constitui a identidade juvenil, ainda que essa se apresente múltipla e em construção constante. A autora estabelece três recortes.

O primeiro se refere ao espaço que se desdobra em duas dimensões: o espaço dado e o espaço construído. O espaço dado é representado pela cidade, que preexiste aos indivíduos. O espaço construído, entretanto, é o espaço cotidiano construído pelos sujeitos juvenis. O espaço se torna, assim, uma extensão do próprio sujeito, numa verdadeira geografia da aterrissagem em que se mesclam a identidade e a memória do grupo de pertencimento dos jovens (CRUZ, 1991). Nesse sentido, Carrano (2005) afirma que

[...] Ao atribuírem novos sentidos a esses espaços, os jovens os transformam cultural e simbolicamente em lugares marcados por suas próprias identidades. A juvenização das cidades cria, em certo sentido, a consciência de que os jovens não vivem nos mesmos lugares que os adultos; alguns chegam a admitir que os jovens parecem viver em outro mundo (CARRANO, 2005, p.157).

As cidades modernas conferem aos jovens o desafio de construírem suas identidades em seus espaços que ora se mostram acessíveis, ora se mostram restritivos. Aos jovens das camadas populares a ocupação das cidades se dá de forma ainda mais difícil, os espaços os quais deveriam ser públicos e mediadores de atividades de lazer são cada vez mais limitados e menos democráticos. A compreensão pela ocupação das cidades pelos jovens, e como se dá as relações dos jovens com os espaços urbanos, tem sido temática em vários estudos recentes⁸, e estes têm claramente percebido as resistências juvenis em relação aos espaços que lhes é negado. Pois os jovens criam espaços e reúnem seus grupos, reinventando os sentidos dos espaços urbanos, transformando os espaços físicos em espaços sociais.

Dayrell (1999), ao observar a arquitetura escolar, percebe um espaço isolado do mundo exterior, fechado em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos, com espaços pensados para usos específicos que raramente incentivam os encontros. No entanto, os alunos ressignificam os ambientes, e nos espaços curtos de tempos permitidos, ou em situações de transgressão promovem seus encontros com os outros alunos, ainda que superficialmente. Logo, o espaço escolar não fica resguardado da ocupação juvenil.

Os jovens transformam os espaços escolares, construídos com funções muito bem delineadas, em espaços de sociabilidade de acordo com os seus interesses, e recriam os sentidos previamente estabelecidos para os locais que compõem a arquitetura

⁸ Por exemplo, CRUZ (1991); MAGNANI (2007); CHAVES (2010).

escolar. A escola como um espaço para encontro das gerações e das diversidades deveria valorizar essa ação da juventude, proporcionando espaços de sociabilidade no cotidiano, como um momento para o fluir das relações, para o conhecimento do outro e de si.

O segundo recorte que Cruz (1991) propõe se relaciona com a alteridade, a necessidade do outro para a constituição *do nós* do grupo. É nas relações com o outro que os jovens constroem os seus modos de ser, por isso a importância do pertencimento grupal. Os grupos de amigos “*constituem um espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros*” (PAIS, 1993, p.94).

Os jovens encontram na sociabilidade a principal forma de “colocá-los no mundo”, por isso a importância de pertencerem a um grupo, normalmente atrelado às expressões da esfera cultural. Compartilhar de mesmos gostos musicais, frequentar os mesmos espaços de lazer, entre outras ações, faz do grupo de amigos uma referência para vivenciar a juventude. No grupo, se estabelecem os diálogos, criam-se um *eu* e um *nós* característicos.

Na escola, este tempo para a alteridade é sempre curto. Dayrell (1999) suscita que por serem breves os tempos dos encontros no espaço escolar, normalmente eles se dão de forma superficial, as conversas giram em torno de paqueras, comentários sobre alguma moça, ou rapaz, e programas de televisão. Consequentemente, a escola inibe o vivenciar pleno das amizades e dos grupos e, portanto, se torna muitas vezes irrelevante para constituição da identidade juvenil, e perde espaço de importância na vida dos jovens.

O terceiro recorte feito por Cruz (1991) refere-se à necessidade de a identidade se mostrar, diz respeito a uma objetivação simbólica na qual o jovem por meio de manifestações tangíveis inscrevem marcas exteriores em seus corpos para demonstrar e recordar quem são. Essas marcas estão relacionadas com os processos de significados que permite distingui-los como membros dos grupos no tempo e no espaço, podendo ser objetivadas no próprio corpo ou mesmo habitar o corpo como adereço de identidade (CRUZ, 1991, p.236).

Logo, os jovens ostentam marcas em seus corpos para se diferenciarem e se identificarem em seus grupos. Fazer o uso de determinadas roupas, tatuagens, piercings, vocabulários ou gírias, a fim de expressar um estilo e um visual, demarca uma

identidade coletiva e individual. Isso, muitas vezes, gera conflitos no ambiente escolar, quando não é permitido o uso de alguns acessórios, como, por exemplo, os bonés dentro de sala de aula, ou o uso de skates nas dependências da escola, ou então, quando é obrigatório o uso dos uniformes, os quais servem para padronizar, enquanto que os jovens buscam demarcar uma identidade e se diferenciar.

Assim, podemos concluir que compreender a construção da identidade juvenil e *as juventudes* permite-nos olhar e conhecer a juventude, o que nos possibilita entender como os jovens procuram se ligar ao mundo, se afirmar como sujeitos, e compreender como muitas vezes isso causa tensões ao espaço escolar.

Os conflitos se estabelecem, principalmente, nas exigências de seguir as regras escolares e cumprir as cobranças feitas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, ao mesmo tempo em que os jovens querem afirmar sua subjetividade por meio de interações, posturas e valores. A forma como é posta ou imposta a condição de “ser aluno” desconsidera muitas vezes a condição de “ser jovem” e despreza os princípios e motivações que os jovens atribuem à escola, quando não permite que eles “sejam jovens” no espaço escolar. Consequentemente, surge uma tensão entre a condição de “ser aluno” e “ser jovem” (DAYRELL, 2007).

Com isso, muitas vezes os jovens são culpabilizados pelo fracasso escolar e a escola e seus educadores pouco se questionam em que medida as ações educativas permitem aos jovens “serem jovens” no espaço escolar. Ou seja, não se interrogam sobre: como a escola pode contribuir para que os jovens conheçam suas potencialidades e a si mesmos? Será que são consideradas as diferenças de interesses dos jovens estudantes? Será que as construções das identidades juvenis passam pelas ações que ocorrem na escola?

Portanto, cabe-nos, a partir desses questionamentos, que também se mostram como desafio, pensar a relevância dos saberes ensinados aos jovens, bem como contextualizá-los a partir de suas necessidades e demandas. A fim de estabelecer relações mais horizontais da escola com a juventude.

Aproximar-se dos jovens não é uma tarefa fácil. Como vimos, as juventudes estabelecem seus códigos e símbolos próprios. Por isso, muitas vezes eles podem se mostrar inteiramente estranhos a nós, e nos situarmos no meio deles se torna um grande desafio. As juventudes podem se apresentar como um verdadeiro enigma ao mundo

adulto, o que torna as aproximações complexas. Essa aproximação requer, nas palavras de Carrano (2005)

[...] conseguir os necessários “vistos” e “passaportes” para a viagem que é dialogar e mesmo compartilhar os sentidos culturais que são elaborados nas múltiplas redes sociais da juventude (CARRANO, 2005, p.157).

O que os jovens fazem é importante e significativo, mas também o é a forma como eles justificam, explicam e procuram sentido naquilo que fazem. Conseguir os “vistos” é o caminho para compreender o que eles fazem e lhes apresentar um sentido ao conhecimento a ser apreendido na escola.

Os aspectos particulares da escola e dos sujeitos que nela circulam não podem ser desconsiderados. Dayrell (1992) propõe analisar a escola como espaço sociocultural, isso significa apreender os processos cotidianos que ocorrem no seu interior, onde os sujeitos estabelecem uma relação de contínua construção, de conflitos e negociações em função de determinadas circunstâncias.

Isto é, a escola como espaço sociocultural é entendida como espaço social ordenado em dupla dimensão. Uma dimensão institucional que busca delimitar as ações dos sujeitos em seu interior com um conjunto de normas e regras; e uma dimensão complexa que diz respeito às tramas de relações sociais cotidianas entre os sujeitos envolvidos, que interagem com as normas, elaboram acordos, transgridem o que está posto institucionalmente; em uma *“ação recíproca entre sujeito e a instituição”* (DAYRELL, 1992, p.2).

Essa ação recíproca torna-se mais intensa com a ocupação juvenil, seus estilos jovens, suas formas próprias de apropriação dos espaços e de sociabilidade, trazem grandes implicações e possíveis crises na relação da juventude com a escola. Dayrell (2007) alega que uma vez que a escola e seus profissionais consideram os jovens irresponsáveis e desinteressados pela educação escolar, culpabilizando-os pelo fracasso escolar, ao mesmo tempo para os jovens a escola se mostra como mais uma “obrigação” necessária, com cotidiano tedioso; temos professores e jovens com dúvidas sobre os propósitos da escola e se estabelece uma crise na relação da escola com a juventude. Com isso, o autor sugere pensar uma escola que “faz” juventudes, com tempo e espaço para esse atual segmento jovem que possui demandas e aspirações específicas, com um cotidiano que leve em conta sua condição juvenil e o momento vivido de construção de identidade e formulações de projetos (DAYRELL, 2007).

Assim, a escola, ao atuar com o público jovem, deve considerar quem é esse jovem e não apenas classificá-lo como aluno. Reconhecer a juventude para uma chave de acesso ao campo simbólico dos jovens e compreender o sentido de suas práticas e aspirações, para tornar as aulas um espaço de reconhecimento que também valoriza o presente e permite os jovens “serem jovens”. Não apenas para reverberar o que eles já fazem ou sabem, mas acessar essas ações e, então, ampliar as referências e os horizontes dos jovens.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR “FAZ” JUVENTUDE(S)?

Como visto no capítulo anterior, Dayrell (2007) propõe pensar a relação da escola com a juventude, e, portanto, sugere pensar uma escola que “faz” juventudes. A utilização do verbo “fazer” tem por finalidade enfatizar o papel da escola como espaço de intervenção e de aproximação dos jovens, que os considera como interlocutores ativos com demandas e aspirações específicas, leva em conta sua condição juvenil e o momento vivido de construção de identidade e formulações de projetos e pondera sobre suas expectativas em relação ao espaço escolar. Nesse sentido, neste capítulo busquei transpor essa ideia para a Educação Física, componente escolar enfatizado nessa pesquisa.

Assim, pretendo refletir sobre como a Educação Física tem articulado essas questões ao seu trabalho como componente curricular diante das novas interrogações e desafios que *as juventudes* nos colocam. Mais especificamente, entender como a Educação Física vem construindo e desconstruindo suas práticas para “fazer” juventudes. Portanto, coloco aqui uma questão: a Educação Física escolar “faz” juventudes?

Para tanto, procuro estabelecer uma compreensão dos discursos e pensamentos que envolveram e instauraram a tradição da Educação Física no Brasil, bem como suas visões de mundo e concepções de homem, corpo, movimento, educação e ciência, as quais envolvem/envolveram o pensamento sobre o papel da Educação Física na escola. Entendo que a reflexão sobre estes discursos pode sugerir algumas respostas à pergunta em questão, já que ao longo dos anos as concepções de juventude são determinadas a partir de visões de mundo e de homem, assim como são construídas mediante interesses e acordos sociais.

Busco também refletir sobre as transformações ocorridas na Educação Física, sobre o período de transição vivido pela área, os impasses e desafios que estas trazem à prática cotidiana das aulas, assim como conhecer as proposições que tem sido pensadas para o desenvolvimento desse componente curricular no ensino médio.

Quero destacar que estes aspectos estão presentes no dia-a-dia das aulas e de mesmo modo nos sentidos e significados atribuídos pelos jovens à Educação Física, e, portanto darão subsídios para pensar as análises. Assim, ao revisitar essas literaturas pode-se repensar/pensar uma visão de Educação Física a qual possibilita refletir sobre uma proposta dessa disciplina no ensino médio que busca considerar seu público alvo – os jovens.

3.1. A Educação Física Escolar e seus interesses com o público jovem

A Educação Física escolar brasileira, desde os últimos trinta anos vem vivendo grandes transformações. Quando revisadas as literaturas recentes da área podemos perceber uma Educação Física escolar que começa a definir seu objeto não mais como elemento natural e universal, e que não mais justifica seu tempo/espço na escola como responsável pelo desenvolvimento de habilidades ou de técnicas esportivas; mas considera-se componente curricular responsável por tratar pedagogicamente seu objeto – conteúdos culturais.

Ao assumir conteúdos culturais como objeto, a Educação Física passou a se comprometer também em pensar a realidade dos alunos, isto é, a dinâmica cultural em que estão inseridos. O que nos possibilita hoje pensarmos a Educação Física como componente curricular que leva em conta as demandas, interesses e valores do seu público, no caso desta pesquisa – os jovens.

Esse entendimento só se tornou possível ao serem rompidos aspectos marcantes da consolidada tradição da Educação Física, que, por sua vez, exercia/exerce um papel eficaz na escola de acordo com as expectativas dos atores desse cenário.

Tradicionalmente a Educação Física justificou sua função exclusivamente a partir de viés biológico, como consequência de sua fundação na naturalizada e biologizada sociedade europeia do século XIX, que, segundo nos mostra o estudo de Soares (1994), foi o contexto que consolidou a ideia de que as leis biológicas e naturais tudo podiam determinar e justificar, inclusive o social. Daí os conceitos de corpo/movimento natural e universal, primordialmente biológico, passível de intervenções instrumentais; e de exercício físico sinônimo de “remédio” para todos os males, os quais embasaram práticas para Educação Física e influenciaram no seu desenvolvimento no Brasil durante anos.

No emergente cenário escolar brasileiro, por volta da segunda metade do século XIX e início do século XX, a Educação Física surgiu como partícipe de um projeto de Estado que buscava seu desenvolvimento político-econômico a partir das teorias gestadas nos países europeus. Os médicos eram os principais responsáveis em pensar um projeto de nação para a sociedade brasileira que se formava, para tanto difundiam a necessidade de construir um novo homem brasileiro a partir de seus referenciais de ciências. Com isso, à Educação Física foi empregado o papel fundamental de disciplinar o físico, a moral e o espírito (SOARES, 1994).

É importante destacar que neste momento histórico, em uma sociedade majoritariamente agrária e com grandes precariedades no desenvolvimento da vida urbana, muito cedo as pessoas assumiam responsabilidades da vida adulta e, portanto, o tempo de juventude era mais curto e vivido de outro modo. Todavia, já existia entre os médicos uma concepção de divisão etária, baseada no desenvolvimento biológico do corpo, que norteava a prática da Educação Física orientada pela noção de corpo físico e homogêneo para os “jovens”.

Com alguns reajustes ao pensamento médico do fim do século XIX, a Educação Física surgiu oficialmente como projeto educacional nos anos de 1930. Até esse período ela estava mais como um projeto do que uma realidade e sua introdução se dava de forma isolada nos currículos. A partir de influências do “movimento higienista” para a formação do “homem brasileiro”, o governo Vargas oficializou o *“Método Francês como método oficial a ser seguido pelas escolas brasileiras a partir do Regulamento n.7, que serviu de base para a intervenção pedagógica da Ginástica no contexto escolar em 1931”* (SOARES & GÓIS JÚNIOR, 2011, p.7).

Até aqui o cenário educacional brasileiro era emergente e uma minoria da população frequentava as escolas, esta, por sua vez, estava atrelada à elite. Na Educação Física o que prevalecia era o discurso médico-higienista, sua função estava ligada estritamente a corrigir corpos e regenerar a raça. A dimensão do prazer na realização das práticas corporais estava longe de fazer parte do discurso da época.

Contudo, Schneider (2004), ao discutir a Educação Física e o esporte entre as décadas de 1930 e 1940, afirma que ainda que houvesse um método “oficial”, este não era o único conteúdo das aulas. Havia a circulação de informações por meio de periódicos sobre os passos que a Educação Física deveria e estava dando em direção a um novo fazer pedagógico, que apontava para mutações no significado da área, os quais condiziam com uma outra forma de pensar a educação introduzida no país, advinda das mudanças no discurso pedagógico no Brasil, desde os anos 1920, que elencavam novos objetivos educacionais colocando em cena a eficiência (SCHNEIDER, 2004).

Assim, se desde o final do século XIX a Educação Física tinha como preocupações “regenerar”, “corrigir” e “curar”, neste momento, ao incorporar os novos objetivos educacionais, ela passa a se importar mais com os resultados, com a velocidade e com a competitividade – características imprescindíveis para a vida na cidade e para o trabalho na fábrica. Com este discurso em voga, a Educação Física

encontrou no esporte um grande aliado, o qual se apresentava bem quisto nas escolas, por apresentar uma dimensão de prazer ao ser praticado e por ser uma prática que começava a ser apresentada pelas mídias da época, diferente das ginásticas militares institucionalizadas. Nas palavras de Schneider (2004)

[...] tudo faz crer que o esporte passou a ser conteúdo privilegiado do método oficial, tornando-se o principal elemento constituidor do repertório de saberes a serem ensinados no ambiente escolar pela educação física, que tanto pode se ter dado por pressões dentro da instituição educacional, em função da alta identificação que a parte ginástica do método possuía com a instituição militar, como pelo baixo entusiasmo dos alunos em realizar as atividades típicas que o método propunha (SCHNEIDER, 2004, p.50).

Oficialmente, o esporte passou a ser ensinado nas escolas do Brasil anos mais tarde, mas podemos dizer que anteriormente já estava sendo desenhada a esportivização da Educação Física. Como afirma Soares e Góis Júnior (2011), o esporte foi inicializado na área antes da Ditadura Militar, com os cursos ministrados no Brasil pelo francês Auguste Listello, introdutor do Método Desportivo Generalizado. Porém, com este método era defendido o prazer da prática esportiva, diferente do formato que posteriormente o esporte oficializado assumiu.

Podemos dizer que a defesa pelo prazer da prática que começa a ser renunciado nessa época se aproxima da ideia de “fazer” juventudes mais atual. Ainda que o esporte fosse entendido como um “aliado para” e a Educação Física permanecesse sendo vista como uma atividade, pensar em um conteúdo mais atrativo aos alunos nos mostra a percepção da necessidade de ponderar algo que se aproximasse da realidade dos mesmos.

Na Ditadura Militar (1964-1985) a prática da ginástica militar foi abolida para dar espaço exclusivamente ao esporte, que, por sua vez, acrescentou à Educação Física um novo sentido/significado: preparar as novas gerações para o campo esportivo. Para tanto, adotou-se o sistema piramidal, o qual concebia a escola como a base para formação de atletas de alto nível e de uma população saudável. Com a pretensão de, por meio do esporte, afirmar o país no cenário das nações desenvolvidas (Brasil potência) e garantir a aptidão física da população, a fim de impulsionar a capacidade produtiva da nação (classe trabalhadora) (BRACHT, 1999).

Em 1971, foi determinada na antiga Lei de Diretrizes e Bases a inclusão da Educação Física em todos os graus do então sistema de ensino, normatizada a partir do Decreto 69.450/71, de 1/11/71. Na LDB a Educação Física foi concebida como

[...] atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional (BRASIL, 1971).

Desse modo, o decreto impunha à Educação Física – concebida como atividade e não disciplina escolar na LDB – o desenvolvimento da aptidão física, o que deixa explícita uma visão de ser humano e de seu corpo reduzida à sua dimensão biológica, não muito distinta da visão dos médicos e militares que no século anterior haviam buscado desenvolver uma Educação Física nas escolas nacionais com fins higienistas de melhoria da saúde da população brasileira.

O Decreto 69.450/71 estabeleceu uma Educação Física com objetivos e conteúdos detalhados e bem definidos para serem ministrados conforme prescrito. Os objetivos eram majoritariamente o desenvolvimento da aptidão física e conservação da saúde, havia também objetivos relacionados ao senso moral e cívico, ao fortalecimento da vontade, ao estímulo às tendências de liderança, à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade. Quanto aos conteúdos prescritos, estes foram pautados, sobretudo, nos esportes, apenas no primário eles não foram prescritos. Era determinado que neste primeiro ano escolar seriam desenvolvidas as atividades físicas de caráter recreativo, sem qualquer detalhamento sobre tais atividades. Contudo, nos anos escolares seguintes até o Ensino Superior o único conteúdo citado pelo decreto a ser incluído nos programas foi o das atividades de iniciação esportiva ou práticas de natureza esportiva, intensificando radicalmente a inserção dos esportes na Educação Física (SOUZA & VAGO, 1997).

O Decreto também previa a dispensa de alguns alunos, eram estes os alunos trabalhadores com mais de seis horas por dia, com idade maior de 30 anos, portadores de doenças infectocontagiosas, que estivessem prestando serviço militar, e as alunas que tivessem prole. Desse modo, a Educação Física firmava o compromisso da exclusão daqueles não possuidores de um corpo útil, saudável, com potencial a ser explorado, e reforçava o ideal da Educação Física em preparar os corpos (SOUZA & VAGO, 1997).

À Educação Física foi conferida a tarefa de funcionar como o alicerce do esporte de rendimento, como a base da pirâmide esportiva nacional. O esporte se tornou, portanto, em sua forma institucionalizada, hegemônico nas aulas de Educação Física, ensinando sobretudo o futebol, o basquetebol, o handebol e o voleibol, com ênfase na execução correta dos gestos técnicos. Esse período ficou caracterizado como a

esportivização da Educação Física e foi determinante para ser consolidada como atividade presente no cenário escolar, com uma tradição e um certo modo de dar aula.

Podemos destacar que na tradição delineada pela Educação Física há um ideal de homem preestabelecido de acordo com os anseios da sociedade de cada época. Os projetos criados para o seu desenvolvimento, sobretudo os projetos nacionais, tem, ainda que de forma não explícita, uma concepção de juventude, o qual leva ao desenho de um ideal de “jovem brasileiro” – ativo e saudável, que virá a ser força de trabalho e gerará filhos saudáveis. Esse ideário reduz o esporte/Educação Física à uma mera “ferramenta para...” e alimenta uma imagem reducionista de juventude que precisa ser ocupada com atividades corporais/esportivas para se manter longe de maus hábitos. Logo, tradicionalmente a Educação Física “fez” juventude, os seus princípios fundantes baseados em uma sociedade naturalizada e biologizada que considerava seus alunos como corpos homogêneos, constituído de ossos, músculos, a serem treinados, estava de acordo com o padrão de jovem que se pretendia na época – fortes para o trabalho e preparados para a procriação.

Só a partir dos anos 1980 que interrogativas foram postas ao papel da Educação Física na escola, que nos permitem pensar uma Educação Física que “faz” juventudes a partir de outra perspectiva. Com o movimento de redemocratização da sociedade brasileira e a abertura política, o cenário da Educação Física sofreu reordenações. Deu-se início a um processo de construção de importantes debates e críticas sobre as práticas que vinham sendo desenvolvidas e os paradigmas da aptidão física e do esporte.

Nesse período os encontros e congressos científicos da área se encontravam em grande efervescência. Vários professores da área regressavam ou ingressavam nos cursos de pós-graduação nacionais e internacionais em diferentes campos das ciências humanas – Educação, Sociologia, Filosofia, Antropologia – e fomentavam a inauguração de formas outras de pensar a escola, o corpo, o homem, o movimento... enfim, a prática social da Educação Física (CAPARROZ, 1997).

Nesse contexto, formou-se um movimento que ficou conhecido posteriormente como movimento renovador da Educação Física brasileira. A área de conhecimento da Educação Física passou a dialogar cada vez mais com saberes advindos das ciências sociais e humanas. Essa ampliação dos referenciais teóricos da área possibilitou caminhos para reflexões e investigações sobre o contexto, classe

social, características culturais, entre outras questões, as quais entraram definitivamente para o rol de pesquisas da Educação Física (DAOLIO, 2004).

A área que se pautava principalmente nas ciências biológicas passou a ser um campo com interfaces com as ciências sociais. Isso possibilitou pensar uma outra prática pedagógica da Educação Física e impulsionou reflexões em torno de novos sentidos/significados para a sua presença na escola, seu fazer pedagógico, suas finalidades e seu objeto de estudo (GONZÁLEZ & FENSTERSEIFER, 2009).

Em incremento às discussões acadêmicas que vinham sendo feitas na área, inaugurou-se um debate na Educação Física lançando uma outra forma de conceber a área a partir da Antropologia. Daolio (1995) como precursor de uma discussão antropológica na Educação Física e da incorporação da etnografia como método, apreendeu a "cultura" como sendo o principal conceito para a Educação Física, pois entende-se que todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural.

Esse entendimento foi por ele construído a partir de leituras da Antropologia Social, sobretudo, empregando os autores Clifford Geertz e Marcel Mauss. Nestes autores, Daolio buscou abranger conceitos de grande valia para a Educação Física, os quais fomentaram a discussão sobre cultura e as concepções de corpo e de homem que vinham tradicionalmente envolvendo a produção de conhecimento em Educação Física. É importante destacar que a discussão proposta na época não se deu por esgotada, desde este período os conceitos e autores em questão permanecem sendo discutidos.

O encontro da Antropologia com a área da Educação Física colocou em xeque a concepção de corpo que vigorava desde a fundação da Educação Física, a qual o concebia prioritariamente biológico/natural, ao apresentar o corpo como representante da indissociabilidade entre natureza e cultura (DAOLIO, 2001).

Assim, a Educação Física não pode ser considerada a área que vai ensinar “técnicas” dos esportes, da dança, ou da ginástica, ou corrigir o movimento e o corpo dos alunos, mas como aquela que

[...] vai partir da dinâmica cultural específica de seus alunos no que se refere às questões do corpo, do movimento, dos esportes etc. para ampliá-la, discuti-la, confrontá-la, refutá-la, enfim, tornar um sujeito emancipado e autônomo nas questões corporais (DAOLIO, 2001, p.34).

Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que os alunos não são iguais entre si, suas diferenças podem ser de interesses, habilidades e aspectos culturais, mas

todos devem ser alcançados na Educação Física, ainda que tenham que ser recusados padrões atléticos e considerados outros padrões, mais subjetivos, mais simbólicos e mais expressivos (DAOLIO, 2001).

Com isso, apesar da Educação Física ter construído uma tradição que “fez” juventudes baseada em princípios que naturalizavam os jovens, no momento em que ela passa a ser pensada a partir das ciências humanas, rompe-se com vários conceitos que estavam postos à área e, então, tem-se a possibilidade da Educação Física “fazer” juventudes em uma perspectiva que desnaturaliza e desbiologiza essa fase da vida e, sobretudo, está atenta às multiplicidades de identidades e as diversidades desses sujeitos. Isto é, que olha para os jovens reconhecendo-os como sujeitos inseridos em uma dinâmica cultural específica, com interesses, aspirações e demandas, diferentes entre si, e, então, busca alcançar-lhes para ampliar suas referências e horizontes em relação às questões do corpo.

Queremos aqui chamar a atenção para a importância de compreendermos que o novo projeto para a Educação Física não teve uma aceitação unânime, e tão pouco existe como prática hegemônica. Todavia, tinha-se e ainda se tem a expectativa de que a prática pedagógica escolar da Educação Física se torne/tornasse distinta daquela que vinha acontecendo nas escolas.

Na época, muitos professores em atividade não acompanharam os debates e/ou tomaram contato com a nova literatura, bem como havia uma ausência de projetos curriculares consistentes e atualizados para a Educação Física em grande parte das escolas. Assim, ao haver uma negação da Educação Física a qual estávamos tradicionalmente habituados, houve também grandes dificuldades em elaborar novas práticas pedagógicas em consonância aos novos objetivos. Desse modo, concordamos com a compreensão de González e Fensterseifer (2009) de que há uma prática docente na qual não se acredita mais, e uma outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver, que situa a Educação Física “*entre o não mais e o ainda não*” (p.12).

Entendemos, ainda, conforme Bracht (2011), que, como consequência e causa do momento vivido pela Educação Física intitulado de “entre o não mais e o ainda não”, há ainda uma outra leitura possível do momento atual que o cotidiano da Educação Física escolar vive – “entre o desinvestimento e a inovação pedagógica”.

Há dois extremos na prática dos docentes de Educação Física. Por um lado têm-se as práticas inovadoras, aquelas que, instigadas ou orientadas pela visão de área

construída a partir da influência das ciências humanas, compreenderam a relevância social da Educação Física e desenvolvem práticas no cotidiano escolar correspondentes aos novos objetivos elencados nos últimos anos pela área. Por outro lado, há uma prática de desinvestimento pedagógico, isto é, a prática da “não-aula”, que popularmente denominamos de “rola-bola”, do mero ocupar os alunos com uma bola sem que haja intervenção pedagógica relevante (BRACHT, 2011).

O estado em que Bracht (2011) e González e Fensterseifer (2009; 2010) situam a Educação Física, portanto, é característico de um momento de transição, que impõe desafios a serem refletidos e superados pela área. Entendemos como sendo os principais, primeiro, pensar a Educação Física como espaço pedagógico comprometido e vinculado com os propósitos da escola e, segundo – não menos importante –, compreender que há implicações no cotidiano das aulas de Educação Física ao serem pensadas práticas que rompem com a tradição da área.

Para o primeiro, González e Fensterseifer (2009) sugerem apreender a escola como instituição republicana e refletir sobre a finalidade de sua existência. Para, então, pensar a Educação Física como importante componente no currículo escolar, e os entornos que desenham sua relevância social.

A tarefa específica de uma instituição republicana é exercer o importante papel de formar uma sociedade e seus indivíduos, apresentando um “repertório” de possibilidades/necessidades para o indivíduo tornar-se cidadão em uma determinada sociedade, a partir dos interesses da república – entendida como organismo político de um Estado com vistas ao interesse público (comum). A escola, assim entendida, tem na especificidade da educação escolar, a tarefa primeira de conservar e transmitir os conteúdos culturais de uma civilização ou nação, assim como preparar a passagem do privado (família) para o público (política/cidadania), além de viabilizar a inserção e ação dos alunos no mundo, como ponte entre o passado e o futuro das gerações humanas, a fim de formar o “espírito republicano” (GONZÁLEZ & FENSTERSEIFER, 2009).

Contudo, não é raro constatar alguns equívocos quanto à função da escola e vê-la contemplar os interesses de apenas uma parcela da população, ou de interesses privados. González e Fensterseifer (2009) buscaram compreender, a partir dos estudos de Carvalho (1996), que um desses equívocos está presente quando são enfatizados interesses políticos ou morais de uma parcela da sociedade, sendo que por ser pública

deveria ser compatível com uma sociedade pluralista; e outro se dá quando é enfatizado o papel econômico da educação escolar para a vida do aluno, como se a escola estivesse a serviço do espaço privado. Entendemos que este segundo equívoco acontece sobretudo no que diz respeito ao ensino médio, quando constantemente a ênfase está nos vestibulares e na preocupação com o futuro profissional individual.

O que diferencia a escola de outras instituições é a sua responsabilidade de servir como espaço de ensino sistemático das tradições e conteúdos escolares que foram eleitos historicamente como representantes de nossa herança cultural. A centralidade da escola deve estar nos conhecimentos, o qual não se faz presente nos lugares outros nos quais também podem ser constatadas tarefas educativas. Assim como deve ser um lugar da defesa e construção de formas de olhar e sentir o mundo diferente de outras instituições, e sem os estreitamentos dessas. Isto é

[...] introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade tem construído, com o objetivo de que eles possam incluir-se no projeto, sempre renovado, da reconstrução do mundo (González & Fensterseifer, 2009, p.21).

Com vista nesta ideia de escola, cabe à Educação Física inserir-se nestes propósitos e dar sentido à sua prática a partir do que torna a escola instituição republicana e diferenciada dos demais espaços que também somam à tarefa ampla da educação. Como vimos anteriormente, por longos anos a Educação Física fez parte do espaço escolar desvinculada dos propósitos dessa instituição, com uma tradição que lhe conferia a função de mera atividade. No entanto, ao ser rompida esta tradição a Educação Física é, hoje, desafiada a construir um saber “com” esse fazer construído na área, bem como pensar como esse saber será desenvolvido ao longo dos anos escolares.

Portanto, a Educação Física, entendida como a prática que tematiza com intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento, deve ter como função pedagógica na escola formar os alunos que usufruem, produzem e reproduzem esses os saberes, e o farão, quiçá, por toda a vida (BETTI, 1994).

Esses saberes possuem um duplo caráter, um saber fazer – expresso nas diferentes práticas corporais que compõem a cultura corporal de movimento, e um saber sobre o fazer – saber de ordem conceitual sobre essas mesmas práticas (BRACHT, 1996). Este saber deve ser diversificado e tratar dos diversos temas que foram sistematizados como: esportes, lutas, danças, jogos e brincadeiras e ginástica, a fim de romper com a monocultura esportiva, e diferenciar-se da relação com as práticas

corporais quando tratadas em clubes, centros e espaços públicos de lazer ou de treinamento esportivo.

Entendemos que a Educação Física, ao atuar na escola, deva se constituir em um espaço que ao longo dos anos escolares irá

[...] preparar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, que incorpore o esporte e demais componentes da cultura corporal em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível (BETTI, 2002, p.75).

E esse “melhor proveito” só será vivido pelos alunos se lhes forem conferidas oportunidades de movimentar-se, conhecer e refletir sobre as práticas corporais.

O conceito de Se-Movimentar foi inserido por Kunz (1991, 1994) no campo da Educação Física a fim de protagonizar a ideia de que há um movimento próprio do aluno que não está limitado ao físico, mas impregnado de sentido e significados. Com base na fenomenologia merleau-pontyana e de outros autores que nela se fundamentaram, Kunz (1991, 1994) critica a visão que concebe o movimento humano como apenas fenômeno físico, que pode ser reconhecido e esclarecido de forma simples e objetiva, independentemente do próprio ser humano que o realiza. Todavia, o autor citado pondera que não há movimento que possa ser estudado isoladamente dos objetos ou do ser que se movimenta, em determinada situação e sob determinadas condições, e afirma, fundamentado em Trebels (1983), que o movimento, assim entendido, é então uma *“ação em que o sujeito, pelo seu se-movimentar, introduz-se no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio”* (TREBELS, 1983).

O movimento, por sua vez, é uma forma de comunicação com o mundo, uma linguagem com sentido de presença, constituinte e construtora de cultura. A Educação Física, como componente curricular, deve oportunizar aos alunos formas outras do Se-Movimentar, a fim de construir novas referências de seu próprio corpo, e ampliar seu conhecimento de movimentos e de práticas corporais para além daqueles apreendidos em seu dia-a-dia.

A Educação Física deve se preocupar também em levar o aluno a conhecer corporalmente e conceitualmente o estudo das práticas corporais sistematizadas (jogos, danças, ginásticas, lutas, esportes). A ênfase deve se dar nos conhecimentos conceituais sobre a estrutura, a dinâmica e os significados dessas estarem vinculadas ao campo do

lazer, do cuidado com o corpo e da promoção da saúde. Além de proporcionar a vivência corporal do que são estas práticas, como são desenvolvidas, o que é preciso para sua prática e quais os fins para sua execução (GONZÁLEZ & FENSTERSEIFER, 2010).

Assim como também deve levar o aluno a refletir, a partir de contribuição de conhecimentos de diversos campos científicos como a sociologia, a história, a saúde coletiva, anatomia, fisiologia, política, sobre as práticas corporais e suas vivências no interior dos espaços socioculturais. Isto é, estabelecer a reflexão sobre as estruturas e representações sociais que atravessam o universo das práticas corporais – sua origem e dinâmica decorrentes de transformações sociais nas representações e práticas sociais que estão relacionadas às atividades corporais realizadas no tempo livre, para o cuidado com o corpo e promoção da saúde – e seus vínculos com a organização coletiva e individual, bem como os agentes sociais envolvidos em sua produção (GONZÁLEZ & FENSTERSEIFER, 2010).

Ao pensar a Educação Física como espaço pedagógico comprometido e vinculado com os propósitos da escola, e propor caminhos para efetivar esse projeto, é fundamental compreender que a disciplina, como visto anteriormente, construiu uma tradição e, portanto, toda proposição pensada para alterações de sua prática corre o risco de ter que lidar com a resistência em ser aceita. Nesse sentido, Daolio (2010) percebeu uma tensão relacionada à eficácia simbólica da Educação Física escolar.

A noção de eficácia simbólica, diz respeito aos significados tradicionais que orientam e dão sentidos a determinadas ações coletivas. Ela se faz presente como característica em todas as ações humanas e são construídas culturalmente. Para Mauss (2003), uma vez que para determinado grupo um procedimento ou técnica são criados em função de um contexto e passa a ser transmitido de geração a geração, estes vão se tornando tradicionais e repletos de eficácia simbólica (DAOLIO, 2010).

Segundo Daolio (2010), a Educação Física como prática cultural consolidou uma tradição e diversos procedimentos dotados de eficácia simbólica. Desse modo, a forma com que ela está na escola faz sentido para todos aqueles que acompanham sua prática, pais, professores, alunos e coordenadores pedagógicos. Assim, mesmo que sejam feitas críticas no âmbito acadêmico a respeito da atuação da Educação Física na escola, perante a comunidade escolar o que é criticado e pode ser considerado recreação, sem especificidade ou vazio de conteúdo, se apresenta tradicional e eficaz.

Com isso, ao serem buscadas alternativas para a transformação da Educação Física, devem ser consideradas a eficácia simbólica consolidada na área e a tradição construída pela/na Educação Física escolar, para não acabar por destruir tudo o que foi construído (DAOLIO, 2010).

Por fim, concluo que a Educação Física escolar vive um momento em busca de construir e desenvolver o “ainda não”, e tornar as práticas de “desinvestimento pedagógico” em “práticas inovadoras”, ou fazer com que a segunda se torne habitual em todas as escolas. Contudo, visualizo também uma tradição da área atrelada com os interesses de cada época, e para cada momento havia eficácia simbólica, o que torna os desafios postos à Educação Física ainda mais complexos, sobretudo porque os “antigos objetivos” na maioria das vezes podem permanecer vívidos nos sentidos e significados atribuídos à Educação Física pelos alunos.

3.2. Proposições para a Educação Física no ensino médio

Diante da visão de Educação Física assumida anteriormente, a qual busca estar em consonância ao projeto de uma escola republicana e a compreende como prática cultural, cabe, nesse momento, me deter mais designadamente à pergunta: a Educação Física no ensino médio tem “feito” juventudes? Para tanto, procuro compreender o que tem sido pensado e proposto sobre este componente curricular para o ensino médio, a partir do entendimento de que nos últimos anos da Educação Básica há um público estritamente jovem, e, portanto, apresenta algumas especificidades a serem observadas.

Contudo, antes que essa questão seja respondida, é preciso apreender que há controvérsias toda vez que se propõe a pesquisar, debater ou ainda atuar com a Educação Física no ensino médio. Há uma série de complicadores a serem desvendados quando se trata da Educação Física nesses anos escolares, uma vez que se consta que

[...] a educação física no 2º grau⁹ está acabando, tanto na rede pública quanto na rede privada. Algumas escolas dispensam alunos das aulas, outras escolas particulares substituem as aulas de educação física por outras ditas mais sérias, os próprios alunos fogem das aulas etc. (DAOLIO, 1995, p.42).

É alarmante refletir sobre as causas desse estado de “desaparecimento” da Educação Física no ensino médio. Essas causas muitas vezes têm sido negligenciadas

⁹ 2º grau correspondia na época ao ensino médio.

no âmbito acadêmico. São raros os estudos que abordam o ensino médio como tema. Algumas pesquisas, como o de Pereira e Moreira (2005), Almeida e Cauduro (2007), Frey (2007) e Martinelli (2006), buscaram considerar a participação e motivação dos alunos e alunas de ensino médio nas aulas de Educação Física, e mostraram que grande parte dos alunos passa a se ausentar das aulas por serem sempre repetitivas, uma vez que todas as escolas envolvidas nas pesquisas pareciam apresentar aulas baseadas apenas nos esportes, isto é, de *desinvestimento pedagógico*. Assim, apontam para necessidade de reestruturações curriculares, e a justificativa para essas causas recaem sobre os aspectos legais que se mostram contraditórios em relação aos propósitos do ensino médio, da escola e da Educação Física, ou ainda elucidados como consequência do fato da disciplina não estar presente nos vestibulares.

O atual ordenamento legal para a Educação Física, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Decreto-Lei nº 10.793/03, isenta a prática da Educação Física para vários alunos e alunas julgados “dispensados” por serem trabalhadores com jornada superior a seis horas, mulheres com prole, maiores de 30 anos, pertencentes ao serviço militar e portadores de deficiência. O Decreto em questão exclui a diversidade de trajetórias de vida dos alunos que frequentam a escola. Normalmente, esta problemática incide no ensino médio, porém quero aqui ressaltar que este aspecto não é o bastante para justificar o “desaparecimento” da Educação Física no ensino médio (BRASIL, 2006).

Também a mera inclusão da Educação Física no vestibular não faria a disciplina mais bem quista ou respeitada pelos alunos e pela escola. Uma vez que isso aconteça de modo geral, pois já temos visto acontecer no caso de algumas provas de vestibular, as aulas até poderiam voltar a ser mais frequentadas, no entanto se tornariam aulas teóricas com matéria a ser decorada para o dia da realização das provas. Essa inserção não é, portanto, vantajosa uma vez que descaracterizaria o saber construído pela área ao se tornar apenas um discurso sobre esse saber.

Betti (1992) associa a esse fato a falta de preocupação do âmbito acadêmico em pensar todos os anos escolares com uma continuidade de um trabalho ao longo das séries, até chegar ao ensino médio

[...] Em todos os relatos há uma preocupação com a educação infantil, com a mudança na História da Educação Física e seus profissionais, por que não a

preocupação em haver continuidade desde a 1ª a 8ª série para não chegar ao 2º grau¹⁰ com um professor repetindo conteúdos? (BETTI, 1992, p.32)

Contudo, passados anos após a incitação de Betti (1992), pouco tem sido discutido propriamente sobre práticas de ensino para a Educação Física no ensino médio. Sobretudo, a partir das demandas dos alunos nessa fase da vida; ou ainda, sobre o que se tem formulado oficialmente pelo governo federal e estadual para orientar a Educação Física no ensino médio.

Discutir o tema Educação Física no ensino médio não é algo a que se tem dado muita atenção na área. O recente estudo de Dias e Correia (2013) buscaram descrever e caracterizar a inserção da temática Educação Física no ensino médio no âmbito dos periódicos nacionais de Educação Física e Esporte (período 2005-2010). De acordo com os autores, dos 3313 artigos publicados em periódicos classificados nos extratos A e B do sistema Qualis/CAPES da área 21, apenas 31 artigos, isso é, 1,06% traziam a temática da Educação Física no ensino médio. Estes foram divididos em seis categorias seguintes: Processo Ensino-Aprendizagem e Indefinido: oito artigos (25,80% cada); Finalidade: sete (22,6%); Caracterização: seis (19,35%); Epistemologia: dois (6,5%); e Formação de Professores: nenhum artigo (0%).

É importante destacar que o estudo acima citado delimitou como período temporal os anos de 2005 – 2010, pois estes foram anos de importantes iniciativas no plano da educação nacional, tanto em campos como políticas públicas, financiamentos, planejamentos, etc.

[...] Entre alguns destes acontecimentos podemos destacar, por exemplo, a revisão do Plano Nacional de Educação, a implantação de propostas pedagógicas em diferentes Estados e municípios (concepção e implantação), a criação de instrumentos de avaliação em diferentes níveis da educação básica (como o SARESP, ENEM, ENADE, etc.), e a expansão da Pós-Graduação brasileira com um impactante crescimento da produção de conhecimento científico, assim como investimentos no que diz respeito à formação superior com programas de financiamento estudantil como o ProUni (CORREIA & DIAS, 2013, p.280).

Portanto, podemos apreender uma restrição na área em relação à Educação Física escolar no ensino médio, sobretudo desvinculada aos acontecimentos que envolvem mais amplamente essa etapa escolar. A partir dos dados, Dias e Correia (2013) constataram limitações e precariedades em torno da produção de conhecimento na área de Educação Física escolar no ensino médio, e perspectivaram efeitos não

¹⁰ 2º grau correspondia na época ao ensino médio.

favoráveis sobre a prática docente, que trazem consequências, além da legitimação da área no cotidiano das aulas e sobre o processo de formação de professores.

Ao explorar os estudos sobre a Educação Física no ensino médio é perceptível um distanciamento em relação ao que se tem discutido sobre estes anos escolares no âmbito mais geral da educação brasileira. Na maioria das vezes, senão em todas, as discussões são feitas entorno dos próprios problemas relacionados à área da Educação Física e pouco se pondera sobre os já presentes nestes anos escolares, os quais implicam no trabalho do professor de Educação Física que atua com esses anos escolares.

Vivemos nos últimos anos, no Brasil, momentos de intensos debates sobre os rumos do ensino médio e críticas à forma como, até então, estes anos escolares estavam justificados. Hoje, incorporado à educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o ensino médio torna-se gradativamente obrigatório.

Contudo, permanecem as incoerências, os problemas de acesso, a falta de sentido e objetivos e a ausência de qualidade no ensino médio. Isso porque são esses os anos escolares que melhor irão expressar a

[...] presença tardia de um processo de democratização da educação pública no Brasil que ainda está inacabada e, ainda, sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (KRAWCYK, 2008, p.1).

Por estar situado o ensino médio entre o ensino fundamental e a educação superior, e historicamente ter duas finalidades: promover o ensino propedêutico com vista ao ingresso no ensino superior, e outra, terminal (ao final da educação secundária), com fins na capacitação profissional/ensino profissionalizante – o que levou a educação profissional aos poucos ir adquirindo legalmente o mesmo status do ensino médio de formação geral (KRAWCYK, 2008; FRANCO et al, 2004). Os últimos anos da Educação Básica não construíram ao certo uma identidade clara, pois servia ora como trampolim para a universidade, ora para formação profissional (KRAWCYK, 2008).

Desse modo, Krawcyk (2014a) afirma que duas modalidades com funções definidas constituíam a educação média, em uma configuração dual, a primeira pensada para preparar as elites políticas e profissionais, e a segunda destinada para a maioria da população escolarizada, com a finalidade de formar uma mão-de-obra qualificada. No caso do Brasil, mais especificamente, a autora salienta que o ensino médio (antigo

ensino secundário) se estabeleceu como espaço de ensino das elites e, mais tarde, o ensino profissionalizante que ocorria em formatos de curta duração foi sendo incorporado às escolas médias profissionalizantes.

Nos anos 1980, com o processo de abertura política e redemocratização, surgiram preocupações em relação ao currículo nestes anos escolares. Foram vistas necessidades em estudar a dimensão política da educação escolar, colocou-se em questão novos rumos para o ensino médio, assim como uma nova concepção para pensar os últimos anos da educação básica. Após, em 1990, passou-se a ter a preocupação com a atualização dos conhecimentos oferecidos e sua relação com o trabalho (KRAWCYK, 2008).

Esse período representou o maior crescimento de matrículas do país, sendo que, de acordo com Franco et al (2004), de 1985 a 1994 o crescimento foi em média de mais de 100%, enquanto no ensino fundamental foi de 30%. Hipoteticamente, a expansão quantitativa ocorreu pelo fato de haver tido uma incorporação de grupos sociais até então excluídos da continuidade de estudos após a realização do ensino fundamental, o qual aponta para um crescimento da matrícula: concentrado nas redes públicas (especialmente na rede estadual) e, nestas, predominantemente nos turnos noturnos, que representam 68% do aumento total. *“No mesmo período (1985 a 1994), a matrícula privada, que na década anterior havia crescido 33%, apresentou um decréscimo de 21%”* (FRANCO et al, 2004, p.18).

Com isso ficou evidente o interesse da sociedade em relação à importância do ensino médio, que Krawcyk (2014b) situa como uma importância social, por haver uma demanda cada vez maior do grau de certificação para os mesmos trabalhos. Além disso, a autora ressalta que também houve uma importância política, visto que se tornou inaceitável um país com tamanha desigualdade educacional, além de uma importância econômica em vista às novas demandas de mercado de trabalho e necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário internacional.

Portanto, avivou-se a polêmica discussão sobre a identidade do ensino médio, de modo a enfatizar o questionamento: “Ensino médio para quê?”. Seria para profissionalização ou para formação geral?; para a cidadania ou para a universidade? Intensificando, assim, os movimentos de reformas em sua estrutura, bem como as tensões no que diz respeito à inclusão/exclusão dos conteúdos do currículo (Krawcyk, 2014b).

A fim de efetivar alterações no cerne da identidade do Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases (1996), com intuito de tornar essas questões oficiais, trouxe uma nova perspectiva, a qual concebe o ensino médio como parte da educação escolar, que *"deverá vincular-se ao mundo do trabalho e prática social"* (art. 1º, § 2º da lei n. 9.394/96).

A partir desse período, veem-se na esfera pública diversos movimentos de reflexão e ação política para expansão e reformulação do ensino médio. Houve aumento das vagas e das matrículas, no entanto, sempre com altos e baixos, e desde 2004 tem sido observado um declínio em relação à expansão do ensino médio. Assim como ainda se observa um alto índice de repetência e abandono da escola pelos jovens, e constata-se no processo de expansão a reprodução das desigualdades regionais, de raça/cor e de modalidades de ensino, não podendo ser caracterizado como um processo de universalização, haja vista que há um alto percentual de jovens fora da escola. (KRAWCZYK, 2008; 2014b).

Assim temos a universalização do acesso e igualdade de oportunidades educacionais como um desafio complexo no caso do ensino médio e, para além disso,

[...] desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados; à formação e remuneração de professores, às condições de infra-estrutura e gestão escolar; aos investimentos públicos realizados; entre outros aspectos (KRAWCZYK, 2008, p.4).

E como temos dito, pensar propostas para esses anos escolares requer ainda mais pensar sobre o contexto em que eles vivem, seus interesses, suas práticas e aspiração. Sobretudo em se tratando de pensar práticas na Educação Física, devemos levar em conta que o jovem convive em seu dia a dia com questões relacionadas ao objeto da Educação Física, compartilhando da cultura corporal de movimento de forma ativa ou como simples informação. Não é um mero acaso que o Estatuto da Juventude, lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, seção VIII “Do Direito ao Desporto e ao Lazer”, Artigo 28, garante que o *“jovem tem direito à prática desportiva destinada a seu pleno desenvolvimento, com prioridade para o desporto de participação”*. Portanto, a Educação Física lida com um tema que os jovens já usufruem, que pode facilitar a atribuição de um sentido de presença e reconhecimento muitas vezes esquecido nas demais práticas escolares.

Em contrapartida, Betti e Zuliani (2002) apontam que esses aspectos também podem vir a ser uma desvantagem, pois as práticas corporais realizadas fora da

escola acabam muitas vezes por serem mais valorizadas. Contudo, a Educação Física deveria tornar essas experiências vividas pelos jovens temas de aula, contextualizando e promovendo debates sobre essas informações de interesses dos alunos. Isto é, nas palavras de Betti (1999)

[...] trazer as experiências vivenciadas pelos alunos para dentro da escola, a fim de contextualizá-las, quer dizer, completá-las, relativizá-las, criticá-las, entendendo assim o princípio da informação e formação plenas (Betti, 1999, p.90).

Isso não quer dizer que basta apenas motivar os jovens para que eles participem das aulas, ou lhes perguntar sobre o que querem nas aulas, entretanto, ao nos aproximarmos do dia-a-dia dos jovens podem ser apresentados novos sentidos às práticas escolares, além de ampliar os referenciais do que eles já sabem ou fazem.

Essa forma de alcançar os alunos tem sido amplamente considerada em materiais oficiais. Primeiramente, foram apresentadas nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2006 e, em seguida, surgiu em diversos currículos estaduais. Também tem sido levado em conta que os alunos desses anos escolares possuem maior capacidade de abstração, o que favorece a ampliação de termos conceituais dos saberes da Educação Física, assim como a introdução de discussão em torno de temas contemporâneos ligados à saúde e ao lazer, por exemplo.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, não teve o intuito de servir como manual. Sua finalidade foi de instigar a reflexão sobre as práticas pedagógicas que vêm acontecendo na escola e orientá-las, para que as redes de ensino das diferentes regiões, municípios e escolas, formulem os próprios textos, com vista a suas possibilidades, particularidades e experiências (BRASIL, 2006).

Para tanto, buscou envolver os professores que atuam com esse público com a ideia de que não há uma única juventude, mas sim, juventudes, a fim de desafiá-los a se tornarem conhecedores de seus alunos, considerando-os sujeitos que constroem suas subjetividades e identidades a partir de condições de pertencimento a determinado gênero, etnia, classe social, prática religiosa, orientação sexual etc. E, então, possam se questionar sobre

[...] Quem são esses alunos jovens? O que eles buscam e esperam da escola? Que espaços os jovens encontram nas escolas para se reconhecerem além da condição de “ser-aluno”? Que espaços de participação social, cultural e política esses jovens possuem dentro e fora da escola? (BRASIL, 2006, p.221).

A partir desse entendimento, tem-se como expectativa que na Educação Física os alunos do ensino médio tenham a oportunidade de vivenciarem práticas corporais diversas, adquirirem autonomia vivenciando, criando, elaborando e organizando práticas corporais, bem como assumirem posturas críticas ao ocuparem o papel de espectadores das mesmas (BRASIL, 2006).

Para as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006) os saberes da Educação Física farão a diferença na vida dos alunos na medida em que prepararem os jovens para uma participação política mais efetiva no que se refere à organização dos espaços e recursos públicos de prática de esporte, ginástica, dança, luta, jogos populares, entre outros. Para tanto, a Educação Física no currículo escolar do ensino médio deve garantir aos alunos:

- [...] • acúmulo cultural no que tange à oportunização de vivência das práticas corporais;
- participação efetiva no mundo do trabalho no que se refere à compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço e do direito ao repouso e ao lazer;
- iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às práticas corporais comunitárias;
- iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para suas próprias práticas corporais;
- intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte, lazer e organização da comunidade nas manifestações, vivência e na produção de cultura (BRASIL, 2006, p.225).

Nesse momento, vamos nos deter no exemplo do Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011), implementado a partir do ano de 2008 na rede pública do ensino fundamental (a partir da 5ª série ou 6º ano) e ensino médio, já que se refere ao plano do mesmo Estado em que acontece a pesquisa e foi citado pelo professor na entrevista, e nos ateremos à especificidade do ensino médio.

O currículo posiciona-se a favor das juventudes, ao partir do pressuposto de que o jovem atualmente estabelece diversas relações na dinâmica cultural com a cultura de movimento, interagindo com os esportes, as danças, as ginásticas e as artes marciais, jogos, entre outras manifestações corporais próprias das culturas juvenis (skate, hip-hop, musculação etc.) no contexto fora da escola, ainda que usufruindo apenas como informação veiculada pela comunicação de massa. Isso nos incita a repensar a finalidade da Educação Física, não para negar sua tradição, mas para ampliar as possibilidades de atuação (SÃO PAULO, 2011).

O currículo parte de um enfoque cultural de Educação Física, logo, ressalta que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos culturais que, por sua vez, foram evoluindo durante milhões de anos e hoje são expressos em forma de jogo, ginástica, dança e atividades rítmicas, lutas e esportes. Dado esse enfoque, os conteúdos não podem ser tratados de forma padronizada, as intervenções devem considerar a intencionalidade dos sujeitos envolvidos na ação; bem como ser constatado se uma manifestação corporal é digna ou não de ser tratada em uma dada dinâmica cultural e, então,

[...] partir do variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento, e buscar ampliá-los, aprofundá-los e qualificá-los criticamente. Desse modo, espera-se levar o aluno, ao longo de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação e usufruto do jogo, esporte, ginástica, luta e atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se – o qual tem sido denominado “cultura de movimento” (SÃO PAULO, 2011, p.42).

Um importante conceito, já elencado aqui, mas também presente no currículo de SP, é o conceito do Se-Movimentar, para enfatizar que movimentos dos sujeitos acontecem em contextos concretos, com significados próprios de um indivíduo ou relacionados a um grupo, isto é, uma expressão grupal e/ou individual no âmbito da cultura de movimento (SÃO PAULO, 2011).

No ensino médio, mais especificamente, a Educação Física pode se tornar mais relevante para os alunos no período de escolarização e posterior a este, na medida em que o Se-Movimentar no âmbito da cultura de movimento juvenil for cotejada com outras dimensões do mundo contemporâneo. Se tiver como objetivo

[...] a compreensão do jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica como fenômenos socio-culturais, em sintonia com os temas do nosso tempo e das vidas dos alunos, ampliando os conhecimentos no âmbito da cultura de movimento; e o alargamento das possibilidades de Se Movimentar e dos significados/sentidos das experiências de Se Movimentar no jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica, rumo à construção de uma autonomia crítica e autocrítica (SÃO PAULO, 2011, p.46).

Desse modo, foram sistematizados os conteúdos a partir de um *eixo de conteúdos* e os *eixos temáticos*. Os *eixos de conteúdos* dizem respeito ao jogo, o esporte, a ginástica, a luta e a atividade rítmica, e estes devem interagir com um *eixo temático*, que abrange temas considerados atuais e relevantes na sociedade – apresentados no quadro abaixo.

<u>Corpo, Saúde e Beleza:</u> as doenças relacionadas ao sedentarismo (hipertensão, diabetes, obesidade etc.), e de outro lado, o insistente chamamento para determinados padrões de beleza corporal, em associação com produtos e práticas alimentares e de exercício físico, colocam os jovens na “linha de frente” dos cuidados com o corpo e a saúde.	<u>Contemporaneidade:</u> o mundo e a época em que vivemos caracterizam-se por grandes transformações, das quais o aumento do fluxo de informações é uma das mais impactantes, o que influencia os conceitos e as relações que as pessoas mantêm com seus corpos e com as outras pessoas, gerando, por vezes, reações preconceituosas em relação a diferenças de sexo, etnia, características físicas, dentre outras.
<u>Mídias:</u> televisão, rádio, jornais, revistas e sites da internet influenciam o modo como os alunos percebem, valorizam e constroem suas experiências de Se Movimentar no jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica, muitas vezes atendendo a modelos que apenas dão suporte a interesses mercadológicos e que precisam ser submetidos à análise crítica.	<u>Lazer e Trabalho:</u> os conteúdos da Educação Física devem ser incorporados pelos alunos como possibilidades de lazer em seu tempo escolar e posterior a ele, de modo autônomo e crítico; além disso, a Educação Física deve propiciar a compreensão da importância do controle sobre o próprio esforço físico e o direito ao repouso e lazer no mundo do trabalho.

Fonte: Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo (2011) p. 228.

Quadro4. *Eixos temáticos* elencados no Currículo do Estado de São Paulo (2011).

A rede de inter-relações gerada pelo cruzamento do *eixo de conteúdos* com o *eixo temático* possibilita a pluralidade e a simultaneidade no desenvolvimento dos conteúdos, podendo aparecer em todos os anos do ensino médio com diferentes níveis de complexidades e enfoques diversos. O que também possibilita novos olhares para os conteúdos tradicionais da Educação Física e sobretudo aproximações com os interesses dos jovens, fato que pode tornar interessante e relevante as aulas de Educação Física aos alunos (SÃO PAULO, 2010).

Assim, por exemplo, do encontro do conteúdo Esporte com o tema Mídias pode surgir o tema de aula “telespetacularização do Esporte”; com o encontro do conteúdo Ginástica com o tema Corpo, Saúde e Beleza pode surgir o tema “modelos e padrões de beleza”; entre muitos outros que poderão ser atrativos aos jovens e necessitam ser tratados pedagogicamente como saberes escolares.

Portanto, podemos contemplar ações que têm buscado sentidos para a Educação Física no ensino médio, de modo a “fazer” juventudes na perspectiva da diversidade. Ainda que pouco tenha sido discutido na área acadêmica, os materiais

oficiais produzidos nos últimos anos veiculam essa ideia somado às questões fundamentais produzidas nas últimas décadas pela área e buscam orientar transformações significativas nas ações pedagógicas de Educação Física no ensino médio.

Assim, espera-se que nas aulas de Educação Física o aluno deixe de ser classificado apenas como aluno, para ser reconhecido como jovem. E, então, possa ser acessado o campo simbólico dos jovens; compreendido o sentido de suas práticas e aspirações; e transformado o momento das aulas em um espaço de reconhecimento que também valoriza o presente e permita esses sujeitos “serem jovens”. Sem esquecer da dimensão da educação escolar de informação e formação plenas, que amplia as referências e os horizontes dos jovens, e sobretudo indica caminhos para os jovens alunos intervirem no mundo.

4. A EXPRESSÃO DAS IDENTIDADES JUVENIS E A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

A partir dos referenciais explicitados anteriormente, busquei pensar a Educação Física no ensino médio concomitantemente aos dilemas vividos na escola no contexto dos últimos anos da educação básica. Entendendo que um dos grandes desafios para esses anos escolares é pensar as *juventudes*, os interesses e as expectativas dos jovens em torno da escola, foi fundamental compreender a singularidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa – professor de Educação Física e seus alunos de ensino médio –, bem como suas veemências em relação à escola para compreender os sentidos e significados atribuídos pelos jovens à Educação Física.

Ainda que todos os participantes do GF fossem jovens, pertencentes a uma mesma classe escolar, eles não poderiam ser generalizados, e tão pouco considerados apenas como alunos de determinada escola, uma vez que vivenciam situações diversas, com crenças e valores distintos, há modos singulares desses sujeitos construir suas identidades, expressarem suas opiniões, elaborarem críticas e atribuírem sentidos à escola e à Educação Física. Conforme sugerido por Dayrell e Gomes (2009) e Dayrell (2003), busquei compreender a juventude em sua pluralidade, entendendo que há diferentes modos de inserção dos jovens na vida social e cultural, portanto, assumo que é possível dizer que não há uma única juventude, mas sim, *juventudes*. Assim, no GF assumi também o desafio de reconhecer os jovens pesquisados como diferentes entre si, envolvendo-os em debates que indicassem os modos como expressam suas identidades na escola de ensino médio.

Do mesmo modo, foi essencial uma aproximação com o professor de Educação Física para conhecer o modo como o mesmo constrói sua prática e melhor esclarecer sobre qual Educação Física está sendo dialogada com os jovens no que tange, mais especificamente, ao ensino médio, bem como os desafios por ele encontrado ao atuar com o público desses anos escolares.

Neste capítulo, reuni a entrevista com o professor e os momentos do GF em que as atividades propostas envolveram temas relacionados à vida dos jovens e suas vivências escolares, para então conhecer quem são os jovens pesquisados, como constroem suas identidades e como a escola a qual frequentam acolhe suas diversidades e a fase da vida que vivem.

Primeiramente, trago ao leitor as apresentações que os jovens fizeram sobre si no início do GF, para conhecê-los e reconhecer o modo como constroem suas identidades individuais e coletivas. Em seguida, procurei apresentar a entrevista com o professor e os momentos do GF, os quais subsidiam reflexões sobre a realidade escolar, os impasses e dilemas vividos pelos jovens para expressarem e construírem suas identidades; e vividos pelo professor de Educação Física para desenvolver seu trabalho junto à escola de ensino médio.

4.1. O que os jovens dizem sobre si mesmos

Logo no início do GF, para conhecer os participantes foi solicitado aos jovens uma apresentação, dizendo seus nomes¹¹, idades e o quê gostam de fazer, e em seguida, que desenhassem um autorretrato o qual identificasse suas principais características e o apresentassem.



Figura7. Autorretratos dos jovens participantes do GF

Podem, assim, ser notadas diferenças entre os jovens, tanto no modo de se expressarem – alguns mais tímidos, outros mais desinibidos – como nas características pessoais que eles anseiam ressaltar sobre si mesmos – participação em práticas

¹¹ Todos os nomes aqui mencionados são fictícios.

corporais, disciplinas escolares com as quais tem mais afinidades, religião a qual pertencem, entre outras.

A primeira a se apresentar foi a falante Júlia, conhecida pelos colegas como quem sempre dorme nas aulas. Ela trabalha como manicure no salão de beleza da mãe no período da tarde e à noite se dedica aos treinos de *tae-kwon-do*.

Meu nome é Júlia, eu tenho 16 anos. Eu gosto de treinar, eu faço tae-kwon-do há quatro anos. Bom, eu gosto de ... bom, estudar? Se eu falar que eu gosto de estudar eu vou estar mentindo, estudar não é uma coisa que eu gosto muito. Acho que não tem muita coisa que me defini. Atualmente é isso, o tae-kwon-do é o que eu mais gosto e que me faz bem. (...) Eu desenhei não exatamente como eu estou no momento, talvez eu fiz o cabelo um pouco mais comprido, eu fiz uma maquiagem, porque eu sempre uso. Eu sou bem vaidosa, mas para vir na escola eu venho mais normal, mas pra sair eu sempre me maquio (Júlia).

Noto que a prática corporal realizada por Júlia tem um significado importante em sua vida, a jovem se define como lutadora de *tae-kwon-do* e em outros vários momentos do GF ela ressaltou esta característica pessoal como aspecto marcante de sua identidade, inclusive compartilhou os planos futuros de se tornar mestre nessa modalidade e ter uma academia de lutas.

A seguinte que se apresenta é a Maria, a jovem não trabalha, mas alega ajudar nas tarefas de casa. Além dessas atividades, ela também se dedica às atividades na igreja a qual frequenta, faz curso de *ballet*, inglês e informática.

Meu nome é Maria, tenho 16 anos também. Eu sou cristã, como todo mundo sabe... pelo menos é o que eu espero... que todo mundo saiba. Eu gosto de ballet, eu gosto de fazer dança, eu gosto de servir na igreja e eu também gosto muito de inglês. Eu também gosto de vir pra escola, mas não de estudar (risos). (...) Eu fiz o colar que às vezes eu uso (cruz), e a frase é porque é a mensagem que eu quero falar pro mundo (Jesus te ama!). (Maria)

É interessante notar que a iniciativa em falar sobre religião partiu da jovem. Não havia sido solicitado que eles alegassem o pertencimento a algum grupo religioso. Todavia, por ser esse um importante aspecto da constituição de sua identidade, Maria deixou claro o seu envolvimento com a religião. Isso ocorreu também em outros momentos do GF e foi possível observar que esse traço identitário regula a rotina da jovem e sua participação em diversas atividades.

Assim como Júlia, Maria alega não gostar de estudar, mas afirma gostar de “*vir pra escola*”. Essa afirmação surge pela primeira vez nessa fala, mas se faz presente em outras ocasiões do GF. O ato de *vir/ir* à escola não necessariamente está vinculado à ação de estudar, mas diz respeito à ocupação do espaço escolar de formas outras pelos jovens para além do aprendizado de conhecimentos formais, ligados, sobretudo, à sociabilidade.

O jovem que se apresenta na sequência estuda na mesma escola desde o primeiro ano do ensino fundamental.

Eu sou o Rafael, tenho 16 anos. Eu estudo aqui desde a primeira série. Eu gosto de dormir. Todo mundo me conhece como Torres, que é o meu apelido na escola por causa do meu sobrenome. Aqui, nunca ninguém me chamou de Rafael, sempre de Torres. Em casa só me chamam de Fael. (Rafael)

Observo que para este jovem ocupar o mesmo espaço escolar desde os anos iniciais lhe trouxe um sentido de pertencimento à escola, o qual lhe permite afirmar uma identidade pública.

Logo, é possível constatar o pertencimento desses sujeitos à uma pluralidade de grupos, sejam eles religiosos, esportivos, ou de amigos da própria escola, característico da contemporaneidade, como afirmou Melluci (2004). As entradas e saídas dos grupos são constantes na vida dos jovens, eles transitam por espaços que lhes permitem exercer diversos papéis sociais e assumir diferentes identidades, o que torna o *eu* múltiplo.

Em seguida, com certa timidez, Augusto, que aos 16 anos está escrevendo o seu segundo livro de ficção, se apresentou.

Eu me chamo Augusto, tenho 16 anos, eu gosto muito de escrever. (Augusto)

Mas, ao expor o seu autorretrato revelou mais sobre si e seu gosto musical.

(...) Eu desenhei só a cabeça porque eu não sei fazer corpo. Eu fiz o que me marca, minha barba e meus óculos... Se eu soubesse desenhar corpo, eu desenhava também minha camisa do Pink Floyd e minha calça jeans, que é o que eu sempre uso e me marca. (Augusto)

A música parece fazer parte do cotidiano dos jovens. Ainda que com gostos musicais diversos, a maioria deles declara ouvir música muitas horas ao dia. Os “*foninhos de ouvido*” lhes fazem companhia durante as variadas atividades cotidianas –

ao ajudar nas tarefas domésticas, navegar na *internet*, estudar, ler, pegar ônibus, na escola –, até mesmo dentro da sala de aula.

Esse aspecto surgiu também nas apresentações de Pedro e Renata.

Eu sou Pedro, tenho 16 anos... não sei bem o que dizer... mas tem muita coisa que eu gosto de fazer. Tipo, ouvir música e estudar inglês eu gosto bastante... e de matemática também, são minhas matérias favoritas. (...) Eu me desenhei sorrindo, porque é o que eu mais faço, fiz o meu cabelo e ouvindo música que é o que eu faço sempre. (Pedro)

Meu nome é Renata, eu tenho 17 anos, eu gosto bastante de treinar atletismo, de ler e dormir, e adoro ficar cuidando da minha prima Luísa, que é criança. (...) Eu fiz eu ouvindo música e lendo livro porque é o que eu mais gosto de fazer. Eu estou sempre com fone de ouvido, porque eu estou sempre ouvindo música. E o livro na mão é porque eu só consigo ler ouvindo música. São as coisas que eu mais gosto de fazer. (Renata)

Como visto anteriormente, segundo Pais (1990), a indústria cultural encontrou nos jovens os seus principais consumidores e teve um importante papel histórico para enfatizar a visibilidade dos jovens socialmente. Também nos dias de hoje isso permanece, as produções musicais direcionadas ao público jovem se renovam constantemente, lançam novos sucessos e reciclam clássicos representantes de outras gerações juvenis, como Beatles, Pink Floyd, Nirvana, Guns and Roses e outros. Isso porque os jovens, além de ouvintes das músicas, com frequência aderem também aos figurinos, acessórios e atitudes, incorporando os estilos das bandas musicais às suas identidades.

Atualmente, com a democratização dos meios digitais tecnológicos os celulares e fones de ouvido se tornaram extensões do corpo jovem e lhes permitem usufruir das músicas a qualquer momento, inclusive nos tempos e espaços escolares, assim como fazer o uso da *internet* e das redes sociais.

Após, foi a vez do sério Daniel, o único aluno do GF, que além de estar no ensino médio regular também está matriculado em curso técnico noturno em outra escola, a se apresentar e demonstrar seu interesse pela química.

Meu nome é Daniel, tenho 15 anos, eu gosto de estudar, principalmente química. (...) Bom, as coisas que me marcam posso dizer que são quase nada. Eu me desenhei sem óculos porque é só na escola que eu uso, normalmente eu fico sem. Mas eu podia ter desenhado alguma coisa de química aqui porque todo mundo sabe que eu gosto bastante, eu faço técnico em química à noite. (Daniel)

Depois, quem se apresentou foi o criativo e engraçado Miguel. No grupo de amigos ele parece ser quem exerce certa liderança e quem reúne os amigos para jogar no computador e em sua fala dá um tom cômico que descontraí o ambiente.

Meu nome é Miguel, eu tenho 17 anos e eu gosto de jogar com os meus amigos, eu gosto de estudar inglês e também gosto bastante de ler. (...) Eu fiz eu, sendo eu. Meio emo. O que me marca é exatamente nada, a não ser o cabelo, que todo mundo que me conhece por causa disso. Aí eu fiz os óculos e quando eu vi o corpo dividido pela calça eu pensei “por que não fazer mamilos?” aí eu fiz, (risos). (Miguel)

Observo que os jovens mencionam diversas vezes o interesse em estudar língua inglesa. Não apenas o Miguel comentou sobre esse gosto, então os questioneei sobre. Diante do questionamento, os jovens afirmaram, sem exceção, participar ou já ter participado de algum curso de inglês oferecido gratuitamente ou por escolas de idiomas particulares. A dedicação em estudar tal idioma foi justificada pela necessidade de “preparar-se para o futuro”, mas ao mesmo tempo os jovens afirmam o gosto pela língua inglesa por sua presença no universo das músicas que ouvem, dos seriados e filmes que assistem e dos jogos de computador que jogam.

A última jovem a se apresentar foi a comunicativa Paula.

Meu nome é Paula, tenho 16 anos, o que eu gosto mais mesmo é de me comunicar com as pessoas e estudar. (...) Eu fiz o meu cabelo cacheado e o meu “OI”, porque todo mundo me conhece como a menina do “Oi”. Eu sempre dou Oi pra todo mundo e aí fiquei conhecida por isso. (Paula)

No grupo de amigos a Paula é conhecida como a menina do “Oi” e também, conforme mencionado pelo grupo, ela é o “Google ambulante”, por ser estudiosa e dedicada, além de colaborativa com os colegas para, sempre que necessário, tirar dúvidas sobre alguma disciplina escolar.

4.2.O que o professor de Educação Física diz sobre sua atuação com o ensino médio

O interesse em ouvir o professor sobre sua atuação no ensino médio surgiu por entender que o modo como o professor constrói cotidianamente suas práticas no âmbito da escola interfere no modo como os seus jovens alunos atribuem sentidos e significados ao espaço escolar e à disciplina ministrada por ele. Pretendeu-se com esse momento uma aproximação à realidade vivida pelo professor na escola a fim de alçar

pistas sobre como ele atua junto aos jovens, como busca se envolver com esses sujeitos e contribui na construção de suas identidades e formulação de seus projetos.

No início da entrevista, solicitei que o professor contasse sobre sua escolha profissional e sua opção pela docência. A intenção com essa pergunta era a de que ele relatasse sua trajetória e apresentasse suas motivações sobre ser professor. O professor relatou que Educação Física não foi sua primeira opção. Após findar o ensino médio, ingressou no curso de relações internacionais em Brasília, concluiu em quatro anos e meio, tendo feito um intercâmbio durante esse período. Ao concluir, trabalhou por cerca de um ano na área, mas sua intenção e sonho na verdade era trabalhar com cinema, sua grande paixão.

Em busca de seu sonho, passou a se dedicar às disciplinas do curso de audiovisual, também em Brasília, mas não podia se formar por conta de não ter prestado o vestibular. Então, buscou em Campinas, no Instituto de Artes da Unicamp uma pós-graduação em Multimeios, realizou disciplinas como aluno especial e começou a desenvolver um projeto junto a uma orientadora que, no entanto, recebeu um convite para ir para o exterior e acabou por não poder orientá-lo, levando-o a buscar uma outra área.

Nesse período, o trabalho que o mantinha era como professor de inglês. Juntamente com uma sócia, ele atuava ensinando inglês em empresas. Mesmo este emprego lhe garantindo sucesso financeiro, atuar com este público lhe era custoso e não correspondia ao que ele pretendia como prática profissional.

A gente ia muito bem e tinha muito emprego. Mas era uma coisa que me custava. Porque eu queria algo mais significativo... Algo mais transformador. Eu trabalhava com executivos e aí eu me sentia muito... Munindo quem oprimia, sabe?! E não era uma coisa que me deixava feliz, mas financeiramente me trazia probidade.

Foi então que o professor optou em ingressar em um outro curso de graduação na Unicamp. Na Educação Física, em 2004, ele buscou, sobretudo, um retorno à universidade e à vivência no ambiente acadêmico.

Quando eu entrei na Educação Física, eu busquei algo que arejasse minha vida, sabe?! Era voltar pra faculdade, estudar de novo, assistir aula... Aulas que tinham um componente dinâmico... maior do que se eu fosse fazer filosofia, que era algo que também me interessava. Então, eu fui para curtir a faculdade mesmo, na verdade. Aí, lá dentro eu fui descobrindo vontades, achando caminhos.

Nesse trajeto relatado pelo professor, até o encontro com a área de Educação Física, parece haver uma busca pessoal por algo além de uma profissão, algo que lhe desse significado à vida e foram nas aulas de licenciatura que ele descobriu o desejo de ser professor.

E essa coisa da educação me despertou mais. Foi lá mesmo, com as aulas da licenciatura... em geral... tanto na FEF quanto na FE – Faculdade de Educação, que aí eu sedimentei... acho que amadureci melhor essa ideia de ser professor... que ela não era muito nítida pra mim.

A experiência anterior no meio universitário parece ter favorecido ao professor um amadurecimento na forma de encarar o reingresso à universidade e na determinação em buscar coisas novas para sua vida e outros conhecimentos, bem como para que ele se envolvesse com as diferentes oportunidades que a universidade pública podia oferecer.

O professor relata que logo no segundo semestre do curso começou a perceber que a universidade pública poderia oferecer bolsas a ponto de ele conseguir eliminar um pouco do seu trabalho fora e se dedicar mais integralmente à sua formação em Educação Física. Assim, ele pôde eliminar quase todas as aulas de inglês que oferecia, só mantendo algumas em casa, não precisando mais acordar 4 horas da manhã para ir dar aula em uma empresa e estar às 8h na FEF.

Desse modo, durante a graduação desenvolveu iniciação científica com tema calcado nas ciências humanas, participou do Programa Auxílio Didático – PAD, participou de extensão universitária e deu treinos de voleibol para equipes esportivas de outros cursos da Unicamp. Posteriormente à conclusão da graduação, o professor ingressou no mestrado, ampliando os estudos desenvolvidos na iniciação científica e na monografia, o qual tinham relações direta com sua militância no Movimento de Diversidade Sexual.

Após, ele prestou o concurso para professor do Estado de São Paulo, foi aprovado e se efetivou na mesma escola em que está há quatro anos e onde foi feita a pesquisa. Na primeira atribuição de aula, o professor conta que ele presumia que teria maior facilidade em trabalhar com jovens, a partir das experiências que teve nos estágios curriculares obrigatórios, os quais, segundo ele, não lhe forneceram referências de um trabalho sério com a Educação Física, mas que, felizmente, por serem livres as aulas dos professores regentes, algumas vezes lhe era permitido criar práticas conforme

acreditava e aprendia na graduação. Contudo, a diretora de ensino da época sugeriu a ele começar atuando com os três ciclos para que pudesse conhecer a especificidade de cada, uma vez que a experiência do professor, até então, era limitada aos estágios.

Assim o fez e continua atuante em todos os anos escolares, declara ter confirmado o seu gosto em trabalhar com os jovens, mas que as crianças menores o fascinam por serem mais livres e abertas para todas as propostas. O professor considera que os alunos têm mais abertura de diálogo com ele do que com os demais professores por se mostrar disponível e concentrar sua dedicação exclusiva à escola. Ele contou que é procurado pelos alunos de todas as idades, com as crianças mais afetuosas, se expressando com mais abraços e beijos, e com os jovens, com menos toque e mais com cumplicidade para compartilhar interesses.

O professor relatou que a maior decepção ao ingressar na escola foi encontrar professores pouco disponíveis ao diálogo, com barreiras para pensar algo junto enquanto corpo docente. No entanto, em relação ao corpo discente, ele afirma ter se surpreendido ao encontrar alunos brilhantes e interessados.

Sobre o grupo dos alunos... eu não consigo lembrar da minha história de estudo e ver tanta diferença, sabia?! Porque na minha sala tinha quem não estudava, tinha quem botava fogo na cortina, tinha quem faltava pra caralho, tinha quem tinha problema sério na família e eu estudei numa escola particular, e quando eu cheguei ali, eu encontrei tudo isso. E tinha gente brilhante... brilhante, gente interessada, gente carinhosa. Nos alunos eu encontrei tudo isso, mas, com os professores eu fiquei muito decepcionado, eu acho que é um grupo de profissionais que talvez de tão massacrado já tenha desistido.

É interessante notar que a efetivação do professor como docente do Estado de São Paulo se deu logo após a introdução do atual Currículo do Estado de SP – o qual citamos no capítulo terceiro – e este tem orientado o seu trabalho. Ele utiliza o currículo para a estruturação das aulas, adequa alguns aspectos e ajusta outros conforme experiências vividas ano após ano, e o currículo se mostra interessante a ele por ser condizente à sua forma de conceber a Educação Física.

Eu parto da Proposta de SP, e não tenho problema nenhum de partir dela, porque eu acho ela muito boa. Porque eu acho que a gente vem de um nada, que ainda está muito presente na escola, passando por uma má utilização séria da proposta em termos de conteúdos e de didáticas, como copiar texto no caderno, por exemplo. E é difícil pra gente achar um jeito de trabalhar com ela, porque ela tem inviabilidades, tem uma série de propostinhas, e atividades que estão ali que ou eu não soube fazer ou não deu certo aqui. Mas, eu posso

dizer que em todas as séries que eu passei, eu acho que eu tentei quase tudo que está ali. Se eu não tentei foi porque eu já tinha tentado algo semelhante e entendido que adaptado seria mais interessante.

A elaboração do planejamento anual é feita pelo professor em co-gestão com os alunos, o professor relata que no início do ano ele procura nas primeiras aulas a participação dos alunos para debater sobre o planejamento por ele pensado anteriormente. Assim, ele oportuniza aos alunos um momento de conhecimento do que será visto no decurso do ano e eles podem opinar e interagir sobre e com a ordem em que os conteúdos acontecerão durante o ano letivo.

No início do ano eu faço uma primeira aula em que eu trago alguns temas que são da Educação Física. Se é uma turma que eu já dei aula aí eu incluo temas que ficaram pra trás, ou que não deu tempo pra ver no ano anterior. Enfim, fazemos um debate pra soltar, uma chuva de ideias, pra soltar. E na segunda aula, eu passo na lousa o que eu penso de planejamento, em termos de conteúdo mesmo, não de ações didáticas de como seria. E aí a gente conversa: “O que vocês acham de fazer assim? O que vocês acham de debater sobre isso?”.

Perguntei ao professor se ele percebe a adesão maior dos alunos por alguns conteúdos do que por outros, ele respondeu que são os que envolvem temas orgânicos que atraem principalmente os alunos mais atentos em prestar vestibular, por abranger conhecimentos da biologia e da química que estão presentes nas provas dos vestibulares e do ENEM.

O professor lembra também que ao ministrar esses conteúdos houve grandes dificuldades dos alunos por haver uma defasagem no ensino de áreas de conhecimentos que subsidiariam uma base para compreensão de temas próprios da Educação Física. Assim, o professor precisou retomar conteúdos de outras disciplinas. No caso por ele mencionado, foi necessário explicar sobre células e diferenciação celular para, então, alcançar seu objetivo e ministrar o conteúdo de sistemas energéticos e elaboração de treinos a partir de cada capacidade física.

Eu fiquei desesperado quando a gente começou a pensar nos sistemas energéticos. Que é algo que está forte na cultura adolescente. Porque está todo mundo querendo achar um corpinho e fazer um exercício físico. Está todo mundo envolvido em alguma atividade, e a gente não sabe se ela funciona pro objetivo que eu tenho, qual a intensidade que ela tem que ter, qual a duração pra eu fazer, que é uma coisa que ninguém sabe. E pra deixar mais nítido para eles, eu levei uma aula preparada, que era com imagens, e a ideia era passar rápido só sobre como funciona o músculo esquelético. Mas, na hora que eu cheguei e

eu descobri que eles não tinham noção de como funciona uma célula, no 2º ano do ensino médio. Aí... eu falei, não, peraí, vamos ter que voltar tudo. A gente voltou, a gente precisou estudar o que é uma célula, como ela se diferenciou em diferentes tecidos para formar o tecido do músculo esquelético. Porque se não fica muito abstrato, e mesmo assim, eu acho que ficou, porque é muito difícil. Mas aí pelo menos eles passaram a ter uma ideia. E depois de todas essas aulas a gente chegou em duas partes, que uma é de dissecação do peito de frango para ter contato com o tecido, e depois a gente fez as práticas voltadas para cada capacidade física, só que eles tinham que desenvolver e testar de acordo com o protocolo adaptado do caderninho e depois tinham que treinar, do jeito que eles achavam que tinham que fazer e treinar, só que a todo tempo eles tinham perguntas para responder, como: qual tecido que está completamente envolvido; que sistema que estavam usando. Eu tentei juntar o tempo inteiro as coisas.

Noto com essa fala que o professor está atento ao interesse dos alunos, ele consegue perceber as relações do tema a ser trabalhado com a fase de vida dos estudantes, e compreende a importância que este conhecimento pode ter para os mesmos e, diante da dificuldade em ensiná-lo, buscou meios para que houvesse maior compreensão por parte dos jovens.

O professor compartilhou na entrevista que suas aulas com o ensino médio são na maioria das vezes dialogadas, e isso refletiu na frequência em que saem para quadra. A escola tem uma média de quatro professores faltando por dia, e com dois substitutos presentes, que faz com que sempre haja duas turmas completas pela escola, ocupando os espaços do pátio e tendo livre acesso à quadra, dificultando assim que as aulas sejam realizadas nesses espaços. Contudo, o professor busca sempre que possível ocupar espaços diversos, como a sala de vídeo e a sala de informática, e resguarda a quadra para os momentos de práticas corporais.

Eu já tentei levar os alunos em outros espaços para aulas dialogadas, mas achei que aquilo exigiu tanto de mim, eu me desgastei tanto, e achei que foi tão pouco produtivo, que eu acabei desistindo um pouco delas. Ao invés de tentar... pois ia demorar mesmo pra que todos nós ressignificássemos o jeito de estar num ambiente como a quadra sem ter uma bola na mão... ia demorar... Acho que eu perdi a paciência, mas preciso pensar mais sobre isso... Então deixamos para ir pra quadra mais quando são para ser vivenciadas as práticas. Mas sempre tento usar com eles outros lugares, como a sala de vídeo e a de informática.

Em seguida, questionado sobre os desafios em atuar com os jovens, ele declarou que há grandes dificuldades em fazer com que os jovens se expressem

corporalmente nas práticas. O professor relatou que na Educação Física para os jovens, a qual ele entende como sendo já a partir do 9º ano do ensino fundamental, ele encontra dificuldades em instigá-los a vencer as barreiras que a vida colocou em seus corpos. Segundo o professor, o correr, o saltar, e as demais formas de expressar corporalmente algo na presença do outro parece começar a ser tabu, que boa parte das crianças não tem. O professor alega que para tentar reverter essa situação é preciso fazer uma reflexão com os jovens sobre o que eles vivem para tentar romper com essas amarras que eles vão se colocando e que lhes são colocadas, e isso é muito complicado. Por meio de um relato de aula ele tentou exemplificar essa dificuldade:

Eu fui fazer uma aula de ginástica geral, e foi terrível a experiência, no ano seguinte eu não fiz. Mas esse ano eu resolvi fazer de novo, e foi horrível, também. A dificuldade que eu tive para fazê-los criar algo expressivo, com elementos de ginástica geral, e depois na experiência desse ano eu tentei incluir um pouco mais de elementos da GR (Ginástica Rítmica). Nossa, foi super difícil e foi muito frustrante. Porque não é verdade que eles se sentem super bem, no que eles chamam de aula prática. Uma boa parte deles se sente acuado ainda. Por mais que você crie outras maneiras de, por exemplo, dividir as equipes, escolher o que se vai fazer para contemplar mais gente que geralmente não faz. Por mais que se use esses artifícios, boa parte dos adolescentes não se sente bem, tem dificuldade, criou antipatia com esse espaço do corpo mais à mostra... Mas é assim, é preciso achar caminhos.

É interessante notar que muitas vezes se criam estereótipos de que os jovens são expressivos e disponíveis para se movimentarem, mas isso nem sempre ocorre, e não acontece em todos os espaços. Assim como observar que é muito provável que a Educação Física que estes jovens vivenciaram anteriormente tenha contribuído para que esta situação viesse a acontecer, na medida em que essas aulas se apresentavam como espaço de exclusão dos menos habilidosos e preferência aos mais atléticos e tornavam o espaço da aula de Educação Física sinônimo de vergonha e constrangimento.

Outro desafio que o professor compartilhou como sempre presente ao atuar com ensino médio diz respeito à falta de perspectivas futuras que ele percebe em grande parte dos alunos e a apatia da escola em apresentar possibilidades futuras a eles. O professor relatou que a escola não incentiva os alunos a prestarem vestibular, assim como não promove o acesso ao espaço universitário para que eles tomem conhecimento sobre o que é a universidade, e com isso ele percebe que os alunos seguem sem referenciais que lhes permitam sonhar com a possibilidade de acesso ao ensino superior,

e quando isso ocorre é via faculdades particulares que adentram o espaço escolar para realizar palestras sobre seus próprios interesses.

Contudo, o professor encontra alunos com grandes potenciais que ele gostaria muito de vê-los vivenciar o espaço da universidade, mas que têm sido excluídos disso, sem nem conhecer a possibilidade de tentar, e isso o sensibiliza muito e o deixa profundamente triste. Para tanto, empenhado com outros dois professores, os quais foram citados pelos jovens como bons professores, eles têm buscado envolver os alunos por meio do PIBIC-EM e outras ações para com a universidade, a fim de viabilizar o acesso e ampliar as referências sobre as possibilidades para após o término da educação básica.

Na entrevista com o professor de Educação Física noto um comprometimento do mesmo com o seu trabalho que extrapola os limites da disciplina escolar específica a qual ele é o responsável e, de fato, é assumido pelo docente um papel de educador. A atuação do professor na escola não diz respeito apenas ao dar aulas da disciplina de Educação Física, ele se liga ao cotidiano escolar estabelecendo relações diversas com os alunos de orientar-lhes caminhos e ampliar referências, sobretudo no ensino médio. O professor se atenta aos interesses dos alunos ligado à fase de vida que vivem – a juventude.

Observo que professor, por possuir uma trajetória de busca pela docência em favor de um envolvimento profissional com algo transformador, ao se encontrar com a Educação Física, ele assume posturas de um professor que almeja a transformação pedagógica da área no âmbito escolar. Portanto, nos seus relatos, assim como nos relatos dos alunos – os quais veremos a seguir, são encontradas as pistas elencadas por Silva e Bracht (2012), citados no capítulo primeiro – para caracterizá-lo como professor com práticas inovadoras. Suas práticas estão orientadas por um currículo de Educação Física, que conforme vimos no capítulo anterior, veicula a ideia de juventude, tratada nessa pesquisa, assim como questões fundamentais produzidas nas últimas décadas pela área que miraram nas mudanças das ações pedagógicas da Educação Física escolar. Logo, espera-se que os jovens alunos apresentem uma visão de Educação Física vinculada aos propósitos da escola, conectada com suas vidas e ligada aos seus interesses.

4.2.Sobre vivenciar a juventude no cotidiano escolar

O interesse em ouvir os jovens sobre o que eles têm a dizer sobre o cotidiano escolar esteve presente no andamento do GF. Como visto no segundo capítulo, os conflitos no interior da escola muitas vezes se estabelecem, nas exigências que são feitas aos jovens de seguirem as regras escolares e cumprir as cobranças feitas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, ao mesmo tempo em que buscam afirmar sua subjetividade por meio de interações, posturas e valores. Assim, Dayrell (2007) afirma que a condição de “ser aluno” que é imposta desconsidera a condição de “ser jovem” e não leva em conta os princípios e motivações que os jovens atribuem à escola, quando não permite que eles “sejam jovens” no espaço escolar, gerando uma tensão entre a condição de “ser aluno” e “ser jovem”.

Desse modo, pretendeu-se com esses momentos do GF aproximar-se da realidade vivida pelos jovens na escola a fim de alçar pistas para a compreensão dos sentidos das práticas e aspirações desses sujeitos em torno da escola de ensino médio, bem como para apreender como este cotidiano tem levado em conta a condição juvenil e o momento de construção de identidade e formulação de projetos vividos pelos jovens.

Segundo Cruz (1991), as marcas exteriores no corpo dos jovens demonstram e recordam quem são. Assim, as roupas e os adereços expressam um fator importante para a construção das identidades juvenis ao demarcar identidade coletiva e individual. Portanto, me interessei em ouvir dos jovens como eles lidam com estes aspectos em seus cotidianos ao observar que todos os jovens no GF faziam o uso do uniforme escolar e algumas vezes mencionavam em suas apresentações e autorretratos que “normalmente” não eram como estavam na ocasião. Então, abri a proposta de debate sobre como a escola acolhe as identidades dos jovens e permite a eles *serem jovens* no espaço escolar, questionando-os sobre o uso de uniforme escolar como regra. De tal modo eles relataram:

Aqui na escola é regra usar uniforme. A gente tenta usar o uniforme. Tipo, tem muita gente que desobedece a regra. Eu gosto de vir sem uniforme ... não vou mentir... mas só venho com outra roupa quando o uniforme está sujo. (Renata)

Na outra escola que eu estudo à noite (técnico em química) é liberado você ir, tipo, “quase” com qualquer outra roupa. Eu acho interessante isso porque deixa a pessoa mostrar um pouco mais sobre como ela é, do que ela gosta. (Daniel)

É igual o Daniel falou, a roupa que você usa mostra sobre como você é. Aí, assim, quando dá pra vir com outra roupa, os outros me veem

que nem eu sou. Porque eu não sou só um uniforme... tipo assim... só aluno dessa escola. (Júlia)

É interessante notar que para os jovens o uso do uniforme é um incômodo porque lhes impede de mostrar quem são para além da escola e do *ofício* de aluno. Contudo, os jovens negociam, por vezes subvertem a regra e interveem no modo de vestir os uniformes, para assim permanecerem exteriorizando características identitárias no espaço escolar.

Assim, eu tento vir como a escola impõe. Mas todo mundo tem uma marca registrada, e já que tem que vir com uniforme, eu, por exemplo, tenho os meus tênis. Quando eu uso eles, todo mundo sabe que eu curto skate. Porque meus tênis têm esse estilo. É o que eu curto, e querendo ou não, eu quero que as pessoas saibam. Porque aí, vamos supor, o fulano também gosta de skate, ele vai ver que eu estou com tênis skatista e vai vir conversar comigo e a gente vai trocar ideia. É tipo assim que as coisas funcionam. (Júlia)

Contudo, houve uma opinião divergente em favor do uso do uniforme.

Eu acho que se liberar vir sem uniforme, não funciona. Porque, querendo ou não, rola uma disputa: “minha roupa é de marca e a sua não”. Com uniforme já tem essa disputa, imagina sem. Tem isso de “o meu tênis é da Nike e o seu não”. E é muito chato, porque nem todo mundo pode ter um tênis top. Aí meio que fica uma exigência de que todo mundo tem que vir igual. Então, melhor, tipo, se for igual... mas com o uniforme, sem confusão. (Paula)

Provavelmente, esta opinião surge em razão da escola se mostrar despreparada para lidar com as diversidades, a qual muitas vezes se torna palco para expressão de preconceitos e disputas e, diante desses conflitos, assevera normas ao invés de dialogar sobre outras possíveis soluções.

O tema em questão provocou um outro, os preconceitos vividos na escola. Os jovens queixam-se por não serem respeitadas as diferenças no espaço escolar e relatam já terem vivenciado situações diversas de preconceitos. Júlia observa que o estilo por ela assumido já foi criticado no espaço escolar.

Nem todo mundo respeita as diferenças. Já aconteceu, por eu gostar desse estilo skatista, as pessoas falarem “seja mais feminina”, mas hoje em dia eu não me importo mais com isso. Acho que é porque eu tenho outras amigas que tem o mesmo estilo e aí, juntas, a gente se entende e não se importa com os outros. (Júlia)

Em seguida, Maria, e novamente Júlia, compartilham que sofreram preconceitos em relação à religião a qual ambas praticam.

Tipo, isso de roupa e tal, nunca falaram nada pra mim. Mas tem gente que me critica por causa da minha religião. Eu sou muito feliz servindo a Deus. Desde que eu me conheço por gente eu acredito em Deus e sou muito feliz por isso. Acho que isso é um privilégio, e vou ser cristã por toda minha vida. E tem até professor que não entende muito isso, e fazem críticas em aulas. Mas é de boa, não me importo com isso, eu entendo o lado deles, por isso eu oro pra que eles um dia conheçam Cristo. (Maria)

Eu também já senti isso. Porque, assim, não é que eu falo o tempo todo sobre mim e minha religião, mas é porque as pessoas sabem que eu não vou numa balada, por exemplo, ou que eu não bebo. E mais um monte de coisa que eu não faço, e que faço, porque eu sou evangélica. Eu fico chateada, não vou mentir. Mas, assim, graças a Deus eu tenho amigos que eu posso falar sobre isso, tanto aqui da escola, como da igreja. Mas tem gente que critica, né?! Que não entendem a respeito, mas ficam falando. Eu fico chateada. Mas eu vou fazer o que? Eu respeito a opinião deles, porque da mesma forma que eu estou expressando a minha sobre a religião, eles estão expressando a deles. (Júlia)

Pedro e Daniel expõem situações em que foram reprochados pelos colegas de sala por quererem se empenhar nos estudos.

A gente também, por querer estudar mais um pouco, também acaba sofrendo um pouco de bullying. Por querer estudar e querer tirar uma nota boa, pensar em prestar vestibular e tal. (Pedro)

Isso é em todas as disciplinas, se a gente acaba as coisas rápido, já tem gente falando: “olha o nerd!”. Se tira uma nota boa, ou presta atenção na aula, também. Assim, meio que tem uma regra que ninguém pode ser interessado em aprender mais. (Daniel)

Mesmo diante do preconceito dos demais alunos da escola, os jovens demonstram responder às críticas com tolerância. Talvez isso se dê dessa forma porque há também outros convivendo com as mesmas críticas, de tal modo que os julgamentos não são tomados como pessoais, mas parecem ser compartilhados com os demais amigos os quais pertencem ao mesmo grupo e partilham dos mesmos ideais.

De acordo com Cruz (1991), a alteridade também se mostra importante na constituição das identidades dos jovens por ser nas relações com o outro que os jovens constroem os seus modos de ser, por isso a importância do pertencimento grupal. O ato de pertencer a um grupo proporciona referências para vivenciar a juventude. Como visto

antes, os jovens encontram na sociabilidade a principal forma de “colocá-los no mundo”, é no grupo que estabelecem diálogos e criam um *eu* e um *nós* característico, o qual será defendido, fixado e afirmado quando negligenciado ou menosprezado pelos “de fora” do grupo.

Observo que os grupos de amigos dos participantes do GF se formaram na escola, mas extrapolam os limites da mesma. Eles interagem em ocasiões e espaços outros, compartilham gostos, frequentam lugares e praticam outras atividades distante do ambiente escolar.

Os meus amigos são todos da escola. As que eu mais converso são essas meninas. Desde o começo do ano a gente está na mesma sala e só há uns quatro meses que a gente começou mesmo a conversar e ser amiga. E, agora a gente é bff (best friend forever). A gente combina coisas fora da escola, tipo ir na igreja. (Júlia)

O nosso caso é que o grupo foi se formando assim, a gente era meio que os excluídos da sala, e aí pela exclusão a gente foi se juntando e acabou se unindo. Na verdade, a nossa sala é literalmente dividida, metade são os que não querem saber de nada e a outra metade são os que querem estudar. (Pedro)

A escola se mostra a esses jovens como lugar principal de estabelecerem seus grupos de amizades. Ainda que frequentem outros lugares e transitem por outros espaços em que a sociabilidade também acontece, são os amigos feitos na escola que parecem ter importância mais significativa.

Fora da escola eu não tenho quase amigo. Eu só vivo em escola, nem dá pra ter amigos que não seja da escola. (Daniel)

Eu também, mas fora da escola, tem também os amigos do tae-kwon-do que treina junta, mas o povo da escola é mais amigo, a gente fica mais tempo junto. (Júlia)

Eu tenho os amigos da igreja também, além dos da escola. Mas, normalmente, eu convido as meninas daqui pra ir na igreja, e a gente se vê lá também, e sai juntas no sábado à noite depois da reunião dos jovens da igreja. (Maria)

Para os jovens, a escola adquire um sentido de espaço para sociabilidade. Do mesmo modo como afirmava o estudo de Dayrell (1999), eles transformam o espaço escolar em um espaço social, viável para o encontro. Nesse caso, isso acontece, sobretudo, por encontrarem dificuldades em ocupar outros espaços urbanos.

Segundo Cruz (1991), o espaço se mostra como importante recorte na constituição da identidade dos jovens, uma vez que este se torna uma extensão do próprio sujeito, numa verdadeira geografia da aterrissagem em que se mesclam a identidade e a memória do grupo de pertencimento dos jovens. Entretanto, como visto anteriormente, as cidades modernas têm conferido aos jovens o desafio de construírem suas identidades em seus espaços que ora se mostram acessíveis, ora se mostram restritivos, sobretudo aos jovens das camadas populares a ocupação das cidades se dá de forma ainda mais difícil. Os espaços os quais deveriam ser públicos e mediadores de atividades de lazer são cada vez mais limitados e menos democráticos. De tal modo os jovens encontram na escola o espaço para encontro com seus pares.

Os problemas alegados pelos jovens em relação à escola foram a dificuldade financeira e de transporte público. Assim, as reuniões com os amigos se dão na escola até mesmo quando não tem aula.

É difícil encontrar os outros fora da escola. Tem vezes que eu venho pra escola contra a vontade da minha mãe... É, quando eu falo pra ela que tem alguma aula que eu sei que o professor não vem, ela fala pra eu não ir, mas eu venho. Porque aí eu encontro os meus amigos. (Augusto)

Eu também, tipo quando é véspera de feriado, a gente sabe que poucas pessoas vêm e falta mais professor que o normal. Então, a gente combina de vir só pra zuar (risos), e ficar conversando aqui na escola, porque não tem outro lugar pra ir. Só tem a escola, porque não dá pra marcar sempre no shopping e se marca na casa de alguém também, é foda gastar com bus. (Rafael)

É interessante notar que mesmo a escola exercendo um importante papel de servir como espaço de encontro entre os jovens, os tempos para alteridade são sempre curtos, os encontros são breves e os tempos para o diálogo são resumidos. A escola não promove intencionalmente estas ocasiões e na maioria das vezes os jovens transgridem normas para fazê-lo.

A gente conversa na sala o tempo todo, não tem um momento específico que a gente conversa, que a gente senta e fala, "agora a gente vai conversar". No recreio tem mais liberdade, mas é curto, é na sala que a gente conversa mais, bastante mesmo. (Júlia)

No intervalo cada um se espalha pelos cantos, tem quem vai jogar bola, e depois se junta todo mundo ali na frente pra entrar na sala e ficamos conversando até o professor pôr o povo pra dentro... e continuamos conversando lá dentro. (Luísa)

Às vezes a gente continua uma discussão que estava na sala no intervalo. Mas conversamos mais em sala, às vezes os professores até autorizam, mas mesmo que não autorize a gente conversa. (Rafael)

Em meio a esse debate, os jovens lembram de aulas em que foram intencionalmente promovidos momentos de diálogo e espaços de sociabilidade, sobretudo quando ocorreram trabalhos em grupo, o que raramente acontece. As aulas de Educação Física foram citadas pelos jovens como espaço de liberdade, dinâmico, com assuntos de aula que promovem o diálogo e o conhecimento sobre e com o outro através de práticas em grupo.

Na aula de Educação Física dá pra conversar com mais gente, dependendo do assunto que a gente está estudando tem mais liberdade. (Daniel)

Como a aula de Educação Física é mais dinâmica, então tem muita coisa em grupo. (Pedro)

Os participantes lembraram com euforia de duas práticas específicas que aconteceram em aulas de Educação Física as quais tiveram que interagir em grupo, se expor diante do outro, construir algo junto e refletir sobre e com o coletivo.

Primeiramente, os alunos citam uma prática de Educação Física, em que, por ser o tema *capacidades físicas*, o professor retomou conteúdos sobre a formação e diferenciação celular e desafiou os alunos a construírem uma célula. Para tanto, o professor levou alguns materiais para esta construção, dividiu em grupos e estabeleceu tempo para que os alunos executassem. Os alunos narram as dificuldades e o nervosismo de trabalhar em grupo como uma experiência positiva.

É, igual a prática que a gente fez sobre a célula, a gente ficou super nervoso. Só tinha um tempo, de cinco minutos, eu acho, pra construir uma célula com os materiais que o professor deu e depois tinha que explicar. Era em grupo, foi foda! (Rafael)

Nossa, eu nunca fiquei tão nervoso em toda minha vida. É porque nunca tem trabalho em grupo e que tem que apresentar. (Miguel)

Noto que na prática citada o professor intencionalmente pensou um modo de realização da prática que promoveria a interação dos jovens, talvez para torná-la mais atraente, mas se realizada de outra forma não favoreceria as trocas entre os sujeitos.

Já a segunda prática citada pelos alunos, a qual o tema se faz presente no currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, representa um saber da Educação

Física que por si só tem a intenção de exaltar a alteridade e gerar ações coletivas. O tema da aula era sobre a Educação Física adaptada e a discussão em foco era a cegueira. Para tanto, a prática propõe que, em duplas, um aluno faça o papel de guia de cego e o outro, com os olhos vendados, experencie a cegueira e seja conduzido pelo guia, em seguida trocam-se os papéis. Após, são feitas discussões sobre a experiência e conforme proposto no currículo do estado, por fim pratica-se o Goalball¹².

Em Educação Física teve também uma prática sobre cegos, a aí a gente tinha que guiar o colega que estava com o olho vendado por toda a escola e depois fazer um texto e conversar sobre o que a gente fez. (Luísa)

Aí tinha que confiar no outro, se colocar no lugar do cego... foi bem difícil... Assim como fazer os sinais certos para orientar quem estava vendado. Foi bem bacana. Principalmente porque depois teve uma discussão muito legal sobre se colocar no lugar do outro e muitas coisas que a gente vive no dia-a-dia foi colocado em discussão. Tipo coisas de preconceito e de não respeitar quem é diferente que você. (Paula)

Em entrevista com o professor, ele citou esta mesma prática como exemplo de atividade que alcançou a totalidade dos alunos, talvez por instigar uma sensibilização maior e o pensar no outro. Mas acabaram por não praticar o Goalball, como estava previsto para conclusão do conteúdo, por conta dos limites da estrutura física da escola. Por ser um jogo que o tempo todo o corpo fica em contato com o chão, não foi possível ser praticado na quadra da escola, que está constantemente suja de dejetos de pássaros.

Sobre os trabalhos em grupo, os jovens os consideram muito importante, se sentem motivados em fazê-los, sobretudo por favorecer a reunião de amigos na escola e fora dela, e criticam o fato deles não ocorrerem com maior frequência e nas demais disciplinas.

¹² “Ao contrário de muitos esportes que tem origem no esporte olímpico e passam por adaptações, o Goalball foi criado exclusivamente para pessoas com deficiência visual – cegas ou com baixa visão. (...) No Goalball, dois times com três atletas cada, lançam bolas um contra o outro, alternadamente, com o objetivo de marcar gols no adversário. Apesar da diferente classificação visual dos atletas, todos competem juntos e vendados para que ninguém fique em desvantagem. O espaço de jogo é do mesmo tamanho de uma quadra de vôlei (18 metros de comprimento por 9 de largura), e as metas, que ficam na linha de fundo de cada lado, medem 9m de largura por 1m30 de altura. Cada metade da quadra é dividida em três áreas de 3 x 9m: a área de orientação, a área de lançamento e a área neutra. Cada time não pode invadir a parte do adversário, e tem apenas o seu espaço para lançar a bola rasteira ou quicando, tendo obrigatoriamente que tocar o chão da sua metade antes de atingir a outra. Já os jogadores do time que está se defendendo podem deitar no chão para tentar cobrir todo o gol, também dentro de uma área limitada, e tem o posicionamento orientado por linhas táteis – barbantes presos com fita adesiva.” In: <http://www.rio2016.com/os-jogos/paralimpicos/esportes/goalball>, acesso em 18/06/2015.

Quando tem um trabalho em grupo é muito melhor vir pra escola, a gente fica pensando naquilo. A gente chega em casa, entra no Facebook e já quer logo conversar sobre o que aconteceu na escola e combinar coisas pro trabalho. (Daniel)

E quando tem trabalho a gente tem desculpa a mais pra ir na casa dos outros (risos). Assim, minha mãe me dá dinheiro pro bus para eu ir na casa do Pedro... que é longe, mas é massa ir lá. Aí, a gente faz comida lá, troca ideia, fica à toa, mas estuda também. (Augusto)

Acho que na escola tem muito pouco essas coisas, e quando tem, nossa, é muito legal. Dá muita vontade de vir pra escola sabendo que vai ter essas coisas. (Miguel)

Do mesmo modo que os alunos fazem críticas à escola por não promover mais oportunidades para trabalhos em grupos, eles são críticos quanto à estrutura física, aos professores e suas atuações docentes. Quando foi pedido aos jovens que definissem com uma palavra a escola, a resposta foi consensual:

Precária! A nossa escola é precária, está caindo aos pedaços e falta muita coisa. (Pedro)

Os jovens denunciam a precariedade da estrutura física da escola, que se mostra descuidada e desfavorecida de muitos meios materiais, apontam que os recursos disponíveis não são muitas vezes utilizados, e sentem que estão em déficit de aprendizado por conta da precarização do espaço.

Tem um campo, que está virando uma floresta. As salas estão ficando sem teto, esses dias até começou a aparecer um monte de insetos, tipo uns mosquitos, falaram até que era formiga voadora, de dentro do teto da sala de aula. (Augusto)

O que tem de melhor é a sala de informática... os pc's são fudas, daria até pra rodar uns jogos massa lá. Só que raramente algum professor leva a gente lá. Se em um ano nós fomos lá umas seis vezes, foi muito, só na aula de Inglês e de Educação Física. (Miguel)

Eu vejo que tem um monte de coisa que a gente deveria ver na prática também, mas só vemos na teoria, porque falta estrutura. Tipo em química, era pra ter um laboratório, mas não tem mais, desmontaram pra fazer uma sala de aula no lugar e aí ficamos sem prática. (Daniel)

Acusam ainda que a precariedade excede aos espaços físicos e está também no trabalho docente. As relações professor-aluno são por vezes tensas, parece haver conflitos de geração, mas o problema maior está relacionado à falta de

comprometimento dos docentes com seus trabalhos. Os alunos narram o caso da professora de biologia e do professor de geografia

A professora de biologia nunca vem, e quando vem quer ficar falando merda, mandando os outros calar a boca. Aquela velha é estressada, não sei porque se ela nunca vem trabalhar. (Júlia)

Eu queria respeitar mais ela, mas não dá. Ela não é uma boa professora. Ela não ensina direito, ela vive faltando e além disso nem conhece nenhum aluno, eu acho que tem gente que ela nem sabe o nome... e gente que nem sabe o nome dela também. (Maria)

Mas até que no segundo semestre ela veio mais. Pior foi o professor de Geografia, ele é só visita... sabe, turista?! A gente só teve aula dele três vezes no ano inteiro. Mesmo assim ficamos com nota. A gente zoa que se depender dele pra gente aprender o ciclo da água vai levar uns cinco anos (risos). (Miguel)

É interessante notar que os conflitos entre professor-aluno narrados não dizem respeito ao conflito que Dayrell (2007) afirma ser notório na escola que lida com o público jovem. Para o autor, os conflitos acontecem por serem exigidos dos jovens o cumprimento de regras escolares e de cobranças feitas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, ao mesmo tempo em que os jovens querem afirmar sua subjetividade por meio de interações, posturas e valores. No entanto, o que os jovens narram são conflitos com professores que eles julgam como “maus professores”, por faltarem muitas vezes ao trabalho e por não demonstrarem interesse em conhecer os alunos.

Todavia, em seguida, os jovens evidenciam que mesmo com toda a precariedade existente, eles se sentem bem em estar todos os dias naquele espaço devido ao convívio com os colegas e alguns professores. Acreditam que as amizades com os demais alunos persistirão mesmo após o findar o ensino médio, devido ao fato de as redes sociais lhes manterem vinculados.

Eu vou sentir saudades dos professores... quer dizer... de alguns professores. Não de todos. Vai ser difícil a gente se encontrar de novo. Diferente dos meus amigos, porque, com certeza, vamos continuar com os contatos no Facebook e vamos marcar de se encontrar mais de boa. (Augusto)

Eu e as meninas, nós já combinamos, vamos tentar se encontrar toda semana, e se não der, todo mês pelo menos. Eu acho que com o Facebook, Skype e WhatsApp, dificilmente a gente vai se afastar. Mas

encontrar professor vai ser mais difícil mesmo. Vou sentir maior saudades. (Júlia)

As relações amigáveis dos jovens com os seus professores envolvem admiração, identificação, respeito e gratidão. Noto que o compromisso e a responsabilidade dos professores com o trabalho docente em dedicar-se na preparação das aulas e torná-las atrativas aos alunos, bem como a demonstração de interesse do professor a respeito da vida e das veemências dos alunos, são percebidos pelos jovens e, conseqüentemente, passam a assimilar e se interessar mais pelo saber ministrado. Os jovens citam os professores que consideram exemplos de bons professores.

O professor que eu mais curto. Que eu tiro o chapéu mesmo, que assim, eu admiro mesmo, é o Professor de Educação Física. Ele é o cara. Me identifico com ele. Ele é inteligente pra caramba, e eu também (risos). Assim, a gente conversa sobre tudo, sobre tudo mesmo com ele. Ele para e escuta a gente. Sem contar que ele é bonito (risos). Ele é muito foda, mesmo. Ele é sincero, o que precisa falar... ele fala, ele dá bronca, ele fala que a gente está errado e fala o que é o certo. Ele respeita a gente, aí é muito de boa respeitar ele... e não só isso... mas gostar dele, de verdade. (Júlia)

O Nelson também é muito top. Ele não fala muito, ele é mais sério. O Juliano também. Mas os dois também são foda. São muito bons, explicam super bem e faz todo mundo gostar da matéria dele. Tipo, eu vejo ele e falo: “Meu, você é o cara! Quero ser que nem ele”. (Rafael)

Para os jovens, é muito importante que os professores exijam deles, que tenham coerência e compromisso no ensinar. As broncas e as críticas empregadas por estes professores são vistas como positivas pelos jovens na medida em que percebem que seus educadores estão interessados com suas vidas, em estimular os seus potenciais e conhecer seus interesses pessoais.

Eles buscam o melhor da gente, sabe? Assim, eles são exigentes... são bem exigentes na verdade. Mas eles não são daqueles exigentes que falam qualquer coisa, eles sempre fazem uma crítica construtiva. (Daniel)

É tipo assim, você faz um trabalho de quatro páginas e ainda não está bom. Ele fala: “Você pode fazer melhor que isso”; “Faz isso de novo”; “Muda aquilo”; “Escreve isso melhor”. Se você fala: “Eu não consigo”, ele fala: “ Você pode fazer melhor”, e fala isso com convicção. Aí, você vai lá e tenta e, meu... ele tem razão. Sempre dá pra fazer melhor mesmo. (Júlia)

A gente percebe que eles se importam se você está aprendendo ou não, e eles estão interessados que os alunos aprendam bem e eles

buscam entender os alunos. Porque às vezes o aluno não está conseguindo porque está com algum problema. (...) Eles fazem a matéria deles ter a ver com a nossa vida e motivam a gente a aprender. Ninguém quer faltar na aula deles e se acontece deles faltarem, a gente sente muita falta. Sente falta das explicações e deles também. Porque, como a Júlia falou, eles se importam com a gente e conversam também sobre outras coisas além da matéria. Eles se importam com a nossa vida, veem a gente como seres humanos que nem eles. (Paula)

Assim, noto que há alguns professores nessa escola que conseguem se aproximar dos jovens, encontraram o caminho para compreender o que os jovens fazem e lhes apresentar um sentido ao conhecimento a ser apreendido na escola, e isso inclui o professor de Educação Física. Quiçá, eles tenham conquistado os necessários “*vistos*” e “*passaportes*” para dialogar e compartilhar os sentidos culturais que são elaborados nas múltiplas redes sociais da juventude” (CARRANO, 2005, p.157).

Por fim, o debate no GF foi sobre os planos para após o término do 3º ano do ensino médio. Sem exceção, os jovens demonstram o desejo de cursar o ensino superior respondendo que pretendem ingressar em um curso de graduação.

Eu quero ser mestre de Tae-kwon-do e quem sabe abrir uma academia, só não fico só nesse plano porque não dá muito dinheiro. Então, eu quero terminar o terceiro, tentar uma faculdade de Direito, quem sabe tentar ser juíza, e tentar ganhar dinheiro. (Júlia)

Eu quero trabalhar, porque eu não quero ficar só dependendo dos meus pais. Eu vou prestar a prova para fazer o técnico em administração, se eu passar vou fazer ano que vem junto com o terceiro. Aí, eu pretendo exercer no mercado de trabalho e fazer a faculdade de administração, porque não tem o mesmo sentido do que do técnico. (Luísa)

Diferente da resposta dos demais, me chamou a atenção a ênfase que alguns dos jovens deram à *universidade*. Para além de uma faculdade, eles destacam o desejo de ingressar na Unicamp. Noto que quem responde dessa forma são os jovens participantes do PIBIC-EM, que têm frequentado os espaços da Unicamp e conhecido de perto o que é uma universidade pública e seu caráter diferencial em relação a uma faculdade particular.

Eu quero fazer faculdade... quer dizer, Universidade. Se possível entrar na Unicamp. (Pedro)

É... eu também. Não sei ainda do que, estou decidindo. Mas quero entrar na Universidade. (Augusto)

O jovem Daniel responde de forma semelhante e ainda assinala o desejo em ingressar também na pós-graduação.

Eu pretendo concluir o técnico, que vai ser no ano que vem, na mesma época que terminar o terceiro. Depois ir para a Universidade, depois fazer mestrado e doutorado, talvez. (Daniel)

É interessante notar que estes sujeitos não possuem referências familiares de pessoas que cursaram o ensino superior e pós-graduação, provavelmente os maiores influenciadores e incentivadores têm sido alguns professores empenhados em ouvir os jovens, conhecer os seus interesses e apontar-lhes caminhos.

A partir do diálogo com os jovens pude conhecer as suas diversidades e aproximar-me do que vivem no cotidiano escolar. Ficou evidente que os participantes manifestam opiniões diferentes vinculadas às experiências vividas e ao modo como constroem suas identidades, mas no que diz respeito ao dia-a-dia da escola eles compartilham de opiniões e críticas semelhantes.

O cotidiano escolar é marcado pelo encontro das diversidades, ainda que não promovido intencionalmente pela escola, em meio à precariedade os jovens buscam alternativas de vivenciar a alteridade no espaço escolar. As amizades ligam os sujeitos a um grupo e possibilita a construção de suas identidades, bem como o relacionar-se com os seus professores lhes permitem conhecer seus potenciais e ampliar seus referenciais.

5. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

A Educação Física, conforme já discutido, vive atualmente um período de transição. É possível, portanto, encontrar ainda nas escolas, em cursos de formação e em pesquisas acadêmicas, a defesa de uma Educação Física escolar pautada em princípios tradicionalmente construídos na área. Assim como podem ser encontradas no chão da quadra, até de uma mesma escola, aulas com *práticas inovadoras* e *práticas de desinvestimento pedagógico* (Bracht, 2011).

Na pesquisa, os participantes vivenciaram trajetórias escolares diferentes e encontraram nesse percurso formas diversas de conceber a Educação Física. Em suas memórias eles possuem vivências únicas, mas que se assemelham por serem caracterizadas como *práticas de desinvestimento pedagógico*. Com marcantes resquícios da tradição construída pela área, em suma, os relatos são de aulas livres, com predominância dos esportes e com práticas desvinculadas com a teoria.

Da 1ª à 8ª série era só aula livre, não era nada de explicação sobre o corpo, era só “vai jogar bola!”. (Augusto)

Se não tinha quadra, não tinha aula. (Pedro)

É, a gente aprendia mais sobre jogos, coisas assim, jogava queimada e futebol. E não aprendia sobre o corpo e práticas corporais no geral. (Maria)

Em um dos relatos, o jovem recorda aulas de Educação Física em que houve a tentativa de ensinar algo mais conceitual – denominado pelo aluno como sendo teórico – que, no entanto, ao fim retrocedeu à mesma forma habitual das aulas, com a presença exclusiva de esportes e com divisão por gênero.

Eu lembro que na 8ª série teve uma professora que ensinou sobre o esqueleto humano e foi mais teórico, diferente das aulas de sempre. Teve outra, acho que na 6ª série, que dava uns textos sobre história de uns esportes pra gente resumir e dava trabalho teórico. Mas depois a gente ia pra quadra e fazia aula que nem antes, que era jogar bola, futebol para os meninos e vôlei para as meninas. (Rafael)

É interessante notar que os jovens, em sua maioria, relatam que gostavam das aulas, principalmente por seu aspecto lúdico e pelo fato de saírem da sala de aula.

Todavia, notam que com o passar do tempo as participações nas aulas diminuía e eles perdiam o interesse na Educação Física, assim como uma grande parte dos alunos.

Era legal porque a gente era criança e era divertido ficar jogando bola o tempo todo. Todo mundo adorava e não via a hora de sair correndo pra quadra. Mas não aprendia nada, e com o tempo um monte de gente começou a achar chato e não queria fazer mais. Acho que na 8ª série, só umas oito pessoas que faziam aula ... assim ... que ficavam lá jogando futebol. (Miguel)

Observa-se no relato do jovem uma aproximação ao que a literatura há alguns anos vem constatando e investigando – o esvaziamento das aulas de Educação Física por parte dos alunos à medida em que os anos escolares vão avançando. Os estudos como o de Pereira e Moreira (2005) e Almeida e Cauduro (2007) são exemplos de pesquisas que investigaram as opiniões, interesses e participação dos alunos de ensino médio pelas aulas de Educação Física e os resultados apontaram para algo não muito diferente ao dito pelos participantes do GF sobre as aulas que tinham no ensino fundamental. Os alunos indagados nas pesquisas, em sua maioria, associavam o componente curricular aos esportes, alegavam gostar da Educação Física, porém consideravam as aulas desinteressantes por serem sempre iguais, não atenderem aos seus interesses e, portanto, não havia motivação em participar das mesmas.

O relato de Paula discorda em relação à maioria do grupo, mas segue também em conformidade à outra parte dos alunos pesquisados nos estudos supracitados. A jovem alega que não gostava das aulas de Educação Física, conta com pesar que considerava as aulas que tivera chatas, por terem lhe causado traumas. Isso porque a prática relatada, calcada no ensino e treinamento de esportes, desconsiderava as diferenças físicas dos alunos em favor do desempenho esportivo.

Foi traumatizante porque eu estudei em escola particular e lá o professor só pedia para fazer umas coisas meio impossíveis, que machucavam. Eu desloquei o joelho na aula de vôlei. Era muito chata! Como eu era gordinha... quer dizer... eu ainda sou (risos), eu não conseguia fazer algumas coisas e só me machucava e ficava com vergonha. Eu acho que a culpa mesmo era do professor, ele não me compreendia. As coisas que ele passava pra gente fazer, me fazia sentir como se eu fosse a pior da turma. (Paula)

Contudo, agora no contexto no ensino médio, os participantes do GF vivenciam um exemplo de *prática inovadora* de Educação Física, com diferenças

significativas, sobretudo, na forma de conceber a Educação Física, na eleição dos conteúdos e estruturação das aulas.

As diferenças das aulas de Educação Física vivenciadas no ensino fundamental para as do ensino médio são notadas pelos alunos. Eles identificam as mudanças na forma do professor dar aula, nos conteúdos e na frequência com que vão à quadra esportiva, e as consideram positivas por terem tornado as aulas mais interessantes.

Agora a gente aprende coisas mais aprofundadas, sobre o corpo, o exercício, e é bem mais interessante. (Paula)

Eu, particularmente, acho mais interessante agora. Eu gostava muito, amava mesmo as aulas de antes, não via a hora de ir pra quadra. Mas eu prefiro como é agora. (Júlia)

A diferença grande é que até a 8ª série a gente saía direto pra quadra pra praticar esportes e depois no primeiro a gente passou a sair menos. Teve um choque no começo porque tinha gente que queria ir pra quadra, mas a maioria aceitou... Eu acho que a maioria aceitou, porque todo mundo já estava de “saco cheio” de ficar indo pra quadra e só jogar bola. Aí mudou bastante, porque as práticas que tem, tem uma explicação, não é à toa, tem um conhecimento. (Miguel)

Todos os jovens, sem exceção, falaram da diversidade de conteúdos apreendidos nas aulas de Educação Física, os quais se articulam com conhecimentos de outras disciplinas escolares e com temas da atualidade, como sendo fatores que tornam as aulas mais atraentes. A jovem Júlia ressalta o surgimento de inovações nas aulas de Educação Física no ensino médio e o que muito a atrai é o fato de sempre haver conteúdos diversos, os quais nunca imaginara que pudessem estar presentes na escola e que estão presentes na vida dela.

Ah, ele (o professor de Educação Física) fala sobre muita coisa, assim, ele não fala de uma coisa específica em toda aula, elas são bem variadas. Ele muda sempre, é bem eclético. E como eu faço taekwon-do, achei interessante que a gente também falou de algumas lutas em algumas aulas. E foi legal, eu nunca tinha imaginado que isso pudesse estar na escola. E assim eu pude falar mais para os meus colegas sobre a prática que eu faço fora da escola e, que assim, é a minha vida, sabe? (Júlia)

Os jovens citam também o surgimento de conhecimentos advindos da biologia e da química no cotidiano das aulas de Educação Física.

Agora entra a biologia, antes a gente não via nada dessas coisas de energia, de célula, de músculos. (Daniel)

Nesse ano a gente também viu várias coisas da biologia na Educação Física. (Maria)

A gente aprendeu átomo e célula na aula de Educação Física, e não na aula de química e biologia. O professor fez uma explicação maior da hora, e a maioria da sala, que não sabia o que era, aprendeu. Ele mostrou na prática as coisas que a gente só tinha aprendido na teoria. (Pedro)

É interessante assinalar que tradicionalmente, conforme os estudos de Soares (1994), os conhecimentos biológicos sempre estiveram presentes na Educação Física para justificar sua prática na escola e, portanto, muito provavelmente ela estivera presente nas antigas práticas vivenciadas pelos alunos, contudo não eram perceptíveis a eles. Todavia, agora os jovens notam a presença desses conhecimentos, os quais subsidiam o entendimento conceitual de alguns conteúdos da cultura corporal de movimento.

Os jovens lembram também de discussões do âmbito social que se tornaram temas de estudo nas aulas de Educação Física e foram debatidas, como a Copa do Mundo de 2014, sediada no Brasil, e as eleições presidenciais deste mesmo ano, como diferenciais das aulas de agora. As discussões e reflexões na esfera das aulas evidenciam a conexão da Educação Física com o propósito da escola de informação e formação ampla.

A gente também discute bastante também a questão social, né?! De o governo em relação a querer propor atividades pra gente. Esse ano teve eleições, então, a gente discutiu muito sobre eleições, dentro da sala de aula. (Paula)

E como teve Copa do Mundo, também discutimos sobre a Copa. O professor explicou pra gente que a Copa é legal, mas só que ela é pra um grupo fechado de pessoas. Por exemplo, no Brasil muitos meninos sonham hoje em ser jogador de futebol, e a Copa passa essa ilusão. Mas nem todo mundo consegue chegar tipo a um “Neymar”. (Paula)

E também tem a questão dos estádios, que precisou de estrutura e foi construído com dinheiro do povo e nem todo mundo pode ir lá assistir. A gente aqui, por exemplo, ninguém chegou perto de um estádio. A gente teve a participação financeira, mas a participação física, a gente não estava lá pra usufruir. (Maria)

Quando questionados se alguma coisa deveria ser diferente nas atuais aulas de Educação Física, os jovens unanimemente responderam que não. Todavia, observam que anteriormente ao ensino médio as aulas já deveriam tomar o formato atual para que houvesse uma progressão dos conteúdos desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Fica explicitado, portanto, que os participantes compreendem que a Educação Física possui um conhecimento amplo que lhes foi omitido durante suas trajetórias escolares.

Devia continuar e, se possível, aprofundar mais ainda. (Pedro)

Eu acho que devia ser assim, que nem está sendo no ensino médio, desde o ensino fundamental. Deveria ter tipo um projeto do primeiro ano até o ensino médio. (Rafael)

Os professores deviam se importar mais com os alunos, de ensinar mais as coisas. Seria mais interessante do que chegar no 1º ano e começar a mudar toda a rotina e querer ensinar as coisas que já era pra gente ter aprendido. (Pedro)

Diante dos relatos dos jovens, me chamou a atenção a não manifestação sobre o vivenciar corporalmente das práticas nas aulas de Educação Física. Notei que o maior interesse dos jovens a respeito da disciplina se mantinha em torno de um único caráter do saber da Educação Física, o *saber sobre o fazer* (BRACHT, 1996), e que talvez estivesse ocorrendo por parte dos jovens, como consequência das práticas de Educação Física do ensino médio, uma negação ao *saber fazer* (BRACHT, 1996). Isso poderia estar ocorrendo porque, conforme Betti (1994), há um risco da Educação Física Escolar se transformar em um discurso sobre a cultura corporal de movimento e não uma ação-pedagógica com ela, tornando as aulas ausentes de corporeidade e do sentir, cometendo erro semelhante ao feito por outras disciplinas da escola.

Contudo, em entrevista com o professor, o modo como ele relatou estruturar suas aulas e desenvolver o seu trabalho não me pareceu que ele estivesse cometendo este erro. Todavia, como ele mesmo afirmou, há de fato dificuldades em alcançar os alunos quando as propostas dão ênfase maior ao *saber fazer* (BRACHT, 1996), sobretudo quando estas exigem maior expressividade. Possivelmente isto seja um reflexo das aulas de Educação Física dos anos anteriores que, apesar de serem na maioria das vezes “práticas”, como relatado pelos jovens, não deram conta de prepará-los corporalmente para usufruir das práticas corporais.

Em seguida, desafiei os jovens a pensarem aspectos positivos das aulas de Educação Física que poderiam estar presentes nas aulas das demais disciplinas, e

aspectos negativos que poderiam ser superados se assumidas posturas semelhantes aos demais componentes curriculares. Não foram evidenciados aspectos negativos, apenas dois positivos.

O primeiro aspecto positivo a ser destacado diz respeito ao modo como *teoria e prática* se articulam nas aulas, diferenciando-se das outras disciplinas.

Eu acho que a Educação Física tem toda a teoria, mas ela também é prática, e se ficar sem a prática ela se torna uma matéria como todas as outras. O principal da Educação Física na escola é isso. As outras disciplinas poderiam ser como a Educação Física nesse sentido. (Maria)

Tipo, o professor leva muito material pra sala pra gente ver, ter contato, saber como é. E nas outras matérias a gente fica só na imaginação, não sabendo como é que é. (Augusto)

É, ter contato com o que se aprende, é que nem... não sei... acho que em química que tem contato com laboratório, essas coisas. Está ali, está na prática, vê e aprende. Não que aqui tenha laboratório (risos), mas é que a Educação Física faz um pouco disso, descobre algumas coisas e põe na prática. (Júlia)

Nesse momento, noto que o sentir e o vivenciar corporalmente se faz presente nas aulas de Educação Física e os alunos notam a importância dessas práticas, assim como compreendem que elas se articulam com os conteúdos conceituais estudados, evidenciando, assim, que estão presentes nessas aulas o saber da Educação Física em sua duplicidade de caráter, *o saber fazer* e *o saber sobre o fazer* (BRACHT, 1994). E evidenciando também que possivelmente o silêncio dos jovens em relação às práticas que envolviam de maneira mais intensa o *saber fazer* ocorreu por estes serem os momentos que menos lhes atraem, talvez por conta das dificuldades de se expressarem corporalmente, como relatou o professor em entrevista.

O segundo aspecto positivo está relacionado às intensas cobranças das demais disciplinas, que não acontecem na Educação Física. O jovem nota que nas aulas dessa disciplina há um aprendizado significativo sem que haja as pressões recorrentes nas demais.

Eu acho que as outras disciplinas fazem parecer tudo difícil e a Educação Física faz tudo parecer bem mais simples. Na Educação Física não tem tanta cobrança que nem nas outras disciplinas. Não que a Educação Física deveria mudar, mas a Educação Física consegue, ou tem conseguido, pra mim pelo menos, fazer eu entender bem as coisas, sem forçar tanto. (Augusto)

Os aspectos positivos mencionados pelos jovens na Educação Física, que não acontecem nas demais disciplinas, pode ser também considerados como uma crítica ao modelo de escola que está posto. A não articulação entre teoria e prática e as acirradas exigências denotam uma escola conteudista regulada pelas avaliações que, em função de aprovações – sejam referentes às aprovações dos alunos, no ENEM, ou nos vestibulares, ou referentes às aprovações da própria escola, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)¹³ – abdica-se do desenvolvimento de práticas educacionais mais significativas aos alunos.

O tema seguinte proposto para ser debatido no GF foi sobre a relação dos conhecimentos da Educação Física com a vida dos participantes, tanto no que diz respeito ao vivido no presente, como ao que viveram no passado e foi importante, como ao que viverão no futuro após o término da educação básica.

A primeira jovem a se posicionar foi Júlia com uma fala marcada pela defesa da utilidade dos conteúdos ligada à atuação ou formação profissional futura. Em seguida, Rafael concorda com a colega e busca exemplificar o entendimento em acordo com ela.

A Educação Física em si, ela, assim, pode ser que eu esteja errada... quem inventou de colocar esse tipo de ensino na escola... Tudo bem, é ótimo. A gente aprende muita coisa que a gente não sabia. Só que também, se você for ver, é mais útil pra alguém que vai estudar muito sobre isso. Porque a gente não usa muito a Educação Física no nosso dia-a-dia. As coisas que a gente faz no nosso dia-a-dia, a gente usa o corpo e a gente tem ciência do que o nosso corpo precisa pra fazer esse tipo de coisa. Mas isso não é muito usado, é mais pra quem trabalha com esse tipo de coisa, quem é instrutor numa academia, essas coisas assim. Se a gente ficar sem, não é uma coisa que ia atrapalhar tanto a gente porque não é uma coisa que a gente põe muito em prática no dia-a-dia. Acho que não é uma coisa que precisa falar muito, porque dificilmente vai fazer parte da nossa profissão. (Júlia)

¹³ [...]O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). In: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>, acesso em 05 de junho de 2015.

Igual Artes, não é muito usada. Tudo depende do que você vai fazer, tipo, se você for fazer uma faculdade de história por exemplo, não tem sentido estudar tanto matemática. (Rafael)

Noto que os dois jovens se limitam a pensar a Educação Física, e também a disciplina de Artes, como disciplinas desnecessárias por não estarem presente nos vestibulares e no ENEM, bem como para a formação de algumas profissões; e não como prática com conhecimentos para vida. Este discurso representa a não clareza de identidade do ensino médio, conforme visto anteriormente.

Contudo, o jovem que, em seguida, se pronuncia defende a ideia da Educação Física relacionada com a vida, discordando dos colegas acima.

Mas aí, eu acho que vocês só estão pensando no ENEM, ou tipo, na profissão que vão ter. Eu já decidi que vou fazer faculdade de química. Mas eu sei que eu preciso saber mais do que isso. Sei lá, a vida não é só uma profissão e é importante saber mais coisas. Tipo, pra nossa vida mesmo. (Daniel)

Após, surgiram exemplos de temas de aulas que tiveram relação com a vida deles e que eles entendem também serem importantes para depois de findada a educação básica. É notório que esses temas estão presentes no já citado currículo do Estado de São Paulo (2011), o qual o professor alega utilizar como ponto de partida para estruturação e planejamento de suas aulas. O primeiro exemplo citado enfatiza o fato de a Educação Física ter propiciado o conhecimento de culturas diferentes por meio das práticas corporais. O jovem julga importante apreender culturas.

A Educação Física pode ter a função de trazer um esporte, ou alguma outra prática que era desconhecida e fazer a gente aprender sobre aquilo e talvez até gostar daquele esporte ou daquela cultura do esporte. Por exemplo, tiveram muitas danças que pra gente era desconhecido, que a gente nem sabia que existia. Aí o professor trouxe e explicou que é um outro tipo de cultura e aí a gente acabou gostando. Isso é importante porque é importante saber sobre culturas diferentes, pra respeitar os outros... porque a gente não está sozinho no mundo, nem tudo que eu gosto o outro também gosta necessariamente. E em aula a gente pode ver isso aprendendo práticas de outras regiões, de outros países. (Pedro)

Falar de *cultura* no âmbito da Educação Física, como visto anteriormente, só foi possível a partir dos anos 1980 quando a área passou a abarcar interfaces com as ciências humanas e marcou o rompimento com a tradição da disciplina, principalmente por abrir caminhos para dialogar sobre o corpo para além da esfera biológica.

Igualmente, observo na fala do jovem que *cultura* também se faz presente na Educação Física como tema de aula propondo discussões e ampliando os referenciais dos jovens no que diz respeito às práticas corporais e ao entendimento do outro.

Os jovens relembram temas com interfaces com as ciências biológicas tratados em aula de grande valia para o bem-estar e cuidado com o corpo, e fundamental para esclarecer os jovens sobre questões que estão presentes no dia-a-dia e nas mídias.

Uma coisa que achei legal foi carboidratos, lipídeos, proteínas... Se você sabe sobre isso dá pra você ver do que você está se alimentando e mais ou menos balancear o que você come... e isso é o dia-a-dia e pra vida toda. (Daniel)

Ele ensinou que quando você vai fazer alguma prática de esporte ou atividade física, você precisa se aquecer de tal maneira, pra você não sofrer algum tipo de lesão. E falou também que as práticas devem ser feitas de formas diferentes dependendo do objetivo que você quer. Tipo, é diferente o número de repetições se você quer só ganhar massa ou se você quer emagrecer. (Pedro)

Ah, é ... teve uma prática que a gente fez, que vimos a diferença de agilidade e velocidade. Aí a gente aprendeu que existem formas diferentes de fazer as práticas, que depende do objetivo e que tem o certo e o errado. (Augusto)

Outras questões lembradas que foram discutidas nas aulas de Educação Física não são temas propriamente da área, mas que interferem direta ou indiretamente na mesma e, conseqüentemente, na vida dos jovens, dizem respeito aos acontecimentos atuais no âmbito nacional e estadual.

Na época da Copa, ele explicou pra gente o que de ruim que a Copa trazia e nas eleições também. Porque dependendo do candidato afeta a Educação Física tanto no ensino pras escolas, como nas academias e praças, essas coisas assim. (Miguel)

Porque hoje está em alta você querer dar pra população o bem-estar, um exercício. É igual o professor explicou, que tem muitos governantes que pra ganhar voto fazem aquelas academias na pracinha, só que não explicam... não dá nenhuma aula pra orientar o que tem que fazer. Então, é isso que a gente mais debate sobre a política na aula. (Paula)

A gente falou também sobre o problema da água. Porque é uma coisa que também está em alta, e que a gente precisava saber, ter o conhecimento do que está acontecendo. Então, na aula a gente não aborda só coisas dos esportes, a gente conversa sobre bastante coisa que está acontecendo no mundo. O legal é que não é uma aula só na lousa, a gente discute bastante e aprende mais. É bem importante

porque não dá pra gente ficar só com as informações que a televisão fala e aí a gente discute em aula e acho que isso ensina a gente a pensar sobre as coisas... refletir, sabe? (Maria)

As aulas, para além de espaço de aprendizado de conhecimentos formais, são entendidas como espaço propício para a viabilização da inserção e ação mais imediata dos alunos no mundo.

Por fim, no GF, busquei compreender se a prática corporal realizada pelos jovens fora da escola possuía relação com a Educação Física escolar. Me deparei com um grupo em que quase todos estão envolvidos com práticas corporais.

A jovem Maria tem como prática o *ballet*, o qual atende suas necessidades físicas e seus interesses religiosos.

Eu faço ballet. Eu danço na igreja, no ministério¹⁴ de dança, e faço na academia também. Eu comecei a fazer na igreja porque eu tenho escoliose e é bom pra coluna, e também porque eu gosto de louvar a Deus com a minha dança. Aí, quando eu mudei de casa, eu descobri que lá perto tinha uma academia de dança evangélica e comecei a fazer. Eu amo dançar pra Deus. (Maria)

A prática realizada por Júlia, segundo ela, tem relação com a Educação Física por ter sido tema de aula, conforme relata.

Eu faço lutas desde pequenininha. Nossa, luta é uma coisa que eu gosto muito. Eu me apaixonei pelo tae-kwon-do, sabe?! Eu não imagino minha vida sem. E foi muito bacana quando a gente teve aula sobre luta na Educação Física, porque a maioria dos meus amigos daqui não tinham conhecimento do que é o tae-kwon-do, que é o que eu mais amo na vida. E aí ele explicou e eu também pude colaborar na aula. (Júlia)

Os demais atribuem total relação de suas práticas corporais fora da escola à Educação Física escolar, por ter sido despertado o interesse em praticá-las em aulas. Assim, a jovem Renata relata que buscou a prática do atletismo fora da escola após as aulas que envolveram o tema, do mesmo modo como os jovens Augusto, Daniel, Pedro e Rafael passaram a se reunir para jogar basquetebol em uma praça depois que este também foi tema de aula.

Eu faço atletismo, desde o ano passado. Eu faço agilidade. Eu comecei a fazer por causa da escola. Uma vez eu fui lá, aonde tem a pista, com toda turma e com o professor, e gostei. Foi quando a gente

¹⁴ *Ministério de dança* é a forma como a igreja de Maria intitula o grupo que desenvolve as práticas de dança no âmbito da mesma.

aprendeu sobre atletismo em Educação Física, e aí eu gostei muito mesmo. Eu falei isso para o professor e ele me incentivou a fazer já que eu tinha gostado, e aí eu comecei e estou gostando bastante. (Renata)

De vez em quando a gente se junta e joga basquete. Nós quatro aqui, e tem mais um, o Sorriso, que não está aqui. (Augusto)

A gente joga street, bem sem regras mesmo (risos), na praça aqui perto. (Daniel)

A gente começou a jogar porque teve umas aulas de Educação Física que a gente viu sobre basquete, aí descobrimos essa praça aqui perto que tem tabela e começamos a praticar. (Pedro)

Noto que a iniciativa dos jovens em buscar se envolver em uma prática corporal a partir de conhecimentos apreendidos na Educação Física demonstra que nas aulas os jovens têm sido introduzidos na cultura corporal de movimento, seus referenciais a este respeito tem sido ampliados e, portanto, estão sendo preparados para serem emancipados e autônomos nas questões corporais, conforme Daolio (2001) sugeriu que a Educação Física escolar o fizesse.

Ao ouvir os jovens sobre a Educação Física no contexto da escola de ensino médio busquei conhecer as memórias dos jovens sobre a Educação Física escolar que tiveram ao longo dos anos escolares, o que eles reconhecem como conhecimentos dessa disciplina que se vinculam aos seus interesses e são importantes para suas vidas, bem como as críticas e opiniões sobre a Educação Física no contexto da escola de ensino médio.

Observo que os jovens compreendem que a Educação Física possui um conhecimento amplo que lhes foi omitido durante suas trajetórias escolares. Após ter contato no ensino médio com uma Educação Física com práticas inovadoras eles notam com criticidade que as aulas que tinham anteriormente, apesar de consideradas muitas vezes lúdicas, com o tempo estavam deixando de ser interessantes. Contudo, eles alegam que agora se interessam mais pelas aulas, principalmente por conta da diversidade de conteúdos que se relacionam com conhecimentos de outras disciplinas e com temas presentes em seus cotidianos, e por perceberem que *teoria e prática* se conectam e na aula há lugar para todas expressões e não apenas para os mais habilidosos e atléticos.

Os jovens evidenciam que conhecimentos apreendidos nas aulas de Educação Física poderão lhes ser úteis para suas vidas no que diz respeito às questões

corporais, e hoje já o são por estarem relacionados com práticas corporais por eles realizadas fora da escola. As aulas de Educação Física lhe garantiram informação e formação para tanto, assim como parece lhes proporcionar momentos de contato com o outro, de diálogo, sociabilidade e descobertas, ligando-se aos interesses da fase de vida dos jovens alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Ao dar voz aos jovens do segundo ano do ensino médio de uma escola pública de Campinas – SP, alunos de um professor de Educação Física com práticas inovadoras, lancei-me na direção de compreender os sentidos e significados por eles atribuídos a esse componente curricular. Para isso, a partir de um “olhar” para a(s) juventude(s), busquei evidenciar as minúcias do que os jovens dizem sobre o que é “ser jovem” e “ser aluno” no contexto do ensino médio e como a prática dessa disciplina construída em uma dada perspectiva acabaria por corroborar para o vivenciar das aulas de Educação Física pelos jovens vinculada aos interesses da fase de vida a qual vivem.

Nesta pesquisa, o *olhar* para as *juventudes* se deu a partir da apropriação das “lentes” dos estudos sobre juventude os quais orientam a compreensão dos jovens em sua diversidade e multiplicidade de identidades. Assim, por meio desses estudos busquei desvencilhar o olhar dos estereótipos que são construídos sobre os jovens, principalmente pela mídia, que tendem a homogeneizar os sujeitos e naturalizar a juventude, e passei a concebê-la como plural, me permitindo chamá-la de *juventudes*, conforme sugerido por Dayrell e Gomes (2009) e Dayrell (2003). Nessa perspectiva entende-se que há múltiplas concepções de juventude, bem como variadas formas de “ser jovem”, uma vez que essa condição se liga a tantas outras, como etnia, classe social, identidade religiosa, valores, gênero.

A partir desse *olhar* busquei reconhecer que a juventude, enquanto fase da vida, está intimamente ligada ao momento em que os sujeitos buscam uma identidade individual e coletiva, questionam sobre o seu próprio *eu* e formulam projetos de vida, e procurei compreender como se constitui a identidade juvenil a partir de três recortes propostos por Cruz (1991) e refletir sobre as prováveis implicações que este processo de constituição de identidades acarreta à escola de ensino médio. Assim, pude entender como os jovens procuram se ligar ao mundo, se afirmar como sujeitos, e como muitas tensões se dão no espaço escolar por conta de questões identitárias.

Desse modo, passei a compreender que a escola deve buscar considerar quem é esse jovem e não apenas classificá-lo como aluno, se ater à diversidade dos sujeitos para, então, estabelecer uma chave de acesso ao campo simbólico das *juventudes* e compreender o sentido de suas práticas e aspirações, para tornar as aulas um espaço de reconhecimento que também valoriza o presente e permite os jovens

“serem jovens”. Essa discussão no âmbito da Educação Física, e também nas demais disciplinas escolares, torna-se fundamental para reavaliar e pensar nossas ações ao lidar com o público juvenil no espaço escolar.

Conforme Dayrell (2007) propôs pensar a relação da escola com a juventude e sugeriu pensar uma escola que “faz” juventudes, busquei transpor essa ideia para a Educação Física escolar. De tal modo, refleti sobre como esse componente curricular tem articulado essas questões ao seu trabalho diante das novas interrogações e desafios que *as juventudes* nos colocam. Mais especificamente, entender como a Educação Física vem construindo e desconstruindo suas práticas para “fazer” juventudes. Portanto, enfatizei a questão: A Educação Física escolar “faz” juventudes?

Com essa reflexão, pude contemplar na trajetória em que foi estabelecida a tradição da Educação Física escolar brasileira ações em torno dos ideais que se tinha de juventude em cada época e constatar que tradicionalmente a Educação Física escolar “fez” juventude, conforme os projetos nacionais de sociedade naturalizada e biologizada o qual se previa a preparação de jovens fortes para o trabalho e para a procriação, em uma perspectiva de homogeneização dos corpos. Contudo, a partir dos anos 1980 interrogativas foram postas ao papel da Educação Física na escola e foi lançada a possibilidade da Educação Física “fazer” juventudes em outra perspectiva, agora, na da diversidade. Isso porque a área, que até então se pautava nas ciências biológicas, passou a ser um campo com interfaces com as ciências sociais, o que possibilitou pensar uma outra prática pedagógica de Educação Física e impulsionou reflexões em torno de novos sentidos/significados para a sua presença na escola, seu fazer pedagógico, suas finalidades e seu objeto de estudo (GONZÁLEZ & FENSTERSEIFER, 2009).

Entretanto, o projeto de transformação da Educação Física encabeçado nos anos 1980, baseado nas ciências sociais e humanas, não foi aceito de forma unânime e não existe como prática hegemônica. A Educação Física brasileira vive hoje um período de transição, caracterizado por González e Fensterseifer (2009), como o “entre o não mais e o ainda não”, e por Bracht (2011), como consequência do anterior, “entre o desinvestimento e a inovação pedagógica”, para representar que há dois extremos na prática dos docentes de Educação Física. Por um lado há práticas inovadoras, que, instigadas ou orientadas pela visão de área construída a partir da influência das ciências humanas, compreenderam a relevância social da Educação Física e desenvolvem práticas no cotidiano escolar correspondentes aos novos objetivos elencados nos últimos

anos pela área. Por outro lado, há uma prática de desinvestimento pedagógico, que popularmente denominamos de “rola-bola”, do mero ocupar os alunos com uma bola sem que haja intervenção pedagógica relevante. Assim, vivemos, também, um momento de desafio para construir e desenvolver o “ainda não”, e tornar as práticas de “desinvestimento pedagógico” em “práticas inovadoras”, ou fazer com que a segunda se torne habitual em todas as escolas.

Em seguida, com foco específico no ensino médio, procurei compreender o que tem sido pensado e proposto sobre este componente curricular para os últimos anos da educação básica, a partir do entendimento de que neles há um público estritamente jovem, e, portanto, apresenta algumas especificidades a serem observadas. Ao explorar os estudos sobre a Educação Física no ensino médio foi perceptível um distanciamento em relação ao que se tem discutido sobre estes anos escolares no âmbito mais geral da educação brasileira, ao passo que vivemos nos últimos anos, no Brasil, momentos de intensos debates sobre os rumos do ensino médio e críticas à forma como, até então, estes anos escolares estavam justificados. Na maioria das vezes, senão em todas, as discussões sobre ensino médio na Educação Física são feitas entorno dos próprios problemas relacionados à área e pouco se pondera sobre os já presentes nestes anos escolares, os quais implicam no trabalho do professor de Educação Física que atua com esses anos escolares.

No entanto, já podem ser contempladas ações que têm buscado sentidos para a Educação Física no ensino médio, de modo a “fazer” juventudes na perspectiva da diversidade. Ainda que pouco tenha sido discutido na área acadêmica, os materiais oficiais produzidos nos últimos anos, como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) e o Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo (2011) veiculam essa ideia somada às questões fundamentais produzidas nas últimas décadas pela área e buscam orientar transformações significativas nas ações pedagógicas de Educação Física no ensino médio.

É interessante notar que essas ideias chegaram ao professor entrevistado. Ele assume o Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo (2011) como norteador de suas práticas docentes, compartilhando da mesma visão de Educação Física lá proposta, assumindo posturas de um professor que almeja a transformação pedagógica da área no âmbito escolar e mostra-se atento aos interesses dos alunos ligado à fase de vida que vivem – a juventude. Assim, nos seus relatos, e também nos de

seus alunos, são encontradas as pistas elencadas por Silva e Bracht (2009), que fora citado no capítulo primeiro, para caracterizá-lo como professor com práticas inovadoras. Logo, esperava-se que os jovens alunos apresentassem uma visão de Educação Física vinculada aos propósitos da escola, conectada com suas vidas e ligada aos seus interesses.

Ao dar voz aos jovens, no Grupo Focal, pude conhecer as diversidades dos jovens e aproximar-me do que vivem no cotidiano escolar. O Rafael, a Maria, a Renata, a Paula, o Pedro, o Augusto, o Daniel, a Júlia e o Miguel, são diferentes entre si, manifestam opiniões distintas vinculadas às experiências vividas e ao modo como constroem suas identidades, mas concordam em diversas opiniões, sobretudo no que diz respeito ao dia-a-dia da escola.

A partir dos debates decorrentes no GF, notei que o cotidiano escolar é marcado pelo encontro das diversidades, ainda que não promovido intencionalmente pela escola, em meio à precariedade os jovens buscam alternativas de vivenciar a alteridade no espaço escolar. As amizades ligam os sujeitos a um grupo e possibilita a construção de suas identidades, bem como o relacionar-se com os seus professores lhes permitem conhecer seus potenciais e ampliar seus referenciais. A Educação Física, nesse sentido, é identificada pelos alunos como uma disciplina, que por ter um conteúdo dinâmico estabelece nas aulas um lugar de liberdade para o encontro e conhecimento com e sobre o outro.

Ao ouvir os jovens sobre a Educação Física no contexto da escola de ensino médio busquei conhecer as memórias dos jovens sobre a Educação Física escolar que tiveram ao longo dos anos escolares, o que eles reconhecem como conhecimentos da Educação Física que se vinculam aos seus interesses e são importantes para suas vidas, bem como as críticas e opiniões sobre o papel da Educação Física no contexto da escola de ensino médio.

As memórias dos jovens sobre a Educação Física vivenciada ao longo de suas trajetórias escolares podem ser identificadas como práticas de desinvestimento pedagógico. Observei que os jovens compreendem que a Educação Física possui um conhecimento amplo que lhes foi omitido ao longo do ensino fundamental. E, agora, após terem tido contato no ensino médio com uma Educação Física com práticas inovadoras eles notam com criticidade que as aulas que tinham anteriormente, apesar de consideradas muitas vezes lúdicas, com o tempo estavam deixando de ser interessante.

Alegaram ainda que agora se interessam mais pelas aulas principalmente por conta da diversidade de conteúdos que se relacionam com conhecimentos de outras disciplinas e com temas presentes em seus cotidianos, e por perceberem que *teoria e prática* se conectam e na aula há lugar para todas expressões e não apenas para os mais habilidosos e atléticos. Os jovens evidenciaram que os conhecimentos apreendidos nas aulas de Educação Física poderão lhes ser úteis para suas vidas no que diz respeito às questões corporais, e hoje já o são por estarem relacionados com práticas corporais por eles realizadas fora da escola.

Pode-se assim afirmar que as aulas de Educação Física no ensino médio podem garantir informação e formação para os jovens, tornando-os emancipados e autônomos no que diz respeito às questões corporais, assim como proporcionar momentos de contato com o outro, de diálogo, sociabilidade e descobertas, ligando-se aos interesses da fase de vida dos jovens alunos.

Por fim, entendo que este trabalho abre possibilidades de debates necessários e pesquisas outras em busca da defesa pela Educação Física no ensino médio, vinculada aos interesses dos jovens e conectada com os propósitos de escola com ações transformadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 e 6, p. 25-36, mai.-dez. 1997.

ALMEIDA, P. C.; CAUDURO, M. T. O desinteresse pela educação física no ensino médio. **Lecturas: Educación Física y Deportes** (Revista Digital), Buenos Aires, v.11, n.106, 2007.

BETTI, M. Ensino de 1º e 2º graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 282-287, jan. 1992.

_____. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

_____. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, n.3, p.25-45, 1994.

_____. Por uma teoria da prática. **Revista Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

_____.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 1, Número 1, 2002.

BOURDIEU, P. **La “juventud” no es más que una palabra**. In: Sociologia y cultura. México: Grijalbo, Conaculta, 2002.

BRACHT, V. . **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Espírito Santo, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

_____. Dilemas da Educação Física no cotidiano. **Salto para o futuro**. Ano XXI, Boletim 12, set., p.14 – 20, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de educação física. In: _____ **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, v. 1, p. 213-239, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. **Guia das políticas públicas de juventude** / Secretaria Nacional de Juventude. – Brasília: SNJ, 2010.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Campinas: Autores Associados, 1997.

CARRANO, P. C. R. **Identidade juvenis e escola**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, p. 153 – 163, 2005.

_____.; MARTINS, C. H. S. Culturas juvenis em espaços populares: culturas e expressividades juvenis: uma janela para a escola. Boletim 24, **Salto para o futuro**, 2007.

CARVALHO, J. S. F. Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo: Suplemento 2, p. 36-39, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAVES, M. **Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana**. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRUZ, R. R. **En la calle outra vez - las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación**. Jalisco/México: ITESO, 1991.

_____. **Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto**. Buenos Aires: Norma, 2000.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **A Antropologia social e a Educação Física: Possibilidades de encontro**, In: CARVALHO, Y. M. e RUBIO, K. Educação Física e Ciências Humanas. São Paulo: HUCITEC, 2001.

_____. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **A Educação Física Escolar como Prática Cultural: tensões e riscos.** In: GEPEFIC; DAOLIO, J. (Org.). Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura. 1ed. Campinas: Autores Associados, p. 5-18, 2010.

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

_____. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

_____. O Jovem Como Sujeito Social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n.24, p. 4-13, set/dez, 2003.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da sociabilidade juvenil. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 1105 – 1128, 2007.

_____; GOMES, N. L. **A juventude no Brasil: questões e desafios.** In: MATOS, M.; GOMES, N. L.; DAYRELL, J. (Orgs.). Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. 1 ed. Belo Horizonte: DCP/FAFICH/UFMG, v.5, p. 89-113, 2009.

DIAS, D. I.; CORREIA, W. R. A Educação Física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, p. 277-287, 2013.

FREY, M. C. Educação física no ensino médio: a opinião dos alunos sobre as aulas. **Lecturas: Educación Física y Deportes** (Revista Digital), Buenos Aires, v.12, n.113, 2007.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília, DF: Liber livro, 2005.

GROPPO, L. A. **Dialética das Juventudes e Educação.** In: MORAIS, R. de, NORONHA, O. M.; GROPPPO, L. A. (Orgs.). Sociedade e Educação: estudos sociológicos e interdisciplinares. 1ed. Campinas: Alínea, 2008.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v.1, n.1, p. 09-24, set. 2009.

_____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v.1, n.02, p.10-21, mar. 2010.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

- _____. **Educação Física: ensino & mudanças**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- _____. **Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física?** In: KUNZ, E.; TREBELS, A. (orgs.). *Educação física crítico-emancipatória com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- FRANCO, M. L. B. et al. **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal, raízes históricas e panorama atual**. São Paulo: autores associados, 2004.
- KRAWCZYK, N. Balanço e perspectivas do ensino médio no Brasil. In: **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: ação educativa. Coleção em Questão 6, 2008.
- KRAWCZYK, N. Introdução – Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional** / Krawczyk, N. (org). São Paulo: Cortez, 2014a.
- KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo** / Dayrell, J.; Carrano, P.; Maia, C. L. (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014b.
- LEÃO, G; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, Projetos de vida e Ensino Médio. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011.
- MAGNANI, J. G. C.; SOUZA, B.M. de. **Jovens da Metrópole**. São Paulo: Terceiro nome, 2007.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La construcción social de la condición de la juventud**. In: CUBIDES, H. J., TOSCANO, M. C. L., VALDERRAMA, C. E. H., (ed) *Viviendo a toda – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Série Encuentros, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá, Paidós, 1998.
- _____. **La juventud es más que una palabra**. In: MARGULIS, M. (org.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 2008.
- MARTINELLI, C. R. et al. Educação física no ensino médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.5, n.2, p.13-19, 2006.
- MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EDUSP, 2003.
- MELUCCI, A. **O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Revista Análise Sociológica**, v. 25, n. 105-106, 1990.

PEREIRA, R. S.; MOREIRA, E. C. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de educação física: algumas considerações. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.16, n.2, p.121-127, 2005.

_____. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

SCHNEIDER, O. Entre a correção e a eficiência: mutações no significado da educação física nas décadas de 1930 e 1940 – um estudo a partir da revista Educação Physica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 39-54, 2004.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v.30, n.1, Jan./Jun. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: educação física (ensino fundamental e médio)**. Coordenação Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2011.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1994.

_____. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996.

SOARES; A. J. G.; GÓIS JUNIOR, E. Educação Física: Dilemas e práticas. **Salto para o futuro**. Ano XXI, Boletim 12, set., p.4 – 10, 2011.

SOUZA, E. S. de; VAGO, T. M. **O ensino de Educação Física em face da nova LDB**. In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CBCE (org). O ensino de Educação Física em face da nova LDB e aos PCN's: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses – Ijuí: Serigraf, 1997.

SPOSITO, M. P. **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

TREBELS, A. H. **Spielen und bewegen an geräten**. Reinbeck bei Hamburg: Rororo, 1993.

ZAN, D. D. P. Estudos sobre Juventude no Brasil dos últimos 50 anos. In: Estela, M. M. e Newton A. P. B. (Org.). **Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas**. Córdoba (Argentina): Editorial, 2013.

DISCOGRAFIA

GESSINGER, Humberto (Engenheiros do Hawaii). Gessinger, Licks & Maltz. Rio de Janeiro: Estúdios BMG, 1992. Faixa Terra de Gigantes.

ANEXO

ANEXO 1.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Título do estudo: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS PELA(S) JUVENTUDE(S) SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Estamos convidando você a participar da pesquisa OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS PELA(S) JUVENTUDE(S) SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO, que tem o objetivo compreender os sentidos e significados atribuídos à Educação Física pelos jovens alunos de Ensino Médio. Essa pesquisa está associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Unicamp, sendo realizada pela pesquisadora Ana Beatriz Gasquez Porelli, sob a orientação do Prof. Dr. Jocimar Daolio.

Sua participação acontecerá durante dois encontros, que acontecerá em *Grupo Focal* em períodos de 2 hora e 40 minutos, no espaço de sua escola, no horário autorizado pela direção escolar, contando com registro imagético (fotografias e filmagens). Nesse encontro, serão realizadas dinâmicas de grupo e conversas.

Em qualquer momento da realização desse estudo, você poderá receber esclarecimentos adicionais que julgar necessários e poderá se recusar a participar ou se retirar da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo.

O sigilo das informações será preservado por meio de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Nenhum nome, identificação de pessoas, locais e instituições, especificamente, interessa a este estudo. O registro das imagens será apenas utilizado para fins da pesquisa, sendo vedado seu uso comercial. Além disso, informamos que eventuais dúvidas podem ser esclarecidas com a pesquisadora responsável, Ana Beatriz Gasquez Porelli (19) 98338-2216.

Eu, _____, pós ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com o responsável, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, em participar do estudo.

Data: ____/____/____

Assinatura (do pesquisado ou responsável) ou impressão datiloscópica.

Nós, Ana Beatriz Gasquez Porelli e Jocimar Daolio, declaramos ter fornecido todas as informações sobre o estudo ao participante.

Data: ____/____/____

Assinatura

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrar em contato com os responsáveis pelo estudo: e-mails: ana_porelli@hotmail.com, daolio@fef.unicamp.br

ANEXO 02

Carta convite aos alunos

Prezado aluno (a):

Vimos por meio desta convidá-lo para participar da pesquisa de mestrado “OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS PELA(S) JUVENTUDE(S) SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO”, da aluna de pós-graduação Ana Beatriz Gasquez Porelli, orientada pelo Prof. Dr. Jocimar Daolio, docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. O objetivo geral da pesquisa será: compreender os sentidos e significados atribuídos à Educação Física pelos jovens alunos de Ensino Médio. As informações serão coletadas por meio *Grupo Focal*, que acontecerá em dois dias, por um período de 2 horas e 40 minutos, no espaço de sua escola, no horário autorizado pela direção escolar, contando com registro imagético (fotografias e filmagens). O sigilo das informações será preservado por meio de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Nenhum nome, identificação de pessoas, locais e instituições, especificamente, interessa a este estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e elaboração da dissertação. Sabemos que a aceitação em participar desta pesquisa tomará seu tempo, mas será um momento interessante em que você poderá expor críticas e opiniões sobre a Educação Física, dialogando com seus colegas e com a pesquisadora sobre o que você pensa a respeito dessas aulas que vem tendo na escola ao longo dos anos. Porém, gostaríamos de reiterar a importância de sua participação em nosso estudo. Agradecemos antecipadamente e nos colocamos ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, pelo telefone: (19) 988338-2216

Atenciosamente,

Ana Beatriz Gasquez Porelli

Orientanda/ Pesquisadora

Prof. Dr. Jocimar Daolio

Orientador – Unicamp

ANEXO 03

Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
Faculdade de Educação Física
Pós-graduação em Educação Física

Prezada Coordenadora Pedagógica do Colégio Estadual ***

Profa. ***

Vimos por meio desta solicitar a V. S^a. autorização para a realização de pesquisa de mestrado nas dependências do Colégio Estadual ***, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Unicamp. A pesquisa intitula-se “OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS PELA(S) JUVENTUDE(S) SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO”, orientado pelo Prof. Dr. Jocimar Daolio, docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. O objetivo geral da pesquisa é compreender os sentidos e significados atribuídos à Educação Física pelos jovens alunos de Ensino Médio. Farão parte desse estudo os alunos das turmas do Ensino Médio do professor ***, do Colégio Estadual *** (aproximadamente *** alunos) que se interessarem em integrar a pesquisa. As informações serão coletadas durante dois encontros, em formato de *Grupo Focal*, com duração de duas horas e vinte minutos, no espaço de sua escola, nos horários autorizados pela direção escolar, contando com registro imagético (fotografias e filmagens). Nesse encontro, serão realizadas dinâmicas de grupo e conversas.

O sigilo das informações será preservado por meio de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Nenhum nome, identificação de pessoas, locais e instituições, especificamente, interessa a este estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e elaboração da dissertação. Além disso, informamos que eventuais dúvidas podem ser esclarecidas com a pesquisadora responsável, Ana Beatriz Gasquez Porelli, (19) 98338-2216.

Eu _____, Coordenadora pedagógica responsável pelo Colégio Estadual ***, após ter lido todas as informações e esclarecidos todas as minhas dúvidas referentes ao estudo, autorizo a acadêmica do curso de pós-graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Ana Beatriz Gasquez Porelli, realizar a pesquisa.

Professora/ Coordenadora Pedagógica do Colégio Estadual ***

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrar em contato com os responsáveis pelo estudo: e-mails: ana_porelli@hotmail.com, daolio@fef.unicamp.br