

ROSICLER TEREZINHA GOEDERT

**A CULTURA JOVEM E SUAS RELAÇÕES
COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Doutor em Educação, no
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt

CURITIBA

2005

Catálogo na publicação

Sirlei R. Gdulla – CRB9/985

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

G594	<p>Goedert, Rosicler Terezinha A cultura jovem e suas relações com a educação física escolar. / Rosicler Terezinha Goedert. – Curitiba, 2005. 156 f. Tese (Doutorado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.</p> <p>1. Educação física. 2. Escolarização - jovens. 3. Educação do adolescente. I. Título.</p> <p>CDD 372.86 CDU 373.33</p>
------	--

***Dedico a dois jovens especiais na
minha vida: D. Vica minha mãezinha
querida e ao Jethro meu netinho
amigo, que comigo de mãos dadas
caminharam nesta jornada.***

***Agradeço a professora Maria Auxiliadora
por seus preciosos ensinamentos, sua
dedicação e carinho e em especial pela
paciência que teve comigo, o que me fez
acreditar que seria possível...***

SUMÁRIO

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO	1
1 A CULTURA JOVEM E A ESCOLARIZAÇÃO	14
1.1 O JOVEM ESCOLAR COMO SUJEITO HISTÓRICO-SOCIAL.....	16
1.1.1 O Sujeito Jovem: Construindo Uma Categoria de Análise.....	29
1.2 SUJEITO JOVEM E ESCOLARIZAÇÃO NO CENÁRIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA.....	35
1.2.1 As Relações da Instituição Escolar e os Jovens do Ensino Médio.....	39
1.2.2 As Relações das Políticas Públicas e os Jovens do Ensino Médio.....	51
1.2.3 As Relações da Diferenciação Interna da Escola e os Jovens Escolares do Ensino Médio.....	61
2 AS PRÁTICAS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E OS JOVENS EM SITUAÇÃO DE ESCOLARIZAÇÃO	70
2.1 O CONCEITO DE "CÓDIGO DISCIPLINAR" E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	71
2.2 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E O OLHAR DO COTIDIANO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	76
2.3 A "LÓGICA DAS PRÁTICAS" ESCOLARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	84
2.3.1 O Sentido da Prática a Partir da Irreversibilidade.....	84
2.3.2 A Análise das Práticas e os Efeitos de Teorização.....	91
2.3.3 A Economia da Lógica da Prática.....	96
2.4 AS RELAÇÕES CRUZADAS ENTRE CONHECIMENTO E PRÁTICA.....	99
3 AS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DOS JOVENS E AS PRÁTICAS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	103
3.1 ESCOLA: ESPAÇO DE "EXPERIÊNCIA SOCIAL" DOS JOVENS.....	114
3.2 AS FORMAS VIVIDAS DAS "EXPERIÊNCIAS SOCIAIS" DOS JOVENS, NA ESCOLA E NOS JIBA.....	120
3.2.1 As Experiências dos Jovens Escolares Assistindo aos JIBA.....	121
3.2.2 As Experiências dos Jovens Escolares como Torcedores dos JIBA.....	123

3.2.3	As Experiências dos Jovens Escolares que Permaneciam Conversando nos JIBA.....	124
3.2.4	As Experiências dos Jovens Escolares como Jogadores dos JIBA.....	125
3.3	JIBA: EXPERIÊNCIA E PRÁTICA CULTURAL POLÍTICA DOS JOVENS ESCOLARES.....	136
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
	REFERÊNCIAS	150

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa foi verificar como se enredam as práticas culturais juvenis às práticas escolares de Educação Física em determinado processo de escolarização, focalizando o significado da cultura jovem na constituição da Educação Física como disciplina escolar. Para tanto, foram observadas as práticas de professores de Educação Física em conjunto com as experiências vividas pelos jovens do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Curitiba, Paraná, Brasil. A análise destas práticas partiu da compreensão da juventude como categoria sócio-histórica e cultural bem como do pressuposto de que a inserção do jovem no contexto escolar promove a constituição do "sujeito jovem escolar" (EDWARDS, 1997; CHARLOT, 2000), permitindo o reconhecimento de sua "condição de jovem" (BOURDIEU, 1980; MARGULIS, 2000) diante das práticas escolares na constituição do "código disciplinar" da Educação Física (FERNÁNDEZ CUESTA, 1998). Além do material empírico produzido em observações participantes – que configuram esta pesquisa como um estudo de caso com características etnográficas –, foram analisados documentos e entrevistas com sujeitos envolvidos nas práticas relacionadas à Educação Física. Para a análise deste conjunto de dados (práticas, entrevistas e documentos), partiu-se do pressuposto de que a escola pública é um espaço da experiência social (DUBET, 1994) que, como tal, estabelece formas de desenvolver determinadas ações e põe em prática certas estratégias pedagógicas articuladas com a cultura juvenil. Na realização destas ações, destacam-se o fato de a juventude viver a sua cultura via prática esportiva, especificamente o futebol, e a receptividade que os docentes e a própria cultura da escola têm deste esporte, o qual é caracterizado na história da Educação Física como um dos elementos forjadores das políticas para a juventude e também constitutivo do "código disciplinar" da Educação Física no Brasil. Esta pesquisa concluiu que o enredamento da prática esportiva do "sujeito jovem escolar" às práticas escolares se dá pela identificação entre ambas, de modo que a cultura juvenil é assumida como natural pelos sujeitos escolares, produzindo determinadas práticas de Educação Física, quais sejam, a adoção do futebol como conteúdo principal das aulas de Educação Física e a ligação entre estas aulas e os Jogos Intercolegiais do Bairro (JIBA). Convém assinalar que os JIBA têm forte matiz política. Desta forma, estas práticas geradas pelo enredamento constituem e movimentam a cultura da escola, reproduzindo certos mecanismos próprios de uma cultura política de matiz conservador.

Palavras-chave: cultura juvenil; educação física; escolarização.

ABSTRACT

The main objective of this research was to verify how cultural juvenile practices and school practices of Physical Education are intertwined in a given schooling process, focusing the meaning of the youth culture in the establishment of Physical Education as a school subject. In order to do that, practices of Physical Education teachers were observed, along with experiences lived by the young from a public high school of Curitiba, Paraná, Brazil. The analyzes of these practices started from the understanding of youth as a social-historical and cultural category, as well as from the assumption that the introduction of the young in the school context promotes the establishment of the "young school student" (EDWARDS, 1997; CHARLOT, 2000), which allows the recognition of their "young condition" (BOURDIEU, 1980; MARGULIS, 2000) facing the school practices in the establishment of the Physical Education "disciplinary code" (FERNÁNDEZ CUESTA, 1998). Apart from the empiric material developed in participant observations – which assembles this research as a case study with ethnographic features – documents and interviews with subjects involved in the practices related to Physical Education were examined. To analyze this database (practices, interviews and documents), it was taken into consideration that the public school is a space for social experience (DUBET, 1994), which, as such, establishes ways to develop particular actions and puts in practice certain pedagogical strategies articulated with the youth culture. In the fulfillment of these actions, it stands out the fact that the youth live their culture via sport practice, specifically soccer, and also the receptivity that the teaching staff and the school culture itself have of this sport, which is characterized in Physical Education history as one of the elements that shapes policies to the youth and that also establishes the "disciplinary code" of Physical Education in Brazil. This research concluded that the sport practice of the "young school student" and the school practices are intertwined due to the recognition between both of them, so that the youth culture is taken as natural by the school subjects, producing certain Physical Education practices, such as the adoption of soccer as the main content of Physical Education classes and the connection between these classes and the local interschool games, called "Jogos Intercolégiais do Bairro – JIBA". It's advisable to point out that the JIBA have strong political shades. In this way, the fact of having such practices intertwined, establishes and livens up the school culture, reproducing certain mechanisms typical of a political culture with shades of conservatism.

Key words: youth culture; physical education; education.

INTRODUÇÃO

Se as distintas culturas destacam os caminhos e as maneiras através das quais os seres humanos dão sentido às suas vidas, constroem seus sentimentos, crenças, pensamentos, práticas e artefatos (desde textos até instrumentos e produtos em geral), as culturas juvenis vão ser as que, por definição, traduzem a juventude. Não obstante, essa realidade juvenil é algo que a instituição escolar vai tratar de ocultar, quando não atacar frontalmente.

(SANTOMÉ, 1995, p.25)

Ao longo de 25 anos de magistério, tive a oportunidade de conviver com os jovens escolares das escolas públicas e particulares da cidade de Curitiba, Paraná. Nos primeiros dez anos, convivi com a juventude como professora da disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio e, nos quinze anos seguintes, como professora universitária, orientando as práticas de ensino dos licenciandos do Curso de Educação Física nas escolas.

Estas experiências acumuladas com os jovens escolares, ora ensinando os conhecimentos que constituem os conteúdos que tratam da Educação Física, ora refletindo sobre as práticas escolares dos professores de Educação Física, despertaram na minha formação e na minha vida profissional um "olhar" constante e atento para as diversas maneiras dos jovens vivenciarem a Educação Física Escolar.

Já como professora universitária, preocupava-me a possibilidade de contribuir criticamente com os avanços das reflexões no campo pedagógico da Educação Física, principalmente acerca da função da Escola e do papel do educador.

Inicialmente, repensei uma abordagem orgânica que articulasse o Estado, a Escola e a Universidade, tratando especificamente da participação do professor de Educação Física no processo de criação e implementação de propostas político-pedagógicas para o ensino de Educação Física. Esta intervenção resultou na

realização da minha pesquisa de Mestrado em Ciência do Movimento Humano, denominada *A inserção da Educação Física na proposta política-pedagógica da escola e sua participação na estruturação curricular: possibilidade e limites*, na linha de pesquisa Pedagogia do movimento, da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Neste estudo, foram identificadas algumas lacunas relacionadas ao conhecimento e às possibilidades de ação transformadora dos professores de Educação Física na organização do seu trabalho pedagógico, principalmente em relação ao modo como estes professores pesquisados se colocavam, quer individualmente quer coletivamente, diante do seu fazer diário na escola.

Perante este percurso é que iniciei meu projeto de doutorado, no qual, inicialmente, procurei ir à realidade escolar com o objetivo de identificar quais as contribuições das práticas dos professores de Educação Física na construção da Cultura da escola e na resignificação da linguagem corporal dos jovens. Intentava saber que códigos poderiam ser expressos na linguagem corporal, quais seriam seus determinantes e pressupostos.

Entretanto, a presença na escola de Ensino Médio, campo empírico do trabalho, onde procurava observar as atividades relacionadas à Educação Física, bem como as leituras realizadas no decorrer das disciplinas do doutorado fizeram-me rever os rumos do trabalho. Neste aspecto, faz-se necessário lembrar um dos pontos relevantes da abordagem de Rockwell (1986): as horas passadas no campo não conduzem instantaneamente ao conhecimento nem à confirmação das intenções pretendidas, pois é preciso permitir a "frutífera integração" entre a observação e o trabalho conceitual. A autora nos lembra da beleza de presenciar, testemunhar, os processos que se gostaria de compreender e, a partir deles, ter a oportunidade de realizar novas reflexões.

Desta forma, renunciei o objetivo inicialmente proposto e passei a construir novos objetivos. Para isto, valendo-me do que afirma GARCIA (1996), precisei tornar estranhos os elementos que se encontravam no campo empírico, para melhor

entender as relações que se estabelecem no interior da escola, espaço não homogêneo e onde ocorrem processos contraditórios, os quais, percebidos na sutileza da cotidianidade, e que precisam ser profundamente compreendidos.

No decorrer deste processo, com um novo e gradativo "olhar" para o campo empírico, inquietavam-me alguns aspectos problemáticos relativos aos procedimentos da investigação. No decurso da pesquisa, no entanto, estes procedimentos foram se modificando e sendo aperfeiçoados pelo confronto com a realidade e por um aprofundamento maior no tema, provocando a reconfiguração dos objetivos e do objeto da pesquisa.

Durante estas incursões no campo de estudo e utilizando alguns elementos característicos da pesquisa "em escola", pude visualizar a específica relação entre a investigação de campo e o papel das teorias na prática científica, reconhecida como a distinção entre o "contexto da descoberta" e o "contexto da prova", conforme nos situa Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990):

As metodologias qualitativas são caracterizadas pela formulação de teorias interpretativas e prescritivas, como também pelo seu processo *indutivo exploratório*, caracterizado pelo 'contexto da descoberta'. Neste contexto da descoberta, o investigador foca a *formulação* de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação. Quando se situa no contexto da prova, a atividade de investigação tem como objetivo principal a *verificação* de uma dada teoria, independente da maneira como esta foi elaborada ou formulada; as condições psicológicas (intuição, insight, 'induction'), históricas ou sociais que presidiram à sua descoberta não são tomadas em conta (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p.96).

Neste sentido, este estudo está inserido no 'contexto da descoberta', pois não tem a intenção de antecipar os resultados da análise com base em uma dada teoria, mas preocupava-me em, partindo do campo empírico de investigação, formular seu próprio percurso teórico. Pois,

O controle das variáveis e a antecipação, tal como os encontramos tradicionalmente nas ciências naturais, são operações impossíveis no estudo de sistemas de relações, em que a causa é mediada por símbolos. A tarefa do investigador na investigação interpretativa será antes a de *descobrir* o modo como as organizações sociais e a cultura, específicas de um meio ou comum a vários meios, influenciam as opções e as condutas das pessoas em ação (ERICKSON, 1986, p.129).

Foi mediante este percurso da descoberta que fui desvelando e identificando a insistente presença da cultura jovem na escola, junto às práticas escolares de Educação Física, num convívio que enredava, com muitas nuances, cultura jovem e cultura escolar. Nos primeiros tempos da investigação, as nuances desta ligação pareciam totalmente nebulosas e difíceis de explicitar. Em confronto com a teoria, pude ir percebendo e localizando este enredamento e suas gradações como um momento do processo relacional entre a infra-estrutura e a superestrutura da sociedade, ou seja, como expressão da cultura de uma determinada sociedade, num determinado contexto. Como tal, requeria que sua análise fosse articulada aos processos básicos da formação social mais ampla, associados à realidade particularizada, não de forma abstrata, mas de maneira histórica, pois

As pessoas se vêem a si mesmas, uns aos outros, em relações pessoais diretas; as pessoas compreendem o mundo natural e se vêem dentro dele; as pessoas utilizam seus recursos físicos e materiais em relação com o que um tipo de sociedade explicita como 'ócio', 'entretenimento' e 'arte': todas estas experiências e práticas ativas, que integram uma grande parte da realidade de uma cultura e de sua produção cultural, podem ser compreendidas tais como são, sem serem reduzidas a outras categorias de conteúdo e sem a característica tensão necessária para enquadrá-las (diretamente como reflexos, indiretamente como mediação, tipificação ou analogia) dentro de outras relações políticas e econômicas determinadamente manifestas. Sem dúvida, com certeza, elas podem ser consideradas como elementos de uma formação social e cultural que para ser efetiva deve ampliar-se, incluir-se, formar e ser formada a partir desta área total de experiência vivida (WILLIAMS, 1992, p.110).

Nesta perspectiva, pude entender o ensino de Educação Física - visto como um conjunto de práticas e experiências – como um "lugar" de produção cultural. As produções culturais – as ações dos sujeitos e as estruturas sociais mais amplas, que se expressam sob a forma de interações – são objetivadas historicamente e podem ser analisadas a partir de um arcabouço teórico no domínio científico. Tais produções encerram um conceito de cultura que "incorpora não só as questões, mas também contradições através das quais se desenvolveu" (ibid,1969, p.71).

Assim, levando em conta estas contradições, o ensino de Educação Física na escola investigada – analisado como um espaço que produz formas de os sujeitos

se verem, se compreenderem e compreenderem o mundo – tem suas práticas e experiências expressas sob a forma de interação. Neste sentido, a análise demanda de um repertório de enquadramentos e reflexões que possibilite ao pesquisador aproximar-se do significado do processo cultural, abordando-o de modo mais amplo a fim de explicitá-lo mais compreensivelmente no domínio científico. Este repertório envolve a investigação dos processos de interação de modo a determinar os sujeitos que os integram e quando e onde são desenvolvidos.

Assim, ao conviver no espaço escolar como pesquisadora, fui descobrindo e percebendo a presença do "sujeito jovem"¹, cujas expressões culturais integram a construção da disciplina escolar da Educação Física e são objetivadas em determinados processos experienciais, cujos interlocutores necessitavam ser desvelados.

Em um primeiro plano de interlocução, chamou atenção o contexto educacional brasileiro, que propõe o crescimento do Ensino Médio:

O momento que vive a educação brasileira nunca foi tão propício para pensar a situação de nossa juventude numa perspectiva mais ampla do que o destino dual. A nação anseia para superar privilégios, entre eles os educacionais, a economia demanda recursos mais qualificados. Essa é uma oportunidade histórica para mobilizar recursos, inventividade e compromisso na criação de formas de organização institucional, curricular e pedagógica que superem o *status* de privilégio que o Ensino Médio ainda tem no Brasil para atender com qualidade, clientela de origens, destinos sociais e aspirações muito diferenciadas (CEB/PARECER N.º 15/98, p.12-13).

Esta proposta educacional, que é reforçada pelo fenômeno chamado *onda de adolescentes*,² presente em recentes estudos demográficos realizados

¹Cabe ressaltar que o "sujeito jovem" é tomado nesta pesquisa como pertencente ao grupo de idade de 15 a 24 anos, conforme vem se tornando convenção no Brasil para abordagem demográfica sobre a juventude. Esta convenção correspondente ao arco de tempo em que, de modo geral, ocorre o processo relacionado à transição para a vida adulta. Diversas instituições de pesquisa assim como os últimos estudos publicados no livro *Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional*, sob a organização de Helena Wendel Abramo e Pedro Paulo Martoni Branco, têm usado este recorte, sem deixar de alertar para a necessidade "de sempre relativizar tais marcos, uma vez que as histórias pessoais, condicionadas pelas diferenças e desigualdades sociais de muitas ordens, produzem trajetórias diversas para os indivíduos concretos" (ABRAMO, 2005, p.46).

²Para situar este fenômeno, vale a pena mencionar alguns dos dados citados do referido estudo: "De fato, enquanto geração dos adolescentes de 1990 era numericamente superior à geração de adolescentes de 1980 em 1 milhão de pessoas, as gerações de adolescentes em

pela Fundação SEADE, obviamente, deriva de interesses econômicos, sociais e culturais, os quais geram práticas políticas para o termo "*juventudes*"³ que são opostas em seu interior e em relação à totalidade social. Apesar destes interesses, valoriza-se o papel da escola para que esta assuma uma tarefa política de participar da construção histórica das próprias políticas públicas para a juventude, observando e se relacionando com o conjunto das culturas juvenis presentes na nossa sociedade.

Nesta direção, visualiza-se que um dos maiores desafios para o ensino de Educação Física é o de construir um ensino no qual a cultura jovem possa participar como elemento efetivo da cultura escolar, "como um tempo e um espaço de conhecer, de provar, de criar e recriar as práticas corporais produzidas pelos seres humanos ao longo de sua história cultural, como os jogos, as brincadeiras, os esportes, as danças, as formas de ginástica, as lutas" (VAGO, 1999, p.28).

1995 e 2000 serão maiores do que as gerações de 1985 e 1990 em 2,3 milhões e 2,8 milhões de pessoas, respectivamente. No ano de 2005, esse incremento cairá para o nível de 500 mil pessoas caracterizando o fim desta onda de adolescentes. Mesmo considerando o gradativo declínio de número de adolescentes, caracterizado pela 'onda', os números absolutos são enormes e dão uma idéia mais precisa do desafio educacional que o país enfrentará. Pela contagem da população realizada em 1996 (IBGE), em 1999 o Brasil terá 14.300.448 pessoas com idade entre 15 e 18 anos. Esse número cairá para a casa dos 13 milhões a partir de 2001, e para a casa dos 12 milhões a partir de 2007. No início da segunda década do próximo milênio (2012), depois do fenômeno da onda de adolescentes, o país terá 12.079.520 jovens nessa faixa etária" (Fundação SEADE). Esses dados reforçam o quadro mais recente apresentado pelo INEP/MEC (2003) que destaca a representatividade da população de jovens, ou seja, "o Brasil hoje é um país com 21.249.557 de jovens na faixa etária de 15 a 19 anos, sendo que 41% desses jovens concluíram o Ensino Fundamental; 33% dos jovens de 15 a 19 anos freqüentam o Ensino Médio: dois milhões, duzentos e trinta e dois mil jovens estão fora da escola e um milhão e novecentos mil jovens de 15 a 24 anos não sabem ler e escrever!" (<<http://www.inep.gov.br>>, acesso em novembro de 2003).

³A tempos atrás, quando os estudos a respeito do tema juventude estavam se iniciando, Pierre Bourdieu alertava para o fato de que '*juventude*' podia esconder uma situação de classe. Hoje, segundo ABRAMO (2005), o alerta é que precisamos falar de '*juventudes*' no plural e não de juventude no singular, para não esquecer as diferenças e as desigualdades que atravessam esta condição. Segundo a autora, "esta mudança de alerta revela uma transformação importante na própria noção social: a *juventude*, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes" (ABRAMO, 2005, p.44).

A cultura jovem, ao participar na construção das práticas escolares da Educação Física poderá levar para o interior destas valores, crenças, sentidos e significados. Estes serão incorporados pela disciplina e, segundo Forquin (1993), serão igualmente submetidos aos elementos constitutivos da cultura da escola em que se realizam, dentre os quais os rituais, regras, tempos, espaços, valores e, centralmente, os interesses e a história dos sujeitos.

A possibilidade desta inserção enfatizou a relevância de se investigar o sujeito jovem e o cotidiano das aulas, ambos elementos fundamentais da disciplina de Educação Física, levantando a seguinte problematização:

Qual é o significado da cultura jovem na constituição da Educação Física como disciplina escolar?

Pode-se afirmar que esta investigação enquadra-se no domínio científico pertinente ao campo de estudos das Disciplinas Escolares, reconhecendo, conforme os estudos de Chervel (1990), que a natureza "disciplinar" implica uma estrutura própria e uma economia interna que a distingue de outras entidades culturais.

O campo de estudos das Disciplinas Escolares, segundo Chervel (1990, p.220), mostra que "a disciplina é, por sua evolução, um dos elementos motores da escolarização, e que se encontra sua marca em todos os níveis e rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das construções escolares até as políticas educacionais ou dos corpos docentes". Neste sentido, o processo de escolarização dos jovens no ensino médio é composto, dentre outros elementos, pelas especificidades das disciplinas, dentre as quais destaco a Educação Física. Estas especificidades (questões e sentidos), ao mesmo tempo que integram a história dos contextos escolar e educacional em geral, são constituídas por elementos destes contextos. Além disto, a cultura jovem também pode conferir sentidos à Educação Física, sendo constituinte da disciplina e, conseqüentemente do processo de escolarização.

Assim, analisar o significado da cultura juvenil na construção da disciplina Educação Física é um imperativo que se justifica como objetividade histórica concreta,

seja em relação às demandas educacionais da própria sociedade brasileira, seja em sua inserção como constitutiva da disciplina de Educação Física.

Em um segundo patamar de interlocução, verificado após a vivência do movimento da teoria/pesquisa empírica, situada no "contexto da descoberta" na e da escola, particularmente na observação das manifestações da cultura jovem em relação às práticas escolares da Educação Física que lá se constituíam, foi possível apontar para a segunda questão norteadora desta pesquisa, que é:

Como se dá o enredamento de práticas culturais juvenis com as práticas escolares de Educação Física em determinado contexto de escolarização?

Enredamento, neste caso, pode ser entendido, segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986, p.658), como "ato ou efeito de enredar(-se). Enredar. 1. Entrelaçar uns pelos outros. 2. Enredear. 3. Prender, cativar. 4. Tecer, ligar, atar", particularmente porque as práticas culturais juvenis e as práticas escolares da Educação Física, em sua configuração no contexto da escola pesquisada, se apresentavam como uma verdadeira simbiose. Tornava-se urgente, então, desvelar os modos como estas práticas/culturas se enredam, bem como procurar entendê-los no interior do código disciplinar da Educação Física.

Segundo Fernández Cuesta (1998), são vários os elementos constitutivos do código disciplinar, tais como o currículo, os manuais e as práticas docentes. No entanto, este autor não inclui as práticas discentes como parte deste código, o que, no meu entender, justifica a necessidade de investigar esta possibilidade, especialmente na disciplina de Educação Física, tanto no sentido de buscar as formas como as manifestações da cultura juvenil estão "entrelaçadas; enredadas" nas práticas escolares da Educação Física, quanto de observar o modo como estas práticas foram "enredadas; cativadas" com as práticas da cultura juvenil.

Para tratar dessas questões, a metodologia utilizada na pesquisa, orientada pela natureza do objeto, tomou como referência o "modo de investigação" do estudo de caso. Por "modo de investigação" são entendidas "as

maneiras como os investigadores decidem considerar os sujeitos observados e a sua situação, o que é feito em função dos objetivos teóricos da sua investigação" (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p.166).

Na perspectiva destes autores, o estudo de caso se caracteriza por um modo de investigação de cunho qualitativo, e seu campo de investigação é "o menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto; o menos manipulável, portanto o menos controlado. Nesta posição, o investigador está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares" (ibid, p.169). Ainda, segundo os autores, o investigador deve procurar reunir um maior número possível de informações, recorrendo às técnicas variadas de busca de informações, como as observações, as entrevistas e a análise documental.

Nesta forma de estudo, entre as técnicas utilizadas, optei pela recolha dos dados na observação participante, "onde o próprio investigador é o instrumento principal de observação" (ibid, p.155). Diante disso, procurei transcender o aspecto descritivo da abordagem objetiva e tentei encontrar o sentido, a dinâmica e os processos das práticas e dos acontecimentos, envolvendo-me, progressivamente, nas atividades do local observado, na perspectiva da observação participante passiva, isto é, não como agente nos acontecimentos, mas assistindo-os do exterior.

A minha convivência com o universo das escolas públicas, possibilitou a demarcação e a escolha de uma escola pública da rede estadual do Ensino Médio, na cidade de Curitiba, Paraná, que recebeu, no decorrer deste texto, a denominação de escola pública pesquisada.

A interação estabelecida entre observadora/pesquisadora e o conjunto de atores e sujeitos observados/pesquisados desta escola possibilitou-me permanecer, durante os anos de 2003 e 2004, recolhendo dados sobre as formas e manifestações da cultura juvenil neste contexto escolar. Dentre as técnicas de recolha destes dados, os relatos descritos em "notas de campo" foram constituindo informações sobre este local – o campo escolar. São relatos referentes às práticas escolares de Educação

Física, aos atores, sujeitos jovens escolares e professores, e a minha percepção da situação em que eles vivem e de suas expectativas e suas necessidades.

As outras duas técnicas utilizadas para a recolha de dados foram a análise documental (documentos escritos, fotografias e filmes de vídeo) e as entrevistas "semi-estruturadas". Os procedimentos utilizados para a realização das entrevistas mantiveram alguns "cuidados" necessários e exigidos para o alcance a que se propõem, tanto nas entrevistas com o vereador do bairro, como com os professores de Educação Física e os alunos. Para tal, estabeleceu-se contato prévio e procurou-se criar um clima amistoso, explicando as finalidades da pesquisa, e sua importância. Ainda foi solicitado aos entrevistados o consentimento para gravar as entrevistas e fazer sua transcrição literal, sempre que necessário, ressaltando o caráter estritamente reservado para o objetivo da pesquisa.

A junção das três técnicas serviu como fonte de informação que permitiram investigar vários aspectos do mesmo processo estudado, configurando uma triangulação dos dados e fazendo com que as descobertas e as conclusões pudessem ser apresentadas de modo a formar um conjunto de comprovações. Concomitantemente ao trabalho de pesquisa empírica, o trato com a teoria e sua articulação ao campo científico deste trabalho indicaram algumas referências conceituais básicas, dentre as quais destaca-se a constituição do sujeito jovem.

A construção do jovem como categoria sócio-histórica e a caracterização da condição juvenil (BOURDIEU, 1980; MARGULIS; URRESTI, 2000) foram importantes para a configuração deste sujeito e de suas práticas culturais, indicando também formas de "olhar" a sua presença no contexto escolar. Ademais, além de construir conceitualmente este sujeito, foi importante inscrevê-lo em determinado contexto de escolarização, o que foi feito a partir dos estudos de Briand e Chapoulie (1993). Estes estudos permitem tratar o jovem escolar no seu tempo real, pois analisa os fatos da escolarização. Segundo Alencar (2003), percorrer o "tempo real" da juventude é percorrer um tempo celerado e acelerado, é fazer acreditar que a realidade juvenil

"não é ocultada, nem atacada frontalmente pela instituição escolar". Conforme também a reflexão de Santomé (1995), apresentada na epígrafe deste trabalho. A partir dessas reflexões, comecei a observar que as práticas escolares da Educação Física, ao procurarem percorrer este "tempo real" dos jovens, encontram e reencontram as diversas manifestações da cultura juvenil. Porém, estas ainda permanecem obscuras no "tempo escolar". Isto significa que a instituição Escola, além das ações que visam redefinições de currículo e atividades pedagógicas, precisa desenvolver ações que levem à implementação de políticas para as *juventudes* e que, conforme indica Alencar (2003), percorram esse "tempo real" dos jovens na Educação Física Escolar.

Resultando das descobertas e conclusões do trabalho empírico articulado às reflexões teóricas, o presente trabalho é dividido em três capítulos.

O primeiro busca a compreensão da juventude como categoria sócio-histórica e cultural, observando as possibilidades de inserção do sujeito jovem no contexto escolar e reconhecendo sua condição de jovem em relação aos aspectos materiais, políticos e culturais de um determinado processo de escolarização, ou seja, uma escola de Ensino Médio, com suas determinações e especificidades.

Além de entender a presença dos sujeitos jovens em determinado contexto de escolarização, a pesquisa no "chão da escola" levantou indagações sobre o significado do modo pelo qual as práticas escolares dos professores de Educação Física se tornaram "cativas" de determinada manifestação da cultura juvenil.

Neste particular, o segundo capítulo buscou recuperar o percurso da Educação Física como disciplinar escolar. Esta retomada visou apenas localizar a especificidade das práticas escolares em determinados contextos históricos, para que a relação presente x passado contribuísse na elucidação de aspectos do momento atual. Este percurso foi feito a partir do conceito de Código Disciplinar (FERNÁNDEZ CUESTA, 1997), o qual permitiu incluir as práticas escolares no conjunto dos elementos da disciplina Educação Física, articulando-as aos modos

de educar de cada época, inclusive o período atual, caracterizado pela forma contemporânea do modo de produção capitalista.

Nesta perspectiva, o trabalho de González (1984) pode ser recuperado como arcabouço teórico, induzindo à consideração das práticas educativas como trabalho intelectual, e, concernente ao modo de produção capitalista, como uma forma fragmentada de trabalho. Enquanto tal, estas práticas possuem uma lógica própria, a qual procurou-se entender a partir da "lógica da prática" (BOURDIEU, 1980), num processo onde as práticas dos sujeitos jovens e dos professores de Educação Física apontam também para outros sentidos que são construídos no contexto de outras práticas sociais, no caso, os Jogos Intercolegiais do Bairro (JIBA).

Os JIBA, considerados parte da história do bairro e realizados por treze anos consecutivos, agregam no e a partir do esporte os jovens que freqüentam as escolas da região. Estes jogos são considerados pelos seus organizadores como o maior evento esportivo não-oficial da cidade de Curitiba, PR. Segundo o vereador do bairro, promotor dos JIBA, os pais e parentes comparecem, torcem, participam, "num só 'espírito de festiva', através dos JIBA contribuimos na formação cívico-desportiva e na formação social, pela convivência harmoniosa que uma festa dessa natureza oferece aos nossos jovens" (NOSSA FOLHA, 2002).

Finalmente, o terceiro capítulo procurou tornar visível, no espaço da escola pesquisada, o enredamento das práticas culturais juvenis. Para isto, olhou-se para a escola pública como espaço de experiência, "à moda" de Dubet (1994), o que permitiu verificar de que maneira desenvolveu determinadas ações e pôs em prática certas estratégias pedagógicas da Educação Física que se articulavam com a cultura juvenil. Neste caso, foi necessário delimitar tanto a maneira específica pela qual a juventude vive a "condição juvenil" via prática esportiva, especificamente o futebol, quanto a receptividade que os docentes e a escola tinham para com este fenômeno. É importante lembrar que, historicamente, o futebol tem sido caracterizado na história da Educação Física como um dos elementos forjados por políticas culturais destinadas à

juventude, bem como um elemento do código disciplinar também forjador de idéias e comportamentos de uma cultura política, particularmente no Brasil. O tratamento destas questões, no terceiro capítulo, toma como referência os trabalhos de Lechner (1998) sobre cultura política.

Na última parte, o texto traz considerações finais retomando o problema e a questão norteadora à luz do referencial teórico e empírico, reafirmando premissas anteriores apontadas e apresentando as principais constatações para algumas frentes de investigação, articuladas à construção da Educação Física como disciplina escolar.

1 A CULTURA JOVEM E A ESCOLARIZAÇÃO

As reflexões deste capítulo tomam como ponto de partida o pressuposto de que nossa imagem de juventude é uma herança compartilhada socioculturalmente. Neste sentido a juventude é constituída como a representação de um grupo social, elaborada no contexto histórico e ideológico de uma sociedade que se industrializa e que coloca em causa as condições fundamentais de sua vida particularmente em meio às contradições sociais inerentes às formas atuais de mundialização do capital. A possibilidade do compartilhamento sociocultural desta imagem de juventude é resultado de uma certa convergência sócio-antropológica do universo cultural de uma sociedade.

Entendida, como afirma Williams (1992), como um modo de vida global e um sistema de significações comuns a determinados sujeitos em determinada época, a cultura engloba não só as atividades artísticas e intelectuais, mas também as "práticas significativas". Estas atividades e práticas e os sistemas de significações distintos possibilitam a distinção entre os grupos que compõem a totalidade de uma sociedade, propiciando a constituição de grupos culturais determinados, dentre os quais destaca-se, no que concerne à presente pesquisa, a juventude. À medida que compõem o todo de uma sociedade, estes grupos distintos promovem a partilha de aspectos de seus modos de vida e sistemas de sentidos, no interior dos quais se constituem as representações que fazem de si próprios e dos demais grupos, possibilitando uma certa convergência de suas representações culturais. Tanto estas representações quanto seu compartilhamento são construídos historicamente.

Do ponto de vista histórico, o processo de constituição da juventude tem seu marco fundador e integrador, segundo Hobsbawm (1995, p.318), o próprio reconhecimento da "autonomia" da juventude e do "surgimento do adolescente como ator consciente de si mesmo, cada vez mais reconhecido, entusiasticamente, pelos fabricantes de bens de consumo".

Segundo este autor, é na segunda metade do século XX que se afirma a existência de um modo de ser e de pensar da juventude, o qual se assenta, principalmente, em três fenômenos básicos: a identificação dos jovens com as práticas esportivas, sua relação com a economia de mercado e seu "espantoso internacionalismo", passando a existir uma cultura jovem global (ibid, 1995, p.318-321).

Tendo em vista este contexto histórico e uma perspectiva antropológica da cultura, a identificação do sujeito como jovem e sua inserção num sistema de práticas significativas tornaram-se visíveis em diferentes instâncias, inclusive na escola. Esta visibilidade está emoldurada pela determinação social destes sujeitos, ou seja, pela dimensão sociológica de sua cultura. Esta dimensão reafirma a necessidade de se olhar este sujeito culturalmente jovem a partir da forma pela qual ele vivencia suas experiências, determinada por sua condição social e econômica.

Nesta direção, o jovem não deve ser visto como uma figura abstrata, desvinculada do universo econômico e sociocultural em que se encontra. Ao contrário, a explicação do comportamento juvenil deve considerar o jovem como inserido na estrutura global. Isso implica não falar genericamente da juventude como um bloco homogêneo, mas sim como uma categoria heterogênea: estudantes e não-estudantes, trabalhadores e não-trabalhadores, homens e mulheres, moradores das grandes e das pequenas cidades (ou, ainda, da zona rural), o que significa que as formas de viver a condição juvenil não variam apenas de sociedade para sociedade, mas também no interior de uma mesma formação social, ao longo do tempo, de grupo para grupo ou de classe para classe.

Neste sentido é que situo o jovem escolar como um aluno que tem uma vida fora da escola: em casa, no trabalho e com os amigos. Segundo Sacristán (2003), é justamente como um jovem que cresce e se desenvolve em todas as dimensões da vida que o escolar deve ser considerado, porque, quando nos referirmos ao aluno, à criança ou ao jovem, estamos mencionando as categorias construídas por idéias, práticas de diversos tipos e desejos que, concomitantemente, nos pertencem pessoalmente e refletem as formas socialmente propagadas de pensar, os hábitos generalizados de comportamentos e as atitudes e valores de nosso tempo.

1.1 O JOVEM ESCOLAR COMO SUJEITO HISTÓRICO-SOCIAL

Recentemente, os trabalhos que se dedicam a estudar os jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação têm despertado e conquistado espaços. Uma das formas de se aproximar deste "empreendimento investigativo reside em reconhecer que a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e sociais" (SPOSITO, 1997, p.35).

Os estudos de Charlot (2000, p.33) contribuem significativamente para essa discussão do jovem aluno como sujeito histórico-social, pois, ao afirmar que este é também, e primeiramente, uma criança ou um adolescente, o focaliza no contexto social mais amplo. Neste contexto, o aluno é "um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos". Destaca o autor que é imprescindível levar em consideração o sujeito ao estudar a educação.

Charlot (2000, p.33) explicita sua compreensão do que seja o sujeito ao afirmar que:

Um sujeito é: *um ser humano*, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; *um ser social*, que nasce e cresce em uma família (ou em um substitutivo da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; *um ser singular*, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. Esse sujeito: *age no e sobre o mundo*, encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação.

Encontra-se também suporte para essa discussão nos estudos e nas pesquisas de Edwards (1997, p.13), que recupera a visão dos alunos em situação escolar, considerando-os como sujeitos sociais. Essa autora procura construir "o sujeito educativo" no que ele é e não no que deve ser", considerando o sujeito jovem escolar como um "sujeito cotidiano" e também um sujeito social.

Os sujeitos vivem e se reproduzem mediante um conjunto de atividades cotidianas que são também o fundamento da reprodução da sociedade. A vida se desenvolve para o sujeito e seu espaço imediato. Isso não quer dizer, no entanto, que se refira apenas ao que está fisicamente à mão (...) A relação com as realidades não imediatas se torna possível a partir do cotidiano, ou seja, o sujeito tem acesso ao não-cotidiano a partir do cotidiano. É no dia-a-dia da escola, e mais concretamente em classe, que o sujeito educativo se expressa em todas as suas dimensões (EDWARDS, 1997, p.13).

O sujeito está determinado por suas condições cotidianas de vida, pela classe à qual pertence, pelo grupo imediato através do qual pertence a ela, e pelo lugar que ocupa na divisão do trabalho, por seu lugar na família e por sua história escolar em parte. Em parte, porque o sujeito também contribui para a constituição de todas essas situações (ibid, 1997, p.15).

A autora afirma que os sujeitos "são heterogêneos entre si, ainda que pertençam ao mesmo grupo social e se considere que estão determinados pelas mesmas estruturas" (EDWARDS, 1997, p.15), o que significa que, apesar de estarem inseridos em um mesmo campo social e pertencerem a uma mesma classe social, os sujeitos estes são determinados de formas diferentes e expressam, diferentemente seus desejos, ambições e expectativas em relação ao mundo que os rodeia.

É preciso ressaltar que a maior parte dos estudos voltados à temática do jovem destina-se a discutir sistemas e instituições presentes em suas vidas (notadamente as instituições escolares, ou a família, ou ainda os sistemas jurídicos e penais, no caso de adolescentes em situação de risco) ou mesmo "as estruturas sociais que conformam situações 'problemáticas' para os jovens, poucas delas enfocando o modo como os próprios jovens vivem e elaboram essas situações" (ABRAMO, 1997, p.25).

A sociologia, sobretudo em sua "vertente funcionalista" (ABRAMO, 1997), supõe um caráter potencialmente problemático na juventude, fase da vida fundamental para o processo de transmissão da herança social. Isto significa, segundo a autora, que esta visão, "constitui a juventude como categoria de análise entendendo-a como um momento de transição da vida adulta, da infância para a maturidade, que corresponde a um momento específico e dramático de socialização, em que os indivíduos processam a sua integração e se tornam

membros da sociedade, através da aquisição de elementos apropriados da 'cultura' e da assunção de papéis adultos" (ABRAMO, 1997, p.28). Para a autora, é justamente na fase de transição entre a infância e a vida adulta que podem ocorrer 'falhas' ou 'desvios' no processo de integração social.

Já os estudos de Marques (1997) a qual, guiando-se por outra vertente teórica, entende a juventude a partir de sua produção, como fenômeno histórico e cultural de cada sociedade destacam que:

Entender a juventude como um conceito cultural e histórico levou-o a contextualizar a sua visibilidade como categoria social na sociedade brasileira e procurar compreender os diversos processos de construção de sua identidade. Sua condição de jovens exigiu uma aproximação com outros estudos que tratam das suas relações com a cultura, com o consumo, com o lazer, com o trabalho, com a família (MARQUES, 1997, p.64).

Nesta mesma perspectiva, entende-se que a sociedade moderna gera a aparição do jovem a partir de um processo de reconfiguração dos espaços e das relações sociais. "A ascensão da classe burguesa ancorada nas transformações tecnológicas e na consolidação de um espaço urbano provocou significativas alterações nas relações entre as pessoas de idades distintas. A infância e a adolescência não eram tratadas como fases da vida até a modernidade", observa Peralva (1997, p.15).

Os estudos de Ariès (1978) afirmam que a juventude, como uma fase socialmente distinta, foi se constituindo no desenvolvimento da sociedade ocidental através da progressiva instituição de um espaço separado de preparação para a vida adulta.

A transformação da família, a partir do século XVII, altera suas próprias relações de sociabilidade, em particular entre as gerações, passando a retrair-se na vida privada e delegando "à escola o papel de socializar as crianças. Assim, a criança perde dois espaços importantes de socialização até aquele momento: perde o convívio com o adulto, com a comunidade mais ampla e, em seguida, perde o convívio com a família" (MARQUES, 1997, p.66). Esta autora assinala que, neste momento, "com a extensão da escola, do tempo de preparo para a vida

adulta, a fase de transição entre a infância e o mundo do adulto vai adquirindo *visibilidade*, constituindo-se na adolescência e juventude" (id.).

As transformações do comportamento familiar e, conseqüentemente, dos processos de socialização da criança associadas às transformações econômicas fizeram da escola/escolarização, sob a gestão do Estado, um dos principais forjadores da juventude.

Com a industrialização e a democratização da escolarização, delinea-se uma clara "cristalização etária", com o retardamento dos jovens ao mundo do trabalho (...) Criou-se um hiato entre o mundo infantil – do desenvolvimento orgânico – e o mundo adulto, onde se imaginava estar a pessoa 'pronta' para dar continuidade às necessidades históricas de sua classe. Esse hiato foi a juventude e a escolarização, determinada pelo Estado Burguês, o campo onde este conceito se universaliza:

(...) quanto mais é a presença do Estado na esfera educativa, o que é o caso na experiência francesa, mais essa assertiva é verdadeira. Nesse sentido, a definição de infância e da juventude enquanto fases particulares da vida torna-se não apenas uma construção cultural, mas uma categoria administrativa – vale dizer jurídica e institucional (...) (PERALVA, 1997, p.17).

Mediante a transformação das relações entre família e trabalho, "o processo de socialização do jovem passa a ser responsabilidade da educação, e esta concebida como meio de formar mão-de-obra qualificada para o modelo de vida urbana, para as ocupações que requerem um certo grau de escolaridade. Nesse momento, o jovem é identificado como estudante" (MARQUES, 1997, p.65).

Esses estudos indicam que, nas sociedades modernas, a educação escolar do jovem tem um papel muito importante, pois atua

Como 'tempo de espera', "o tempo de preparação do jovem para a saída da infância para a vida adulta"; (...) o sistema escolar surge porque a família e as relações de parentesco não são mais capazes de assegurar uma transmissão contínua e fácil dos conhecimentos e das disposições dos papéis. Assim, o mundo da escola é o mundo de grupos etários bem definidos; (...) a escola seria o primeiro estágio de transição da vida familiar para uma sociedade regulada por princípios universalistas. (...) algo de universal comum a toda a sociedade quando se trata de delimitar faixas de idade ou etapas de crescimento (MARQUES, 1997, p.66).

Enquanto nos países desenvolvidos estas transformações sócio-econômicas começaram já no século XIX e se intensificaram no início do século XX,

no Brasil, como em outros países latino-americanos que sofrem as conseqüências da dependência econômica e do subdesenvolvimento, as transformações estruturais ocorreram entre 1950 e 1980. Estas transformações não se limitaram ao campo demográfico e socioeconômico, mas tiveram repercussões também no âmbito cultural (RAMA,1986). Segundo Silva (1990, p.273), neste período ocorre "o mais intenso processo de modernização pelo qual o país passou, alterando em profundidade a fisionomia social, econômica e política do Brasil. Transformações aceleradas verificaram-se em todos os setores da vida brasileira, com alterações estruturais importantes e definitivas, como a relação campo/cidade e a reafirmação de estruturas já implantadas antes de 1950: a industrialização, a concentração de renda e a integração no conjunto econômico capitalista mundial". Tal ciclo de transformação estrutural constitui, para a sociologia, o quadro histórico, social e econômico em que se configurou a situação juvenil, vinculada à busca de mobilização e aos anseios de transformação da sociedade.

Os jovens constituíram "o setor que mais diretamente viveu os processos de mudança, tais como a migração das zonas rurais às urbanas, a extensão e a transformação da educação, bem como o crescimento do emprego assalariado urbano" (RAMA, 1986, p.206). Nesta direção, o esforço pela modernização das sociedades latino-americanas pode ser identificado como um processo que estabeleceu novas relações entre sujeitos de diferentes gerações, mesmo porque os valores tradicionais estavam mais profundamente arraigados entre os adultos. Desta forma, estes passaram a ser associados ao que era considerado tradicional enquanto que os jovens eram associados ao que era visto como moderno, principalmente porque o "crescente consenso que se criou entre os atores sociais, inclusive elites e governos, em torno da ideologia do desenvolvimento e dos valores da modernidade teve especial ressonância entre a juventude" (ibidem, p.207).

O desenvolvimentismo,⁴ ideologia que tentava constituir-se em unanimidade nacional, capaz de inspirar tanto as elites como as massas, difundiu-se particularmente entre a juventude universitária. Em certa medida, "os jovens universitários tendiam a identificar-se com o papel de promotores do processo de transformação e desenvolvimento, uma vez que se reconheciam como promotores da nova ciência e da nova técnica" (ibid. 1986, p.211). Neste contexto, os estudos sociológicos passaram a caracterizar o comportamento dos jovens como "rebeldia" ou "conformismo", dependendo das relações que estes estabeleciam com as estruturas sociais tradicionais (as estruturas oligárquicas de poder e suas normas e valores).

O projeto de modernização social que possibilitaria a transição da sociedade tradicional à sociedade moderna, segundo Rama (1986, p.211), "implicava um crescimento econômico acompanhado de maior equidade na distribuição de seus frutos e uma maior participação e integração dos setores até então marginalizados (campesinato, por exemplo)".

Entretanto, na década de 1960, quando em vários países da América Latina, a modernização já não era apenas uma aspiração mas um processo real em marcha, surgiram conflitos que estiveram relacionados com as contradições desse processo, pois o projeto de modernização social, como realização simultânea dos objetivos de crescimento, equidade e participação, efetivamente

⁴No governo de Juscelino Kubitschek, consolidou-se o tripé do desenvolvimento nacional a partir da aliança entre o Estado, o capital privado e o capital internacional. Segundo MENDONÇA (1990, p.253), "estavam lançadas as bases do chamado 'tripé' da indústria, setorizado e distribuído pela mediação harmoniosa do Estado, entre o capital privado estrangeiro (alocado no setor de bens de consumo duráveis), o capital privado nacional (responsável pelas empresas produtoras de bens de consumo) e o capital estatal (ligado ao setor de produção)". No entanto, este modelo apresentava contradições, entre as quais o seu pesado custo social "cuja base está na ampliação do fosso entre produtividade e salários, favorecida pela política econômica do governo" (ibid.,1990, p.256). Neste contexto, o governo JK acomodou e adiou as tensões político-sociais, prorrogando suas manifestações "em função de uma relativa legitimidade política construída em torno da ideologia nacional desenvolvimentista, a qual, ocultando a internacionalização, engajava segmentos sociais de peso na construção do 'país do futuro'" (id.).

não se concretizou no continente latino-americano. Isto despertou em vários setores da sociedade uma crescente insatisfação ante o processo de desenvolvimento, seja por sua insuficiência, seja pela notável disparidade na distribuição de seus frutos. A partir de então, segundo Rama (1998, p.230),

As orientações da ação dos diversos grupos sociais – entre eles os movimentos juvenis – não mais tiveram como elemento de referência a sociedade tradicional, mas sim a dinâmica insuficiente do processo de desenvolvimento em curso. O conflito em pauta já não podia ser traduzido pela oposição *tradicional/moderno*, mas pela discussão sobre as formas de modernização e os caminhos para alcançá-la.

Assim, no contexto de conflitos provocados pelas desigualdades de participação na modernização social, a juventude foi caracterizada pelos trabalhos sociológicos latino-americanos como grupo social revolucionário, transformador. Também no Brasil, até os anos 70, a análise sociológica das manifestações juvenis esteve assentada nesta concepção de jovem como agente transformador, capaz de introduzir mudanças reais numa sociedade em crise ou em processo de modernização. Tal concepção gerou a classificação do comportamento juvenil em "radical", "alienado" ou "conformista", dependendo do grau de sua contestação e do nível de consciência desenvolvido.

A criação e a adoção destas classificações assentam-se sobre o pressuposto de que o comportamento dos jovens espelha as crises pelas quais a sociedade passa, uma vez que a juventude representa o grupo social sobre o qual estas crises recaem de modo mais direto. Nesta perspectiva, entende-se que a juventude encontra-se "no núcleo de uma constelação de fatores institucionais e sociais que permeiam a crise e funcionam como forças modeladoras das respostas juvenis" (FORACHI, 1972, p.11).

É preciso lembrar que, entre o final da década de 1960 e meados da década de 1980, para além dos conflitos decorrentes do processo de modernização, vários países da América Latina viveram experiências de regimes políticos com características autoritárias. No Brasil, trata-se do período designado pela expressão

'regime militar', no sentido de que pela primeira vez a cúpula das forças armadas assumiu o poder e muitas funções do governo (...) As diferenças entre o regime representativo, vigente entre 1945 e 1964, e o regime militar são claras. Quem manda agora não são os políticos profissionais, nem o Congresso é uma instância decisória importante. Mandam a alta cúpula militar, os órgãos de informação e repressão, a burocracia técnica de Estado. (...) Os grupos que tinham obtido voz no período anterior – a classe operária, os estudantes e os camponeses – perderam força (FAUSTO, 1994, p.512-513).

Neste contexto, o movimento estudantil, concebido como o caráter predominante que assume a rebelião da juventude na sociedade moderna, torna-se o objeto de maior interesse das análises. Isto significa que é o comportamento político de *segmentos juvenis específicos* aqueles em situação de privilégio (econômico, educacional, social), ou seja, universitários provenientes das camadas médias e da burguesia o principal interesse da produção acadêmica da época (FORACCHI, 1972).

Esse enfoque da análise supõe que o comportamento político radical, assim como seu desdobramento no movimento estudantil, é produto de uma conscientização acerca das deficiências e das contradições do sistema econômico e sociocultural, bem como da condição social do próprio jovem. Para Marques (1997), por exemplo, o requisito básico ao desenvolvimento do comportamento político do jovem "radical" é a ocorrência de um processo intelectual que resulte no que a autora denomina "consciência de alienação".

A mobilização política dos jovens tem sido, portanto, tema recorrente dos estudos sociológicos que ora tentam explicar o movimento estudantil a partir dos anos 60, ora buscam entender a postura das novas gerações ante as instituições e os meios tradicionais de participação política. Na nova conjuntura política e sociocultural da década de oitenta e da década de noventa, as manifestações juvenis assumiram novas características. Assim, nestas últimas décadas, partidos e sindicatos têm se ressentido da falta de uma renovação geracional efetiva, e as mobilizações populares de base urbana (como o movimento de luta por creches, por exemplo, bastante intenso na década de 70), além de terem sofrido um certo refluxo, não têm sensibilizado os setores juvenis (SPÓSITO, 1993).

Nas grandes cidades do país, ao final da década de setenta e durante a década seguinte, as manifestações juvenis que chamaram atenção da sociedade em geral e despertaram o interesse dos acadêmicos foram os grupos articulados em torno de um "estilo espetacular", que se diferenciava pela música, pela roupa, por adereços, posturas e comportamentos no lazer. Eram eles: *punks* (os pioneiros), *metaleiros*, *darks*, *rastafáris*, *rappers* e outros (ABRAMO, 1994, p.61). Nem fenômenos de consumismo e alienação, nem movimentos de revolta e transformação social, as manifestações desses grupos foram encaradas como "uma intervenção crítica no espaço público" (ibid, p.62).

Segundo Abramo (1994), a caracterização da juventude e do seu papel social deve estar relacionada com os problemas históricos colocados para cada geração. Assim, a comparação entre as manifestações juvenis da década de 1980 e os movimentos estudantis dos anos 60 deve considerar que se trata de "uma outra conjuntura social, que coloca outras questões às novas gerações, e que estas encontram outros ângulos para problematizá-las, outras possibilidades de equacioná-las e outras formas de expressá-las" (ibid, 1994, p.52).

Os grupos espetaculares, articulados em torno do estilo, são interpretados pela autora como formas de elaboração de identidades coletivas e de respostas aos valores correntes na sociedade e como formas de intervenção no espaço social e de equacionamento e expressão de questões com que se defronta a juventude em determinada conjuntura. Estes grupos definem espaços específicos de diversão e atuação e criam seus próprios bens culturais, na tentativa de fugir da massificação e da imposição da indústria da moda.

Até meados da década de 1980, segundo Abramo (1994), a maioria das interpretações em torno da identidade cultural do jovem tomava como ponto de referência a comparação com os movimentos juvenis dos anos 60, em relação aos quais os movimentos *espetaculares* da década de 80 apareciam como representativos de uma juventude carente de idealismo e de empenho transformador, sem nenhum interesse pelas questões públicas ou coletivas. Assim, explicita Abramo (1994, p.42),

Se mantidas as mesmas categorias de análise dos primeiros estudos, de comparação do comportamento juvenil mais recente com o "modelo ideal" do movimento estudantil da década de 1960, decorre a interpretação de que a juventude estaria sendo incapaz de uma crítica à ordem social e de uma atuação transformadora, submissa a idéias e valores estabelecidos, passiva e carente de imaginação utópica.

Segundo a autora, a manutenção destas categorias analíticas faz com que os jovens 'espetaculares' sejam considerados incapazes de formular propostas de transformação social, uma vez que são associados ao individualismo e ao pragmatismo e muito identificados como os novos consumidores da indústria cultural⁵.

Nos anos 90, a visão que a sociedade e os estudos sociológicos têm dos jovens muda um pouco em relação aos anos 80. Destaca Abramo (1997 p.31):

Já não são mais a apatia e desmobilização que chamam a atenção; pelo contrário, é a presença de inúmeras figuras juvenis nas ruas, envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas. No entanto, a maior parte dessas ações continua sendo relacionada aos traços de individualismo, da fragmentação e agora mais do que nunca, à violência, ao desregramento e desvio (os meninos de rua, os arrastões, o surf ferroviário, as gangues, os atos de puro vandalismo).

(...) como vítimas ou como promotores da cisão e da dissolução social, os jovens se tornam depositários desse medo, dessa angústia, o que os faz aparecer, mesmo para aquele que os defende, como a encarnação de todos os dilemas e dificuldades com que a sociedade ela mesma tem se enfrentado.

Entre os elementos constitutivos do novo contexto histórico deste período, é importante destacar: o processo de nova revolução tecnológica (informática e seus derivados); o abandono de antigos processos produtivos motivado pela supremacia da informação; a dispersão dos centros de decisão econômica entre nações ou grupos de nações; e a projeção do ideário liberal na economia e na política. Além destas transformações socioculturais, no contexto brasileiro, incidem sobre a juventude outros elementos sócioeconômicos. Segundo Fausto (1994, p.554),

⁵Segundo Bárbara Freitag, "a indústria cultural é a forma *sui generis* pela qual a produção artística e cultural é organizada no contexto das relações capitalistas de produção, lançada em circulação no mercado e por este consumida" (FREITAG, 1987, p.56).

o Brasil enfrenta os novos desafios em uma situação difícil. Quase não é preciso lembrar que a opção pelo crescimento desordenado e a concentração de renda produziram efeitos sociais devastadores. A urbanização, que em parte resultou no 'inchaço' das grandes cidades, agravou problemas de transportes, de saneamento básico, da poluição do ar, etc. As cidades se tornaram o foco mais dramático da insegurança, da criminalidade, onde a infância e a juventude abandonada ficam expostas com maior cruzeza.

Neste contexto, os jovens confiam, segundo Giroux (1996), cada vez menos nos novos mapas da modernidade para construir e afirmar suas identidades. Em lugar disso, a juventude

defronta-se com a tarefa de encontrar seu caminho através de um panorama cultural descentrado que não permanecerá por mais tempo sob o controle de uma tecnologia da imprensa, estruturas narrativas fechadas ou da certeza de um futuro econômico seguro. As novas tecnologias emergentes que constituem e posicionam a juventude representam terrenos interativos que abrem caminho na linguagem e na cultura" (GIROUX, 1996, p.80).

Os jovens, sem pertencerem a algum lugar concreto, vivem progressivamente esferas culturais e sociais mutáveis, marcadas por uma pluralidade de linguagens e culturas. As comunidades das quais participam se redefinem como espaços e tempos mutáveis em múltiplas e superpostas redes *ciberespaciais*, em que os jovens falam entre si através de aparelhos eletrônicos, tanto em lugares privados como em lugares públicos, privilegiando os elementos da cultura da informática (GIROUX, 1996, p.76)

A programada instabilidade e a transitoriedade, difundidas de forma característica entre os jovens da faixa etária de 15 a 25 anos, estão inseparavelmente ligadas a um grande número de condições culturais constituídas pelos seguintes pressupostos:

Uma perda geral da fé nos discursos modernos do trabalho e da emancipação; o reconhecimento de que a indeterminação do futuro justifica lutar e viver das experiências imediatas: o reconhecimento de que estar sem lar como condição de aleatoriedade tem substituído a segurança, se não a falsa representação do lar como fonte de conforto e segurança; uma experiência do tempo e o espaço como comprimidos e fragmentários dentro de um mundo de imagens que cada vez mais corroem a dialética da autenticidade e do universalismo" (GIROUX, 1996, p.73).

Segundo Giroux (1996), a pluralidade e a incerteza difundidas pela mídia – como *fraturas* causadas pelo sistema econômico e o aumento dos novos movimentos

sociais ou pela crise de representação tem constituído para os jovens um mundo com pouca segurança psicológica, econômica ou intelectual.

Neste sentido, cada vez mais a juventude entendida como representação de um grupo social, se apresenta como uma "questão" cultural e política. Ademais, as mudanças sociais das últimas décadas, que colocaram em voga a juventude, constituíram novo sentido para este conceito. Os estudos de Morin (1977), ao analisarem a cultura de massa do século XX, explicitam este conceito, conferindo papel específico aos jovens. Para este autor, o recolhimento na esfera privada e conseqüentemente, o individualismo produziram uma depreciação da experiência, uma desvalorização do conhecimento acumulado e da sabedoria dos mais velhos, forjando em contraponto uma valorização da juventude e dos atributos a ela vinculados. Os valores da juventude passaram a ser os mais desejados pelos indivíduos, projetando o tema sobre todas as faixas etárias.

A juventude deixou de ser um estágio definido e temporal da existência para tornar-se um conjunto de atitudes. As atitudes, o comportamento e a postura juvenis apresentam-se, então, como fronteira dessa categoria, arrastando para ela multidões de "mais velhos" e "mais jovens".

Concomitante com esta expansão da categoria juventude, no último quarto de século, manifesta-se uma tendência entre os jovens europeus de protelar "cada uma das cinco passagens à vida adulta tradicionalmente apontadas na literatura: a conclusão dos estudos, a residência em novo local, o matrimônio, o ingresso no mercado de trabalho e o nascimento dos filhos" (SOUZA, 2003,p.46).

Nesta direção apontam também os estudos de Kehl (1998) segundo os quais, mais do que o alargamento da situação juvenil, sob a orientação dos meios de comunicação e do mercado de consumo, "no momento atual ocorre um processo de "juvenilização" ou de teenagização" da cultura ocidental: a juventude, associada a valores e estilos de vida, não propriamente a um grupo etário específico, tornou-se um modelo que todos querem adotar.

Segundo Sarlo (1997), o mercado, prometendo liberdade e anunciando novidade, dois símbolos juvenis, institui a própria juventude como a fonte primeira de todos os valores. Assim, os atributos tradicionais da juventude – como fase de transição, incerteza, mobilidade, abertura para a novidade e a mudança, instabilidade, amplas possibilidades, experimentação de diferentes identidades sociais – parecem ter se deslocado para além dos limites biológicos a fim de se tornarem modelos culturais que os indivíduos assumem em diferentes estágios da vida.

Esta ampliação da juventude não se trata apenas de uma mudança sócio-cultural. Segundo Peralva (1997, p.23), "trata-se também de uma verdadeira mutação biológica do ciclo de vida, introduzida a partir de uma elevação importante da esperança de vida, que já dobrou em menos de um século e cujo processo de alongamento tende a continuar." A partir desse ponto de vista, comenta esta autora, "a definição das fases da vida, pontuada em seus extremos pelo nascimento e pela morte, sofre também uma alteração profunda" (PERALVA, 1997, p.23), cujas conseqüências, permanecem ainda obscuras.

O envelhecimento postergado transforma o jovem, que era promessa de futuro, em modelo cultural presente. Desta forma, nos dias de hoje, a vida adulta preserva um traço adolescente que afirma a possibilidade de vir a ser diferente e exalta, segundo Calligaris (apud SOUZA, 2003, p.47), a "metamorfose ambulante".

Este recente significado dos estudos sobre a juventude, ora denominado "adolescêntrica" (ANATRELLA apud LOPES, 1996), ora "adultescência" (CALLIGARIS, 1998 apud SOUZA, 2003), presente no processo de "juvenilização" ou de "teenagização" (KEHL, 1998), emerge da compreensão de que esta categoria social constitui-se como uma categoria analítica que precisa ser investigada à luz dos processos sócio-históricos -culturais, políticos e econômicos - mais amplos.

Partindo desta perspectiva de análise e levando em consideração o percurso histórico da construção e das transformações dos sentidos atribuídos à juventude, compartilho com Lopes (1996) a idéia de que o estudo desta categoria

implica ao investigador adentrar por um "terreno movediço", pois tanto a "invenção do jovem" quanto os usos que os jovens fazem de sua condição juvenil nos espaços de escolarização agregam significados diversos nas sociedades contemporâneas.

1.1.1 O Sujeito Jovem: Construindo Uma Categoria de Análise

Como indicado anteriormente, a juventude é um conceito heterogêneo, uma construção histórica, social e cultural e não mera condição de idade. Considerando que, segundo cada época e setor social, são diversas as situações sociais e culturais, historicamente construídas, que intervêm nas maneiras de ser jovem e nos modelos que regulam e legitimam a condição da juventude, este conceito comporta significações várias que remetem à diversidade sócio-cultural constituinte e caracterizadora desta categoria social.

Ao caminhar pelo "terreno movediço" da conceituação da categoria juventude, encontra-se nos autores que investigam este tema, particularmente Pierre Bourdieu⁶ e Mario Margulis⁷, o alerta às contradições que se instalam neste conceito, dentre os quais pode-se citar o fato de que a palavra juventude, que parece auto-explicativa, é carregada de evocações e significados.

Para Bourdieu (2003), a ação profissional do sociólogo deve considerar que as divisões entre as idades são arbitrárias. Este autor cita o paradoxo de Pareto, que diz que "não se sabe em que idade começa a velhice, como não se

⁶As contribuições de Bourdieu encontram-se no seu texto "A 'Juventude' é só uma palavra", entrevista com Anne-Marie Métaillé, traduzida por Miguel Serras Pereira e publicada pela Fim de Século – Edições, Lisboa, 2003, publicada em *Les jeunes et le premier emploi*, association des Ages, 1978, p. 520-530. Esta entrevista faz parte do livro *Questões de Sociologia*.

⁷Os subsídios de Mario Margulis encontram-se no seu livro *La juventud es más que una palabra*, publicado em Buenos Aires: Biblos, 2000. O livro é composto por um conjunto de ensaios voltados à descrição e reflexão de temas relativos à juventude em Buenos Aires, analisando a dimensão cultural dessa condição social.

sabe onde começa a riqueza". De fato, "a fronteira entre juventude e velhice é em todas as sociedades uma parada em jogo de luta" (BOURDIEU, 2003, p.151).

Bourdieu esclarece que ao se dizer "jovens/velhos" toma-se a relação na sua forma "mais vazia", isto é, "é-se sempre velho ou jovem para alguém", lembrando que "a juventude e a velhice não são dadas mas construídas socialmente, na luta entre os jovens e os velhos" (ibid, 2003, p.152). Ressalta também que "as classificações por idade, mas também por sexo ou, evidentemente, por classe (...) equivalem sempre a impor limites e a produzir uma ordem à qual cada um deve se ater, na qual cada um deve manter-se no seu lugar" (id.). Para o autor, as relações entre a idade social e a idade biológica são mais complexas.

Cada campo tem as suas leis específicas de envelhecimento: para sabermos como se recortam aí as gerações, precisamos reconhecer as leis específicas do campo, as paradas em jogo de luta e as divisões que esta luta opera. (...) a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui uma evidente manipulação (ibid, 2003, p.153).

Isto implica dizer que, na perspectiva de Bourdieu, para se entender o sujeito jovem dever-se-ia identificá-lo a partir e nos diferentes campos onde ele é social, cultural e historicamente construído. Desta compreensão, afere-se que as relações dos jovens com os processos de escolarização devem ser analisadas em suas particularidades, as quais são relacionadas às suas culturas e aos modos de educar de cada sociedade em cada época. Estas relações estão, na perspectiva de Bourdieu (2003), dependentes do modo como cada sociedade cria e inventa a palavra juventude, a qual é polissêmica, comporta uma pluralidade de significações relativas ao contexto em que é empregada.

O estudo sobre a juventude apresentado por Margulis e Urresti (2000) busca superar a concepção de juventude como mera categorização por idade, em consequência, "se incorpora em suas análises a diferenciação social, até certo

ponto, a cultura. Então se diz que a juventude depende de uma 'moratória'⁸, um espaço de possibilidades aberto a certos setores sociais e limitado a determinados períodos históricos" (MARGULIS; URRESTI, 2000, p.15). Desta forma, este estudo supera outros que usam, com menos precisão, a palavra juventude como mera categoria etária, sem distinções, com características uniformes.

Margulis e Urresti (2000), assim como Bourdieu (2003) ressaltam que idade e sexo são bases de classificações sociais e estruturas de sentido. A idade aparece em todas as sociedades como um dos eixos ordenadores da atividade social. "A categoria 'juventude' é significativa, seu uso conduz a um marco de sentidos, as análises sociológicas reconhecem sua existência, como evidencia a grande maioria dos estudos que abordam este conceito. Sem dúvida, o conceito 'juventude' parece imbricar-nos em um marco classificatório preciso para em seguida confundir-nos, incluir-nos na ambigüidade e imprecisão" (MARGULIS; URRESTI, 2000, p.13-14). Assim sendo, faz-se necessário acompanhar as referências que tratam da juventude, considerando a multiplicidade de situações sociais em que essa etapa da vida se desenvolve. De acordo com estes autores, é importante apresentar os marcos sociais historicamente desenvolvidos que condicionam as distintas maneiras de ser jovem.

O tema se complica quando 'juventude' não refere somente a um estado, uma condição social ou uma etapa da vida, mas significa um produto. A juventude aparece então como valor simbólico associado a papéis apreciados – sobretudo por uma estética dominante – o que permite comercializar seus atributos (seus signos exteriores), multiplicando a variedade de mercadorias – bens e serviços – que impactam direta ou indiretamente sobre os discursos sociais que a mencionam e a identificam (MARGULIS; URRESTI, 2000, p.15).

Margulis e Urresti assinalam que a afirmação feita por Bourdieu – "A 'Juventude' não é mais que uma palavra" expõe a condição de signo atribuída à juventude. Isto implica que "a juventude, como toda categoria socialmente constituída,

⁸Assinala MARGULIS; URRESTI (2000, p.13) que moratória é "(...) um 'tempo de espera, (...) uma etapa de indulgência em que recai sobre os jovens o rigor das pressões e exigências que pesam sobre as pessoas adultas".

que envolve os fenômenos existentes, possui uma dimensão simbólica, mas também tem que ser analisada entre outras dimensões: deve-se atender aos aspectos factuais, materiais, históricos e políticos em que toda a produção social se desenvolve" (ibid. p.16).

A partir desta perspectiva, observa-se que o contexto atual da sociedade apresenta a juventude também como signo e, como tal, condiciona uma quantidade de atividades produtivas, ligadas com o corpo e com a imagem, que comercializam a juvenilização. Tais signos tendem – em nosso tempo – a tornarem-se "estetizados" (SARLO,1997), a constituir um conjunto de características vinculadas com o corpo, com a vestimenta, com a maneira de se arrumar, e são apresentados para a sociedade como paradigma de tudo o que é desejável. Segundo Sarlo (1997, p.38) "a juventude não aparece como uma idade e sim como uma estética da vida cotidiana".

Essa simbolização da juventude, que se refere às suas condições externas, é o que pode se transformar em produto e em objeto de uma estética e pode também ser adquirido pelos adultos que visam estender no tempo sua capacidade de portar este signo. Desta forma, a "juventude-signo" (MARGULIS; URRESTI, 2000, p.17) se transforma em "mercadoria, se compra e se vende, e intervém em um mercado do desejo, como veículo de distinção e de legitimidade".

Para estes autores, "a juventude não é somente um signo, nem se reduz aos atributos 'juvenis' de uma classe", pois a mesma apresenta diferentes modalidades segundo a incidência de uma série de variáveis:

As modalidades sociais de ser jovem dependem da idade, da geração, do crédito vital, da classe social, do marco institucional e do gênero. Uma pessoa não se manifesta da mesma maneira se é de classe popular ou não, o que implica que os recursos que oferece a moratória social não estão distribuídos da maneira simétrica entre os diversos setores sociais. Isto significa que a equação entre moratória e necessidade produz-se provavelmente num curto período juvenil em setores populares e num longo período nas classes médias e altas. O mesmo acontece com a condição de gênero: há mais probabilidades de ser juvenil sendo homem que sendo mulher, dado que os jovens implicam urgências distintas na inversão do crédito social disponível. Isto se superpõe à condição instaurada pela marca do nascimento e do mundo em que os sujeitos se socializam, que vinculam a cronologia com a história. (MARGULIS; URRESTI, 2000, p.29)

Isto quer dizer que ser jovem não depende só da idade, como característica biológica de condição do corpo, tampouco do setor social a que se pertence. Para Margulis e Urresti (2000, p.18), a juventude "é uma condição constituída pela cultura que se vive (que se têm), por hora, uma base material vinculada com a idade, um modo particular de estar no mundo, de encontrar-se arrojado em sua temporalidade, de experimentar distâncias e durações".

Há que considerar que cada geração, até certo ponto, pertence a uma cultura diferente, na medida em que

incorpora em sua socialização novos códigos e destrezas, linguagens e formas de perceber, apreciar, classificar e distinguir.

Há que considerar também os aspectos geracionais: a circunstância cultural que emana de ser socializado com códigos diferentes, de incorporar novos modos de perceber e de apreciar, de ser competente em novos hábitos e destrezas, elementos que distanciam os recém-chegados do mundo das gerações mais antigas.

Ser integrante de uma geração distinta – por exemplo, uma geração mais jovem – significa diferenças no plano da memória. Não se compartilha da memória da geração anterior, nem suas experiências vividas.

Para o jovem, o mundo se apresenta novo, aberto às próprias experiências, repleto de recordações que possuem as gerações anteriores, despojado de insegurança e de certezas que não provêm da própria vida (MARGULIS; URRESTI,2000, p.19).

Bourdieu (2003), nesta mesma direção, ressalta os conflitos entre as gerações manifestados no "jogo de luta entre jovens e velhos":

Do mesmo modo que os velhos têm interesse em remeter os jovens para a juventude, os jovens têm interesse em remeter os velhos para a velhice.

Há períodos em que a busca do 'novo', através da qual os 'recém-chegados' (que são também, o mais das vezes, os mais jovens em termos biológicos) impelem os que 'já chegaram' para o passado, o ultrapassado, a morte social ('está acabado'), intensifica-se e em que, no mesmo lance, as lutas entre as gerações atingem uma maior intensidade: são os momentos em que as trajetórias dos mais jovens e dos mais velhos se sobrepõem, em que os 'jovens' aspiram 'demasiado cedo' à sucessão (BOURDIEU, 2003, p.162).

Quando ocorre esta sobreposição, aparecem os conflitos a propósito dos limites entre as idades, os quais põem em jogo "a transmissão do poder e dos privilégios entre as gerações" (id.). Esses conflitos, são evitados enquanto os jovens conseguem regular o ritmo da ascensão dos mais jovens,

Regular as carreiras e as ordens de progressão, controlar as velocidades do avanço nas carreiras, travar os que não sabem travar-se, os ambiciosos que 'queimam as etapas', que se 'empurram', de fato, o mais das vezes, não precisam travar porque os 'jovens' – que podem ter cinquenta anos – interiorizaram limites, as idades modais, quer dizer a idade com a qual se pode 'aspirar razoavelmente' a uma posição, e não têm sequer a idéia de reivindicar antes da hora, antes da sua hora ter chegado' (BOURDIEU, 2003, p.162).

Reconhece-se, a partir destas reflexões, que juventude é "uma condição que se articula social e culturalmente" e se desenvolve, segundo Margulis e Urresti (2000, p.29), "com a interação das probabilidades parciais dispostas: na idade; com a geração a que se pertence; com a classe social de origem; com o gênero; e com as instituições".

Considerando a complexidade dos elementos que a constituem, "a condição juvenil, em suas distintas modalidades de expressão – descritas anteriormente – não pode ser reduzida a um só setor social, ou ser afastada das instituições" (MARGULIS ; URRESTI, 2000, p.30).

Dentre estas instituições, estes autores apontam a "família como o marco institucional em que se definem e representam todas as condições de jovem, o cenário em que todas as variáveis se articulam" (MARGULIS;URRESTI, 2000, p.30). Além disto, deve-se ter em conta, como cenário em que a juventude é definida material e simbolicamente, a rede das instituições em que se põe em jogo a vida social:

A escola, o âmbito do trabalho, as instituições religiosas, os partidos políticos, os clubes e associações, o exército. Em todas essas instituições segue-se uma ordem vinculada com os distintos segmentos da idade, que estão presentes nas regras do jogo, nos sistemas de papéis, nos posicionamentos dos atores, nos discursos, nos tipos de sanções, no permitido e no proibido"(MARGULIS ; URRESTI, 2000, p.30).

Bourdieu (2003, p.155), referindo-se à instituição escolar, destaca que "a escola, fato que se esquece sempre, não é simplesmente um lugar onde se aprendem coisas, saberes, técnica, etc.; é também uma instituição que atribui títulos, quer dizer direitos, e confere no mesmo ato aspirações".

Cabe ressaltar que, com base nos estudos citados, tomei como referência de análise da juventude os princípios que fundamentam os estudos de Margulis e Urresti (2000), ao evidenciar que "a juventude é mais que uma palavra".

Busquei, nestes dois tópicos deste primeiro capítulo, estabelecer elementos de análise para tratar o tema proposto nesta pesquisa, frente as suas questões norteadoras.

Na seqüência, procuro tratar da forma de escolarização, cenário em que os sujeitos jovens se definem material e simbolicamente, reconhecendo a especificidade de sua condição como jovens escolares em uma determinada realidade da escola pública na cidade de Curitiba, Paraná.

1.2 SUJEITO JOVEM E ESCOLARIZAÇÃO NO CENÁRIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Ao iniciar as discussões e reflexões que visam caracterizar o cenário da escola pesquisada, convém ressaltar, em acordo com Forquin (1992) a impossibilidade de se continuar ignorando o trabalho interno de produção de uma cultura escolar, que estará sempre se relacionando com o conjunto das culturas em conflito numa dada sociedade. A escola possui especificidades que, para aquele autor, não podem ser observadas apenas pelo prisma das determinações do mundo exterior. De fato, como enfatiza Chervel (1990), não se aceita o entendimento de que a escola seja por excelência o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina, da sujeição, tendo o professor como um agente repetitivo de uma didática que lhe é imposta do exterior.

Nesta direção, a Educação Física escolar procura participar da cultura escolar, segundo Vago (1999, p.28) "como um tempo e um espaço de conhecer, de provar, de criar e recriar as práticas corporais produzidas pelos seres humanos ao longo de sua história cultural, como os jogos, as brincadeiras, os esportes, as danças, as formas de ginástica, as lutas", junto ao trabalho escolar de professores de Educação Física e do conjunto de situações que geram e são geradas no cotidiano escolar.

A investigação do material empírico neste estudo de caso leva em consideração, então, que a cultura escolar elabora engendramentos próprios e que, conforme indicam os estudos de Margulis e Urresti (2000), o cenário escolar, na rede de instituições vivenciada pela juventude, constitui-se como um dos marcos institucionais que põem em jogo a vida social. Ademais, a análise deste material apóia-se nos estudos de Briand e Chapoulie (1993, p.3-4), que apresentam um "sistema de categorias destinadas a analisar o desenvolvimento da escolarização e sobretudo a criação e as transformações das diferentes partes da instituição escolar assim como a dinâmica interna de seu funcionamento usual", situando, no centro de sua análise, os "fatos da escolarização", em seus aspectos materiais, políticos e culturais, e não as "funções da instituição".

Os estudos destes autores foram construídos ao longo de pesquisas sobre o desenvolvimento das formas de escolarização prolongada na França, entre 1830 e 1960. Para Briand e Chapoulie, a trajetória de sua pesquisa contrasta com a maioria das pesquisas nos últimos cinquenta anos sobre a escola, pois:

Desvia do projeto de formular uma "teoria geral" do desenvolvimento da escolarização que se reduziria a relações entre as variáveis. Se neste desenvolvimento podem ser encontradas regularidades no nível de organização escolar, evoluções da escolarização em relação com a estrutura de classe ou o ponto de vista das diferentes classes sociais e as categorias de atores, as interações entre estas diferentes ordens de fatos mostram, ao contrário, singularidades históricas. Este ponto aparece claramente desde que adotemos uma perspectiva temporal ampla – o que deveria aliás impor a análise de uma instituição como a escola, cuja existência não é, no momento atual, fechada (BRIAND; CHAPOULIE, 1993, p.33-34).

Assim, estes estudos contribuíram para a construção do enfoque sob o qual foi investigado o cenário da escola pública pesquisada no sentido de fornecer as características e categorias que possibilitaram tratar esta pesquisa com as especificidades que caracterizam um estudo de caso que leve em consideração não apenas as práticas pedagógicas entendidas como discursos, mas, principalmente, a inter-relação, constituída como interdependência, entre os sujeitos e a instituição escolar, entendendo que esta instituição tem poder condicionante sobre a ação destes

sujeitos. Foram utilizados três níveis de análise, apresentados por Briand e Chapoulie (1993), que articulam os subitens deste capítulo.

O primeiro nível permite analisar as interações entre as unidades locais, que são os estabelecimentos e a população, onde, é produzida concretamente a escolarização, ou seja, as inter-relações da instituição escolar. O segundo nível analisa a instituição escolar como sistema político, o que possibilitou estabelecer algumas relações entre as políticas públicas e os jovens do Ensino Médio. Finalmente, o terceiro revela os princípios da diferenciação interna da instituição escolar e examina algumas conseqüências desta.

Na apresentação do trabalho, assinalo minha aproximação com o universo da escola pública, destacando as vivências pessoais nesta realidade, as quais, sem dúvida, possibilitaram a demarcação e a escolha de uma escola pública da rede estadual de ensino, na cidade de Curitiba, Paraná.

A escolha da escola estadual de ensino, denominada de escola pública pesquisada (doravante, EPP), foi influenciada tanto por esta ser reconhecida como um local receptivo a pesquisadores de pós-graduação, quanto pela parceria na realização de projetos, bem como pela realização de práticas de ensino e estágios com a universidade pública, podendo ser, portanto, considerada como um campo aberto e habitual à pesquisa. Cabe aqui citar o Projeto de Extensão "Educação Básica: elementos para a construção de uma proposta para os que vivem do trabalho"⁹, desenvolvido no ano de 2001 nesta escola, coordenado e realizado em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Associação dos Professores do Paraná (APP – Sindicato). Voltado à formação em serviço dos professores, foi implementado em toda a escola e propunha romper as barreiras de tempo, espaço e série historicamente determinados. Nesta ocasião, fui convidada

⁹Este projeto foi baseado no trabalho desenvolvido junto às escolas de Mato Grosso do Sul, organizado pela Prof.^a Acácia Kuenzer, relatado no livro "Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho", São Paulo, Cortez, 2000.

como professora da UFPR a participar da construção deste projeto. Participando de seu desenvolvimento – o qual foi planejado, executado e avaliado pelo conjunto dos professores da escola, com a participação da direção, da coordenação pedagógica, alunos, pais e comunidade –, visualizei as possibilidades que esta escola pública poderia oferecer quando da realização desta pesquisa.

Cabe ressaltar ainda que tal perspectiva decorreu também do processo vivenciado junto com os professores, alunos e comunidade durante a realização do projeto. A primeira situação vivida em conjunto com os sujeitos da escola foi o processo de seleção e organização de temáticas que contribuíssem para a discussão curricular da escola; em seguida, deu-se o processo de estudo e discussão das temáticas – saúde e meio ambiente, urbanização, direitos da pessoa e trabalho –, que foram apresentadas e desmembradas em subprojetos. As temáticas e os subprojetos foram apresentados e expostos em forma de painel, no pátio da escola, para o conhecimento dos alunos, que fizeram sua inscrição na temática e subprojeto de seu interesse, independentemente da série que cursavam. Em seguida, ocorreu a análise das inscrições dos alunos, que, em conjunto com os professores, iniciaram dez subprojetos contemplados em suas inscrições, entre eles, o subprojeto "Espaços para as práticas de lazer e cultura". O desenvolvimento deste subprojeto possibilitou-me estudar e pesquisar as questões às práticas de lazer e cultura do bairro onde está localizada a escola.

Este processo vivido por todos os participantes do Projeto e pela comunidade desta escola encontra-se relatado e analisado na dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em agosto de 2004, denominada "Projetos Transdisciplinares: uma possibilidade de Educação Científico-Tecnológica e sócio-histórica para os que vivem do trabalho". Esta dissertação foi elaborada pela Prof.^a Margarete Terezinha de Andrade Costa, na ocasião, integrante do quadro docente da escola que realizou o projeto.

O desenvolvimento do projeto acima mencionado possibilitou-me interagir com os sujeitos desta escola, permitindo-me escolhê-la para a realização desta pesquisa. As características desta escola possibilitaram que eu recolhesse o máximo de informações, as quais, somadas à análise de documentos e a alguns depoimentos de professores que compõem o coletivo de atores e autores da Proposta Pedagógica da Escola, serão contemplados no decorrer deste capítulo. Conforme já foi indicado anteriormente, a análise deste conjunto de dados focalizará os três níveis analíticos apresentados por Brind e Chapoulie (1993).

1.2.1 As Relações da Instituição Escolar e os Jovens do Ensino Médio

Os profissionais da escola pública pesquisada são concebidos, segundo o projeto político pedagógico da EPP, como integrantes e participantes no processo de tomada de decisão e no comprometimento das decisões tomadas.

Neste sentido, apresento algumas das características que configuravam conjunto de profissionais da EPP. O total de professores somava, entre os anos de 2003 e 2004, 68 docentes e 2 pedagogos, contando além destes, com 1 diretor, 2 diretores auxiliares, 1 secretária, 10 assistentes administrativos e 16 auxiliares de serviços gerais.

O corpo docente teve as seguintes formas de contratação: efetivos, não-efetivos e outras subdivisões. Dos 68 professores, 36 eram do quadro próprio do magistério, denominados efetivos, sendo a maioria com lotação no estabelecimento de ensino; 18 foram contratados sob o regime de Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) pela Secretaria de Administração; 12 eram professores (e funcionários) contratados sob regime CLT, na ocasião, por uma empresa terceirizada (PARANÁ EDUCAÇÃO); e 2 eram professores que faziam parte do quadro próprio do magistério em outro estabelecimento (20 horas) e estavam completando sua carga horária com aulas extraordinárias.

Quanto à formação dos professores, a maioria era graduada na área de atuação ou trabalhava com disciplinas e áreas afins, como o caso de História e Geografia, Física e Química, Biologia e Matemática.

Em 2003, a equipe técnico-pedagógica era composta por 7 professores, todos do quadro efetivo, sendo apenas 2 com formação pedagógica, 3 com formação em Letras, 1 em Educação Física e outro em Educação Artística. A equipe da gestão era dirigida por um matemático e, como vice, também do quadro efetivo, um professor de História e outro de Educação Artística. A secretária da escola tinha a formação em Ciências e Biologia.

Ainda, dentre os 10 assistentes administrativos, 1 cursava o 3.º grau (Letras Português-Inglês), 1 era técnico em Secretariado, 1 técnico em Processamento de Dados, 1 técnico em Agrimensura, 3 tinham o Ensino Médio (sendo 2 com formação no magistério) e 1 tinha a 1.ª fase do Ensino Fundamental. Dentre os 16 auxiliares de serviços gerais, 5 tinham o Ensino Médio (1 deles com formação em magistério), 3 tinham o Ensino Médio incompleto, 5 tinham o Ensino Fundamental incompleto, e 3, a 1.ª fase do Ensino Fundamental.

Pode-se observar a partir desta caracterização que, para diversos níveis de ensino e para as áreas de conhecimento, há uma positividade no sentido de possibilitar uma construção pedagógica coletiva e diversificada. A própria organização interna da escola, como, por exemplo, o trabalho administrativo, estabelece condições de articulação entre os fatos educacionais internos e externos, inclusive em relação aos sujeitos escolares. Uma das formas de demonstração desta organização dá-se através das formas de participação da comunidade no espaço escolar na eleição de diretores.

Conforme informações da direção e secretaria, ao responderem o Censo Escolar/MEC 2003, estudam nesta escola 1.802 alunos organizados em séries, sendo 782 no Ensino Fundamental e 1.020 no Ensino Médio. Destes alunos, 617 estudam no período diurno – com início às 7h20 e término às 11h45, no turno da

manhã; os demais, 403 alunos, no período noturno, no horário das 18h30 às 22h45. A delimitação do estudo específico desta pesquisa concentra-se sobre os jovens que iniciam o curso do Ensino Médio no período diurno, no turno matutino.

A opção de pesquisar os jovens escolares que iniciam o Ensino Médio no período diurno foi motivada pelo seu maior percentual dentre os alunos matriculados na EPP no ano de 2003; os alunos dos primeiros anos correspondem a 290 alunos, dispostos em 8 turmas no período da manhã, apresentando uma média de 30 a 35 alunos por turma. Ao mesmo tempo, esta opção foi motivada pelo fato de esta ser a única escola que oferece Ensino Médio público na região central do bairro.

Este conjunto de jovens foi observado no cotidiano da escola – sistematicamente nas aulas de Educação Física – durante os dois primeiros anos de sua vida escolar no Ensino Médio, sendo que a nossa permanência na escola para a realização da pesquisa ocorreu do segundo semestre de 2002 ao segundo semestre de 2004.

Estes sujeitos jovens que iniciam o Ensino Médio são oriundos das escolas públicas que atendem as classes populares da região nordeste¹⁰ de Curitiba. Esta população, de acordo os dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC),¹¹ tem uma renda familiar que

¹⁰A população do bairro ocupa uma área de 701,80 hectares, comportando atualmente 42.000 habitantes, com uma taxa de crescimento anual de 2,53. Esta região, conforme indica a coordenação de estatística da Prefeitura Municipal de Curitiba, é composta de uma comunidade instável e, geograficamente, encontra-se rodeada por rodovias, obrigando as pessoas a um constante deslocamento e gerando, em certas regiões do bairro, uma maior concentração populacional. Ainda segundo a Secretaria Municipal da Indústria, Comércio e Turismo, da Prefeitura Municipal de Curitiba, "o bairro embora bastante populoso, é basicamente constituído por residências habitadas por operários que trabalham na Cidade Industrial ou nas regiões vizinhas. O comércio é pequeno e atende as necessidades dos moradores" (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 2003, p.6)

¹¹Dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba e do Instituto Curitiba de Informática. Dados disponíveis em: <<http://www.pr.gov.br/cie/matser01.htm>. Acesso em: 22 out. 2004.

corresponde a 3,89 salários mínimos, sendo que a renda média para Curitiba é de 4,59 salários mínimos.

Cabe aqui ressaltar que a história do bairro, na área da educação, apresenta um marco na década de 60, quando uma escola particular católica foi construída. Esta instituição atendia em regime de internato e semi-internato 400 alunas, crianças e adolescentes, provenientes de todo o Estado do Paraná e Santa Catarina (GAZETA DO POVO, 1992).

Conforme estudo de Koehler (2004), esse colégio mantinha um caráter elitista, pois o mesmo contrastava com o tipo de bairro e de moradores naquele momento. A autora nos assinala que, por outro lado, "a congregação mantinha algumas turmas de ensino primário que atendiam a comunidade gratuitamente e que admitiam meninos" (KOEHLER, 2004, p.46).

Na década seguinte as instituições públicas aumentam para atender o crescimento do bairro. A rigidez das professoras religiosas, a imponência do prédio e o elitismo das alunas que freqüentavam o colégio privado nos anos anteriores convivem agora com instituições públicas que atendem a demanda local. O próprio colégio católico, a partir de 1967, passa a ser mantenedor de uma escola conveniada com o Estado (ibid, 2000, p.49).

A escola estadual onde ocorreu a pesquisa foi inaugurada no final de 1977 e, de acordo com o Decreto 4.611/78, iniciou suas atividades em 14 de fevereiro de 1978. Em janeiro de 1986, foi implantado o curso de 2.º grau regular propedêutico, consolidando seu reconhecimento em outubro de 1988, passando a denominar-se Colégio Estadual – Ensino de 1.º e 2.º grau. Adequando-se às mudanças exigidas pela nova LDB/96, foi aprovada em 2 de julho de 1998, segundo a deliberação n.º 003/98, a reformulação das normas relativas à nomenclatura dos estabelecimentos de ensino. Com essa reformulação, a partir de 1998 o colégio passou a denominar-se Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2000)

A construção desta escola estadual veio atender ao grande crescimento da população do bairro na década de 70, recebendo uma crescente demanda

escolar originária do colégio católico e da escola conveniada com o Estado. Nesta época, o bairro já era considerado um dos maiores de Curitiba, mas as novas residências que iam surgindo conviviam com os vestígios da região rural, como mostra um artigo em jornal da época: "as vacas, que por muitos anos predominaram nas pastagens, ainda teimam em não ceder seu lugar, perder o pasto e por isso mesmo, invadem residências e criam sérios problemas" (DIÁRIO DO PARANÁ, 1974).

Além de conviver com estes vestígios, a população enfrentava problemas com a falta de infra-estrutura básica no bairro. Em 1975, a escassez de água levou a população, cuja maioria utilizava água de poço, a fazer abaixo-assinados solicitando que a rede de água fosse estendida até o bairro (GAZETA DO POVO, 1975). Nesta época, os jornais noticiavam outros problemas, como insuficiência de transporte coletivo, ruas sem condições de tráfego e falta de telefones públicos (JORNAL DOS BAIROS, 1979). Com o crescimento do bairro, obras de infra-estrutura foram executadas no decorrer dos anos 80 como o módulo policial (GAZETA DO POVO, 1985).

A população unia-se tanto para solicitar as obras consideradas necessárias quanto para impedir obras não desejadas, como uma área de lazer que, segundo ela, resultaria em local de marginais e desocupados. Para os moradores, esta obra era desnecessária, pois a população já preservava uma área de lazer (ESTADO DO PARANÁ, 1985). Em 1990, foi inaugurada a ponte sobre um dos rios que cruzam o bairro, novas ruas receberam pavimentação (GAZETA DO POVO, 1990) e, em 1992, o bairro ganhou seu terminal de ônibus.

O panorama rural desta região foi se modificando. O valor dos imóveis aumentou, restando alguns terrenos baldios e campos. Nesta época, o bairro já possuía uma identidade própria formada por pessoas de várias partes do Estado e do país que almejavam a casa própria, novas perspectivas de trabalho e de vida. Estas pessoas trabalhando como pedreiros, carpinteiros, vendedores, diaristas, operários, constituíam um novo espaço, formando, enfim, uma nova comunidade.

Atualmente, o ensino público ofertado nesta região compreende a 5 creches e 2 escolas municipais; 1 escola estadual e 1 colégio conveniado (citado anteriormente) – estes ofertam somente o Ensino Fundamental; e ainda 2 colégios estaduais de Ensino Fundamental e Médio, sendo que um foi o escolhido para esta pesquisa, conforme descrição anterior.

Este histórico permite reconhecer que a EPP, assim como as demais instituições educacionais, integra o processo de desenvolvimento social urbano do bairro. Neste sentido, são estabelecidas inter-relações entre a EPP e a comunidade. Uma vez que os alunos são entendidos como sujeitos sócio-históricos constituídos no contexto histórico-social (cultural, político e econômico) mais amplo, estas inter-relações têm uma de suas formas expressa, no interior do espaço escolar, nas práticas dos jovens escolares. Estas práticas, por sua vez, recobrem-se de uma certa especificidade, pois, além de a juventude constituir-se como categoria social específica, as relações entre os jovens escolares e a escola implicam o enquadramento nas determinações próprias do contexto escolar.

Entendendo o aluno como sujeito sócio-histórico e levando em consideração a heterogeneidade constitutiva da juventude, comecei a observar os jovens em determinadas situações do cotidiano escolar, conforme descrição a seguir:

Diariamente ao me aproximar da escola observo como é freqüente a presença de jovens escolares "à volta do espaço escolar". Estes também se encontram e permanecem conversando do lado de fora dos portões de entrada da escola enquanto seus colegas assistem e participam das aulas. Neste portão, encontra-se sempre a presença de um funcionário, que recebe e atende a entrada e saída dos sujeitos deste universo. No meio deste portão, há um espaço vazado, como uma janelinha, que permite "olhar" o cotidiano deste contexto. Ao me aproximar dos jovens escolares que "ali se encontram", estes observam minha aproximação e "sorriem". Percebo uma "alegria" manifestada nos sorrisos destes jovens que permanecem do lado de fora dos muros da escola, mas, conforme observei existe com e nestes jovens um "olhar" alegre para a Escola.

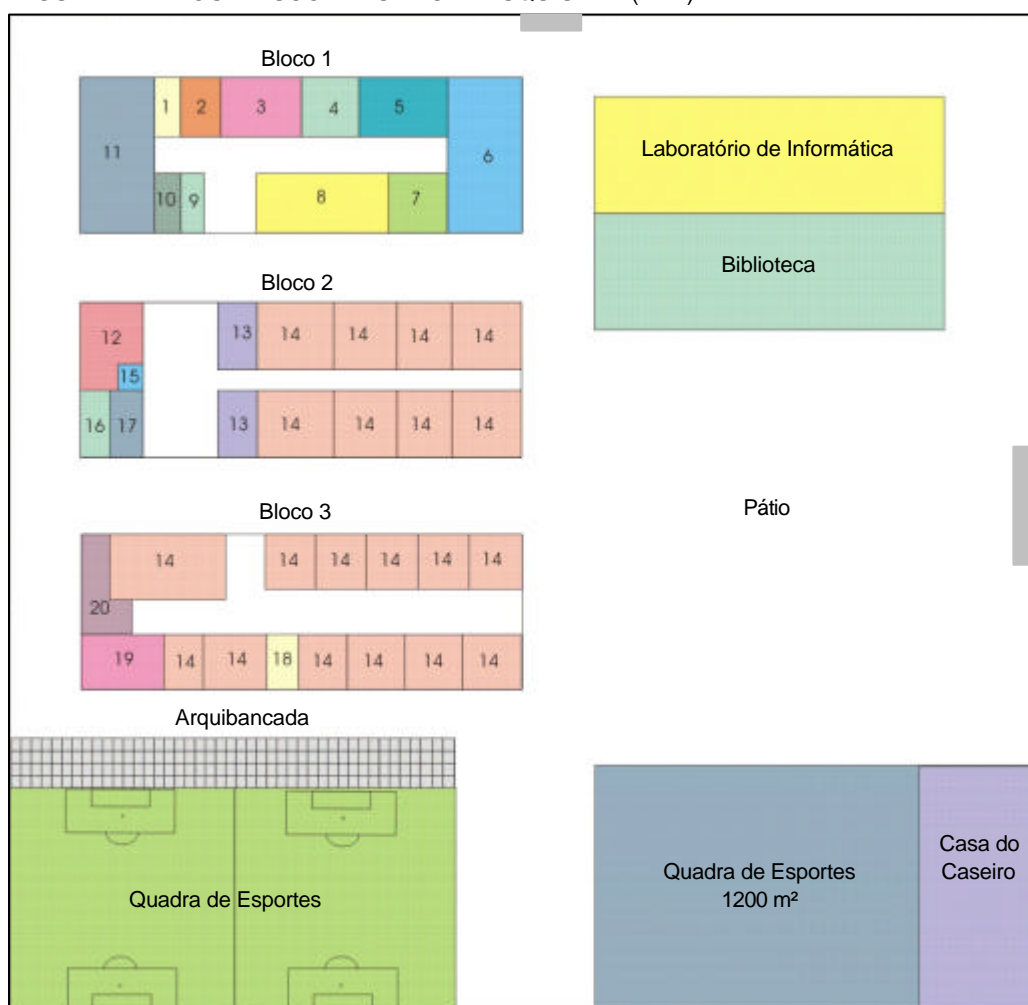
Diante desta cena, indago-me: Por que estes jovens escolares não permanecem no interior do espaço escolar? Por que voltam para ele seus olhares alegres?

Pela primeira vez reconheço que "ali - à volta da escola" também permanece o "sujeito educativo" (EDWARDS,1997). Deveriam estar na sala de aula, mas naquele momento, seu espaço imediato era à volta da escola, e o não-acesso ao cotidiano das aulas e práticas escolares não os impedia de ocupar este espaço nem de permanecerem nele. Percebendo este contexto encontrei e reencontrei o jovem escolar ocupando posições e espaços que podem vir a expressar a sua condição de juventude, social e culturalmente construída, conforme os estudos e descrições apresentados neste capítulo. Encontrei o sujeito educativo,¹² que permanece "à volta da escola" e é também reconhecido como "sujeito cotidiano" (EDWARDS, 1997, p.15) ao ocupar o espaço "à volta da sala de aula" – cenário que se descrever a seguir.

Pátio da escola? Ainda existe este espaço? Parece que a expressão pátio já não designa exatamente um recinto descoberto, cercado pelos lados. Ele foi destinado a atender outras necessidades da escola, como abrigar o edifício em que funciona uma biblioteca da comunidade e até mesmo servir de estacionamento para os carros dos professores e funcionários. O que então visualizo "à volta da sala de aula"? Escadas, canteiros, muretas, calçadas de acesso às portas de entrada das salas de aula, a própria quadra de esporte. Com um pouco mais de atenção, observo que também ocupa este espaço a construção recente de uma casa, a moradia do zelador. Permaneço neste local, (ver figura 1), e fico observando a reação dos jovens à entrada dos carros e à chegada de pessoas. Os jovens escolares que estavam nestes espaços constituídos de pátio, circulavam, permaneciam nos grupos, conversando, namorando e expressando suas condições cotidianas de vida.

¹²Expressão utilizada nos estudos de EDWARDS (1997), ao recuperar a visão dos alunos em situação escolar.

FIGURA 1 - LAYOUT "ESCOLA PÚBLICA PESQUISADA (EPP)"



1. Mecanografia
2. Supervisão
3. Orientação
4. Direção
5. Vice-Direção
6. Sala dos Professores
7. Secretaria
8. Secretaria
9. WC Feminino
10. WC Masculino

11. Sala Multiuso
12. Cozinha
13. WC
14. Sala de Aula
15. Cantina
16. Refeitório
17. Sala dos Funcionários
18. Depósito
19. Laboratório
20. Teatro/Camarim

FONTE: SEED/PR

Outra cena, que possibilitou observar as condições do sujeito jovem em situação de escolarização, foi observada enquanto percorria o caminho existente entre os dois blocos de salas de aula da escola. Neste percurso, avista-se as janelas das salas de aula, utilizadas por alguns jovens, naquele momento, para olhar os acontecimentos fora da sala. Estes jovens olham "carinhosamente" e de

forma sorridente para as pessoas que estão no espaço externo da sala de aula; parecem felizes, alegres.

A mesma percepção tive quando encontrei e reencontrei os jovens escolares no pátio e nos portões da escola. Segundo SNYDERS (1993, p.29), "a alegria do aluno não pode ser separada da alegria do jovem, da alegria de ser jovem". Este autor em seu livro "Alegria na Escola", auxilia a buscar interpretações em relação a algumas manifestações do grupo de jovens.

Os jovens colocam expectativas enormes na vida de grupo, nos companheiros, no grupo dos companheiros. Uma de suas maiores alegrias, encontram-na em viver entre jovens o mundo dos colegas; seja em classe, é um dos sustentáculos que evocam sem cessar ('felizmente há colegas'), embora então as relações sejam impostas pela instituição, seja fora da escola – sobre os modos mais ou menos organizados, desde o centro de férias, os lugares de animação, até os encontros na rua (SNYDERS, 1988, p.25-26).

Neste sentido, o olhar dos jovens escolares que encontrei pode conter a mesma alegria tanto quando dirigido de dentro para fora da sala de aula como quando dirigido de fora para dentro dos portões da escola. Pois, a alegria expressa é relativa ao encontro dos jovens. Desta forma, uma das relações que os jovens escolares estabelecem com a instituição escolar refere-se à configuração do espaço escolar como um espaço que permite a sociabilização, o encontro social que os auxilia na sua constituição como sujeitos sociais.

Ao observar as formas de participação, interesse e atenção destes jovens no universo escolar, reconheço, neste cenário, "à volta da sala de aula", o espaço imediato do jovem enquanto "sujeito cotidiano". Segundo Edwards, é "no conjunto de atividades que constituem seu pequeno mundo que este concretamente se expressa e se constitui como tal, através de uma série de atividades que ao mesmo tempo são constitutivas – embora não exclusivas deste mundo" (EDWARDS, 1997, p.13).

Reconheço também que nos diversos olhares dos jovens "à volta da escola e à volta da sala de aula" manifesta-se um "sujeito social e singular", pois, segundo (CHARLOT, 2000, p.33), este sujeito "dá um sentido a esse seu mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história". Assim, a

manifestação de alegria dos jovens escolares no interior do espaço escolar – a qual remete à condição sociocultural que os identifica fora deste espaço – pode ser entendida como uma forma de estes jovens atribuírem sentido ao mundo da escola, expondo e reforçando sua condição jovem. Esta condição implica "uma base material vinculada com a idade, um modo particular de estar no mundo, de encontrar-se arrojado em sua temporalidade, de experimentar distâncias e durações" (MARGULIS e URRETI, 2000, p.18). Neste sentido, sua expressão de alegria remete ao seu modo particular de estar no mundo e de atribuí-lhe sentido.

Observando este modo particular do jovem escolar, e percorrendo os "caminhos" no interior da EPP, outras cenas foram observadas. Conforme observa-se na Figura 1, há um outro bloco de salas, local do trabalho escolar administrativo, que comporta, além da secretaria, gabinetes de direções e sala da equipe de apoio pedagógico, um espaço destinado à sala dos professores. Permanecendo neste espaço, observei principalmente a chegada, a permanência e a pouca circulação dos jovens escolares neste edifício. Neste âmbito da organização escolar, "as portas" permanecem abertas, mas não há a permanência do sujeito jovem; no espaço denominado de sala dos professores, "a porta permanece entreaberta", mas o sujeito jovem muito pouco se aproxima desse espaço.

Por que apresentar este cenário? No percurso descrito anteriormente, encontrei e reencontrei os jovens, inclusive pela troca de olhares nas janelas da sala de aula. Entretanto, não encontrei "as portas das salas de aula abertas", nem "portas entreabertas", mas sim, na sua maioria, "portas que permanecem fechadas".

Estando neste espaço da administração da EPP, "com portas abertas e entreabertas", recebi um convite de uma das professoras da escola, identificada como professora (M). Esta professora estava na sala de aula, com uma turma de 8.^a série, e pediu que me convidassem para ir até lá conversar sobre a pesquisa com seus alunos. Nesta ocasião, fui acompanhada até a sala por um dos professores da escola. "Abrem-se as portas" e encontro os jovens alunos dentro da sala de aula. Quem são esses jovens? Como vivem sua condição de jovens escolares?

Reconheço em seus olhares atentos, diria também esperançosos, manifestações de um "sujeito educativo". Segundo (EDWARDS, 1997, p.17), "os alunos desenvolvem a partir de si mesmos um modo de se relacionar; estabelecem uma ordem de relações que freqüentemente é vista de fora como desordem, ruído ou caos na sala de aula".

A professora (M), que convidou para ir até a sala, apresentou-me aos alunos, dizendo:

Prof.^a (M): Esta professora é uma estudante/pesquisadora, uma aluna em permanente formação, estudar e aprender é um processo contínuo da vida, na Universidade, os professores que lá trabalham, também estudam (sic)

Ressalta em seguida a professora, se posicionando

Prof.^a (M): Eu também sou aluna do curso de mestrado na universidade.

Em seguida a professora M elogia seus alunos e alunas, dizendo

Prof.^a (M): Vocês são alunos dedicados, por isto fazem parte da minha pesquisa, vocês são meus "objetos" de pesquisa (sic).

Esta colocação por parte da professora possibilitou-me observar a reação dos jovens ao serem elogiados, subentendendo-se que, ao elogiar seus alunos, a professora (M) induz a possível aceitação por parte dos alunos quanto à sua participação no processo da sua pesquisa.

Estes jovens demonstraram preocupação ao ouvir que já são "objetos" de pesquisa da professora (M), exigindo dela um pouco mais de explicação sobre essa terminologia. Esse diálogo inicial foi muito interessante pois entendi, rapidamente, que os jovens escolares seriam "sujeitos" desta pesquisa, mas que ainda não saberia tratá-los como "sujeitos", mesmo que os reconheça como tal. Naquele momento, consultei-os perguntando sobre a possibilidade de participarem da minha pesquisa. Expliquei em poucas palavras o que iria pesquisar: mencionei seus hábitos, atitudes, manifestações do dia-a-dia na escola, em particular nas aulas de Educação Física. Disse-lhes que, *gostaria de observar o seu cotidiano escolar e de saber como a cultura jovem é manifestada na escola*. Neste contexto, referia-me às possibilidades de pesquisar o jovem e a escola na perspectiva de Pais (2003), de interpretar o processo de "constituição das culturas juvenis". Segundo este autor, os hábitos,

costumes e gostos culturais são "signos culturais, que por si só não têm um significado inerente, necessitam a partir do cotidiano tentar compreender, interpretar e explicar o modo como os múltiplos significados que os jovens atribuem ao que os rodeia são construídos e usados" (PAIS, 2003, p.126).

Os jovens ficaram atentos e demonstraram curiosidade sobre a importância de discutir as formas de manifestações de sua cultura juvenil no percurso escolar.

Esta entrada na sala de aula e a aproximação com os jovens escolares, ao "abrir e fechar das portas", permitiu-me visualizar as "paisagens" que simbolicamente constituem o sujeito jovem no cotidiano escolar.

Dentre as várias 'paisagens' do contexto escolar, estão os próprios sujeitos jovens escolares e as aulas de Educação Física, porém nestas não há "portas nem janelas: abertas, semi-abertas ou fechadas", pelas quais, como vimos, os jovens escolares possam se posicionar, expressando das mais diversas maneiras seus sentimentos, atitudes, modos de ser, conseqüentemente sua condição de jovem. Mas existem outras paisagens que constituem o enquadramento simbólico destes jovens alunos, e que também envolve a dualidade (em vez da dicotomia) entre o indivíduo e a sociedade, a escola e a sociedade. Enfim, existem outras formas de organização escolar que são igualmente constitutivas das manifestações dos sujeitos escolares, as quais revelam também sua condição social singular.

Estas manifestações são também identificadas na constituição do jovem enquanto "sujeito social e singular" (CHARLOT, 200, p.33). Ao ocupar uma posição nestes espaços sociais e educativos do universo escolar, o jovem expressa, segundo Margulis e Urresti (2000, p.18), a sua condição de jovem. Esta condição pode ser constituída, segundo Forquin (1993, p.167), pela "cultura escolar e pela cultura da escola", assim como por suas condições cotidianas de vida e de classe presentes na cultura do bairro em que vive, presentes nas descrições e cenas que neste tópico inicialmente destacamos.

As especificidades características do contexto escolar, e do educacional mais amplo, fazem com que os estudos de Forquin (1993) sejam fundamentais para esta análise, pois buscam compreender os jovens em relação às práticas e situações escolares. O autor define a cultura escolar como "o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas" (FORQUIN, 1993, p.167).

A cultura da escola, segundo ele, refere-se às características de vida da própria escola, como mundo social. São os ritmos, os ritos, a linguagem, o imaginário, "seus modos próprios de regulamentação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos" (FORQUIN, 1993, p.167). Nesse sentido, o autor nos mostra a relevância de refletir sobre a questão da cultura e dos elementos culturais das escolhas educativas. Questões estas que estão refletidas nas relações das políticas públicas educacionais com a condição do jovem em situação escolar e nas relações destes com a organização interna da escola. Assim, procuro a seguir, explicitar estas relações.

1.2.2 As Relações das Políticas Públicas e os Jovens do Ensino Médio

Cabe aqui retomar a perspectiva de análise de Briand e Chapoulie, segundo a qual no centro da análise devem ser situados os fatos de organização escolar não somente em seus aspectos materiais, mas também políticos e culturais – e não as funções da instituição.

Esta perspectiva de análise dos autores pode ser associada aos estudos de Dubet (1994, p.171) que indicam que a escola na França, "até as grandes alterações dos últimos 20 anos, pôde ser vista como uma instituição na medida em que articulava as diferentes funções sem grandes tensões" e que esta "imagem de uma instituição ajustada não só foi posta em causa pela sociologia crítica, como foi mesmo reforçada" (DUBET, 1994, p.174). O autor destaca que, "em grande medida,

é a própria escola, por meio de suas múltiplas ações que 'acelera' e reforça as desigualdades que recebe. A imagem da escola viu-se por isso mudada, ela deixou de ser essa ilhota de justiça formal no seio de uma sociedade igualitária; ela gera suas próprias desigualdades e as suas próprias exclusões" (DUBET, 1994, p.175).

Neste sentido a escola, na sua dinâmica de organização interna e de relação com a sociedade, não apenas reproduz os discursos das ideologias dominantes mas os reelabora, conferindo novos sentidos ao trabalho pedagógico, num processo muitas vezes contraditório. Sob este enfoque, é preciso considerar que as políticas educacionais dominantes nos diferentes momentos históricos não se realizam plenamente da forma como foram concebidas, mas sofrem transformações guiadas pela realidade concreta e pela multiplicidade de concepções que permeiam o espaço escolar.

Entendendo que a escola, assim concebida, configura-se como um campo complexo, ela não pode, como assinala Willis (1991) ser estudada como uma simples unidade. Segundo este autor, as escolas têm pelo menos três níveis, identificados por ele, como "o oficial, o pragmático e o cultural".

- a) No nível *oficial*, é provável que uma instituição tenha uma descrição formal de seu objetivo com relação à sua visão das características estruturais e organizacionais principais da sociedade e de como elas se inter-relacionam.
- b) No segundo nível, o *pragmático*, as ideologias e fins oficiais são mediados pelos agentes e funcionários de instituições particulares. É provável que eles concordem com alguma parte das justificativas mais teóricas da ideologia 'oficial' predominante, mas eles estão interessados em seus próprios problemas de controle e direção face-a-face e nas pressões cotidianas de sua própria sobrevivência no interior da instituição que lhes tocou fazer funcionar. Eles adotarão ideologias recentemente sancionadas, por exemplo, apenas quando vislumbrarem que elas oferecem ajuda real e prática.

- c) No terceiro nível, 'abaixo' dos outros, estão as *formas culturais* de adaptação dos clientes da instituição na medida em que sua experiência externa de classe interage com as exigências e processos práticos das instituições, tais como eles os atingem. É provável que uma das variantes importantes disso seja uma cultura oposicionista informal que pode muito bem realmente ajudar a realizar a reprodução social mais ampla que a política oficial tem tentado derrotar e mudar. (...) embora a escola, por exemplo, não seja eficaz da forma que ela espera ser, é um local extremamente importante, e a causa próxima do renascimento de uma cultura oposicionista de classe experienciada por uma boa porcentagem dos garotos de classe operária (WILLIS,1991, p.216 -217).

Estas reflexões apresentadas pelo autor, em conjunto com as características dos estudos de Briand e Chapoulie (1993), permitiram relacionar os aspectos da política escolar com as possibilidades de manifestações individuais e coletivas dos sujeitos jovens em situação de escolarização.

A fim de analisar esta relação entre políticas educacionais e práticas escolares de jovens, importa ressaltar a Reforma do Ensino Médio no Brasil, na última década, e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), que conferem caráter de norma legal à condição de Ensino Médio como parte da Educação Básica; por meio do art. 21, a LDB estabelece no parágrafo 1.º que a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com esta determinação legal, o Ensino Médio perde seu caráter de intermediário entre o Ensino Fundamental e o Superior para constituir-se na última etapa da educação básica.

Tal determinação nos remete à constatação, feita por Kuenzer (2000, p.33) de que, embora "as demandas e os efeitos da globalização da economia e da reprodução produtiva, ainda que por contradição, apontem algumas dimensões

revestidas de positividade, uma delas refere-se que não é possível a participação social, política e produtiva sem pelo menos onze anos de educação escolar (...) embora essa nova realidade esteja longe da dura realidade dos países periféricos".

Segundo a autora, a nova legislação e o discurso oficial reconhecem a necessidade de expansão da oferta do Ensino Médio, para que este atinja toda a população de 15 e 16 anos. Embora este tenha sido o nível de ensino que apresentou maior expansão na década de 1980, o índice de escolarização líquida, considerando a população de 15 a 19 anos, não ultrapassou 25%.

Estes dados são reafirmados pelo Censo/MEC 2003¹³, mostrando-nos que existem 8 milhões e 700 mil alunos matriculados entre 15 a 17 anos, na escola pública dentro de um universo de 10,5 milhões de jovens nessa idade. Dentre estes 8,7 milhões, quase a metade ainda está matriculada no Ensino Fundamental. Ou seja, além desses quase 2 milhões de jovens brasileiros que estão fora do Ensino Médio, existem quase 4 milhões que estão defasados, havendo um número muito elevado de jovens que não completam o ciclo médio.

Os estudos e pesquisas realizados por Kuenzer (2000, p.45) já destacam que:

É preciso levar em conta, também, que a melhoria dos índices de atendimento da população de 15 a 19 anos não depende apenas da expansão de vagas, mas da diminuição da evasão e da repetência. A melhoria das condições de sucesso e permanência dos estudantes depende de uma série de investimentos, tendo em vista a qualidade de ensino: em equipamentos, em ampliação do espaço físico, na qualificação permanente dos professores. Entretanto, nada será suficiente se não houver um rigoroso esforço na reconstrução da proposta político-pedagógica da escola, tendo em vista as demandas de educação do jovem e da sociedade, em face da nova realidade da vida social e produtiva.

Ruiz (2003) aponta que uma forma de resolver o problema em relação à defasagem série/idade seria torna obrigatório o Ensino Médio. Neste raciocínio, o então o Sr. Secretário de Ensino Médio e Tecnológico/MEC afirma que

¹³Esses dados de pesquisa divulgados pelo MEC foram destacados pelo então Secretário de Ensino Médio e Tecnológico, Antonio Ibañez Ruiz, em entrevista especial publicada na Revista do Ensino Médio, ano 1, n.º 1 – junho-julho 2003, sobre as principais propostas do MEC para tentar resolver os graves problemas do Ensino Médio brasileiro.

para 2004 é possível fazer isso, absorvendo os alunos que se formam na 8.^a série do Ensino Fundamental, porém precisamos dar melhores condições de trabalho para os professores, investir mais na qualificação continuada desses profissionais, criar uma política do livro didático para o Ensino Médio, que não existe, além de toda uma infra-estrutura para acomodar esses jovens que virão do Ensino Fundamental (RUIZ, 2003, p.12).

A oferta de vagas¹⁴ para o Ensino Médio no estabelecimento escolar pesquisado atende a um índice de 58,47% do total de matrículas efetivadas no ano letivo. Desse percentual, 27,8% corresponde ao ensino noturno e 30,6% ao diurno. Ainda, desse percentual total de alunos do Ensino Médio, 36,87% são destinados aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

Conforme informações cedidas pela secretária da escola pública pesquisada (EPP), há uma procura maior pelas vagas dos primeiros anos do Ensino Médio no período diurno, com uma média de oito turmas, de 30 a 35 alunos, sendo que no ensino noturno a oferta para os primeiros anos gira em torno de quatro turmas.

Parte dessa oferta efetiva é direcionada à demanda dos jovens do Ensino Fundamental da própria escola, dividida nas cinco turmas de 8.^a série ofertadas no período diurno, com aproximadamente 30 a 35 alunos em cada turma, atingindo 18,17% do total de vagas somente nos primeiros anos.

¹⁴Segundo BRIAND e CHAPOULIE (1993), a análise de oferta de vagas pelos estabelecimentos "permite compreender a lógica dos comportamentos de dois grupos de atores, mais imediatamente implicados na escolarização: o pessoal, e sobretudo os responsáveis administrativos dos estabelecimentos de um lado; os alunos (potenciais) e suas famílias, de outro" (p.12). Os autores alertam que as vagas oferecidas, assim como os candidatos à ocupação destas "não constituem totalidades homogêneas: diversos princípios de oferta condicionam o funcionamento da instituição" (p.13). Podem-se classificar esses princípios, segundo os autores, sob duas designações: de *oferta formal* e de *oferta efetiva*. A noção de *oferta formal* "designa os recursos à disposição dos responsáveis pelos estabelecimentos, isto é, as vagas que consideram disponíveis, e a definição dos candidatos aceitáveis". A noção de *oferta efetiva* "leva em consideração as condições materiais de acesso ao estabelecimento, os serviços anexos que eles oferecem, a organização do conjunto dos programas de estudos e a diferenciação interna dos estudos, enfim é determinada pelo conjunto das práticas de recrutamento dos agentes da instituição" (BRIAND; CHAPOULIE, 1993, p.14).

As demais ofertas de vagas do Ensino Médio destinam-se aos jovens das escolas do bairro e das regiões vizinhas a partir da efetivação do cadastramento previsto pela Secretaria de Estado de Educação, que envia à família dos jovens, através de uma carta, a oferta de vagas da escola mais próxima de sua residência. Entre as escolas da comunidade, segundo registros de matrículas da EPP, os jovens oriundos da escola conveniada e de uma escola municipal absorvem grande parte dos 60% do restante do percentual das vagas para os primeiros anos do Ensino Médio. As demais vagas passam a ser ocupadas com os processos de transferências que ocorrem durante o ano letivo, observando-se, segundo Briand; Chapoulie (1993), o crescimento da população escolarizável.¹⁵

Para os autores, os estabelecimentos escolares encontram-se em situação crônica de concorrência com outras instâncias, para o recrutamento de alunos. "Esta concorrência opõe inicialmente os estabelecimentos escolares às ocupações de qualquer natureza que podem disputar com eles as crianças, notadamente a entrada precoce no trabalho e seu emprego em trabalhos domésticos" (BRIAND; CHAPOULIE, 1993, p.15).

Partindo desta observação, convém focalizar, na EPP, o grupo de jovens matriculados no primeiro ano do Ensino Médio, turno da manhã. De acordo com os dados apresentados no CENSO 2003/MEC, este grupo corresponde a 135 jovens do sexo masculino e 155 do sexo feminino.

¹⁵Segundo os autores, a concorrência entre os estabelecimentos apóia-se sobre uma fração da clientela, a *população marginal escolarizável*, "aquela que não está absolutamente destinada a ir para um certo estabelecimento mas para um outro: é precisamente esta parte da clientela que pode fazer a prosperidade ou levar à ruína de um estabelecimento. A atividade dos administradores é pois freqüentemente dirigida para esta fração da clientela (mais do que para aquela que, conquistada, parece vir 'espontaneamente' para o estabelecimento. É com relação a esta população que a ação dos administradores sobre a oferta efetiva de vagas pode produzir frutos que podem atrair vantagens anexas (melhorias nas condições de recepção, bolsas, existências de internato, ensino acessório fora dos programas, etc.) e as campanhas de recrutamento" (BRIAND; CHAPOULIE 1993, p.15-16).

Deste total de 290 jovens escolares, 3 nasceram em 1990; 157, em 1989; 83, em 1988; 33, em 1987; 6, em 1986; 6, em 1985; 1, em 1983 e 1 em 1974. Estes dados levam a afirmar que, nas turmas de primeiros anos do Ensino Médio da escola pesquisada, o índice distorção série-idade é muito baixo, visto que, no conjunto dos três anos, o índice apresentado pelo CENSO/2003/MEC corresponde a 32,5%. As informações deste Censo indicam que no Estado do Paraná o índice distorção série-idade corresponde a 30,7% e no Brasil atinge 49,3%. A diferença significativa entre os índices do Paraná e os do Brasil remete às políticas públicas destinadas à escolarização dos jovens desenvolvidas no âmbito estadual, dentre as quais destaca-se o Plano Estadual de Educação.

Antes, porém, de focalizar as políticas educacionais do Estado do Paraná, convém indicar outro elemento das políticas públicas nacionais: os indicativos norteadores das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Ao analisar a Resolução CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998, que institui as DCNEM, deparei-me com uma organização curricular caracterizada como Base Nacional Comum, que contempla as Áreas de Ensino (75% da carga horária do currículo) e uma parte diversificada (25% da carga horária do currículo). Nas Áreas de Ensino, uma delas é denominada de "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias", abrangendo as disciplinas de Línguas, Literatura, Artes, Informática e Educação Física. O ponto comum entre elas é a "linguagem", concebida como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhados. Além de integrar esta área de ensino, a Educação Física encontra-se situada e citada nas DCNEM referentes ao princípio pedagógico da interdisciplinaridade, que enfatizam, neste caso específico, no art. 10.º, parágrafo 2.º, que as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar o tratamento interdisciplinar para a Educação Física e Artes como componentes curriculares obrigatórios.

Buscando compreender a constituição do "código disciplinar" de Educação Física e suas formas frente às práticas escolares, é necessário investigar a

constituição da Educação Física Escolar na área de ensino denominada "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias", a qual pressupõem, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, reconhecer que os sentidos e significados dos modos de viver do sujeito jovem escolar têm a contribuir na construção da cultura da escola.

Como já é de conhecimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram "impostos" e construídos de modo atender às características de um currículo. Entretanto, no caso específico da Educação Física Escolar, apresentam-se na perspectiva de um currículo restrito, ou seja, não articulam concepções acerca do aluno, professor e da escola, como um componente curricular. Tanto os PCNs do Ensino Fundamental como Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) não apresentam uma concepção de Educação Física que possibilite aos alunos uma reflexão sobre os conteúdos de ensino da disciplina modificam-se social e culturalmente e sobre a produção e/ou resignificação de práticas corporais, presentes na concepção da cultura corporal de movimento.

Nesta direção, encontramos subsídios que permitem rever a proposta destes documentos no relatório apresentado pelo grupo de trabalho de professores de Educação Física dos seminários regionais, promovidos pelo Ministério de Educação com o objetivo de rediscutir os PCNEM. Entre outros pontos, este documento aponta para a necessidade de "garantir que as manifestações da Cultura Corporal/Cultura de Movimento sejam um acontecimento da escola e não das instituições comerciais e/ou externas à mesma, desvinculadas dos tempos/espacos escolares, e que os jovens se tornem presenças vivas, organizativas e avaliadores dos acontecimentos pedagogicamente sistematizados" (<http://www.cbce.org.br>, acesso em: 20 março 2005). Destaca-se ainda neste relatório que o princípio norteador de um novo texto da Educação Física dos PCNEM necessita garantir uma consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM).

Mas é necessário reconhecer que a implementação destas DCNEM, é ao mesmo tempo, um processo de ruptura e de transição. Ruptura porque sinaliza

para um Ensino Médio significativamente diferente do atual, cujo processo de construção requerer mudanças de concepções, valores e práticas, cuja concepção fundante está na Lei n.º 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (BRASIL/MEC/CEB, 1998, p.65).

Neste contexto de reformas curriculares, o Estado do Paraná, por intermediação da Secretaria de Educação, está passando por um processo de reorganização educacional.

Conforme determinam o Art. 214 da Constituição de 1988 e o Art. 9.º da Lei n.º 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi instituído o Plano Nacional de Educação pela Lei n.º 10.172/2001, que estabelece em seu Art. 2.º que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem, em consonância com o nacional, seus planos estaduais e municipais correspondentes.

Tomando como base o relatório de atividades síntese das reuniões preparatórias e seminários temáticos para a construção coletiva do Plano Estadual de Educação (PEE) no Paraná, realizados no período de maio de 2003 a março de 2004, os princípios norteadores para a gestão da escola pública são: "educação gratuita e universal para todos os alunos da escola pública; instituição de processos coletivos de trabalho e compromisso de consulta e respeito às decisões dos sujeitos que compõem o trabalho pedagógico; formação escolar de qualidade, em todos os níveis, modalidades e etapas de ensino; e atenção às especificidades e diversidades culturais, para uma educação democrática" (PARANÁ, 2004, p.1).

Estes princípios deveriam nortear os objetivos e a organização curricular do Ensino Médio. No entanto, ainda prevalecem a imprecisão e a indefinição destes objetivos e organização, ocasionando uma dualidade estrutural entre os caminhos que visam formar jovens estudantes num Ensino Médio preparatório para vestibulares ou para funções específicas que atendem ao mercado de trabalho.

A partir deste "olhar", procurei localizar na versão preliminar dos Estudos Temáticos para o Plano Estadual de Educação Paraná (PEE) as temáticas escolhidas pelo coletivo de professores dos Núcleos Regionais de Ensino/Paraná (NRES), em maio de 2003, que poderiam inserir a discussão sobre a temática juventude (PARANÁ, 2004). Entre os temas escolhidos destacam-se:

Gestão do Sistema Educacional, Formação e Atualização Docente, Meio Ambiente, Financiamento da Educação, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Infantil, Educação para a paz e segurança nas escolas, Infância e Cidadania, Meio Ambiente, Ensino Fundamental, Saúde e Sexualidade, Ensino Médio, Alfabetização de Adultos, Avaliação, Educação Indígena, Educação Profissional, Valorização do Professor, Educação do Campo, Educação Cultural do Discente e Esporte (PARANÁ, 2004, p.10).

Cabe ressaltar que a Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná se fez acompanhar pela implantação de um Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná (PROEM). Uma das ações previstas pelo PROEM é a realização e divulgação de projetos inovadores, desenvolvidos pelos alunos da rede pública de ensino, a fim de que estes possam ser tomados como modelos para outras escolas estaduais. O Programa previa a contratação de assistência técnica para o planejamento das atividades pelo projeto Inovações Técnico-Pedagógicas (PROEM, 1996, p.27), que integra o componente chamado Insumos para a Melhoria da Qualidade Educacional. O marco conceitual estabelecido para este componente da Reforma indica a adoção de uma perspectiva de organização do trabalho pedagógico que privilegie o desenvolvimento de competências e uma orientação interdisciplinar para o tratamento do conhecimento no Ensino Médio adequada "às exigências requeridas atualmente para a formação do cidadão" (PROEM, 1996, p.25).

Ainda que o documento oficial não explicita as concepções que sustentam estas idéias de interdisciplinaridade e competências, relaciona tais princípios à produção e utilização de recursos de aprendizagem, informática e *softwares* educacionais, livros textos e material bibliográfico de referência, desenvolvimento curricular e inovações técnico-pedagógicas. Todas estas ações estão, portanto, intimamente relacionadas umas às outras, a fim de garantir os resultados esperados com a reforma.

Observou-se uma tentativa de reorientação dessas ações pela administração que assumiu o governo do Estado em 2003. Segundo os estudos de Bruel (2003), há diferenças significativas entre a gestão pública estadual correspondente ao período 1998-2002 e a que iniciou no ano de 2003.

Uma dessas diferenças é destacada pela própria gestão 2003-2006, ao frisar que:

Após longo período de ausência de diálogo entre Secretaria de Estado da Educação (SEED) e segmentos educacionais e sociedade civil, este inviabilizado pelas ações privatizantes no interior da SEED e do Sistema, a Secretaria reencontra o caminho da discussão coletiva, da transparência das ações administrativas e pedagógicas e do viés crítico e responsável na tomada de decisões, propiciando o debate aprofundado dos temas afeitos à área educacional e seus atores, para a construção de um Plano Estadual de Educação que espelhe a preocupação de hoje e o compromisso com o futuro (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2004, p.2).

Ao refletir anteriormente sobre as possibilidades de o sujeito jovem escolar reconhecer-se na sua "condição de jovem" (MARGULIS; URRESTI, 2000), indiquei a importância das relações que existem entre a política escolar, a juventude e suas ações no interior da escola pública pesquisada (EPP).

Assim, a partir da "perspectiva de conjunto" (BRIAND; CHAPOULIE, 1993), na intenção de estabelecer elos existentes entre os jovens escolares e as ações da política escolar, abordo a seguir as relações das diferenciações internas da EPP.

1.2.3 As Relações da Diferenciação Interna da Escola e os Jovens Escolares do Ensino Médio

O estabelecimento de ensino pesquisado neste estudo tem como Entidade Mantenedora o Estado do Paraná e foi edificado com recursos administrados da Fundação Educacional do Estado do Paraná (Fundepar), no governo de Jayme Canet Júnior e na gestão do Professor Borsari Netto, como Secretário da Educação.

Conforme o layout (figura 1) que apresenta a estrutura física da EPP, as dependências construídas e existentes atualmente são amplas, possuindo um total de 20 salas, sendo uma delas um salão onde são realizadas apresentações, havendo ali um palco. Existem três blocos. O primeiro, destinado às funções administrativas, inclui a sala dos professores, a secretaria, as salas da supervisão escolar, orientação escolar, direção e vice-direção. Os outros dois reúnem as salas

de aula, almoxarifado, videoteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, cozinha, cantina, refeitório, quadra de esporte descoberta, depósito de alimentos, sanitário dentro do prédio, dependências e vias a alunos com necessidades especiais. Há, entre gramados e concreto, alguns espaços cobertos para a circulação dos jovens escolares.

As salas de aula apresentam estrutura básica – carteiras, quadro de giz. As condições de acústicas são inadequadas, havendo interferência entre as salas, pois estão localizadas muito próximas. Os corredores são estreitos, dificultando a movimentação dos alunos.

O laboratório de Ciências não é muito utilizado. Uma das razões para isso é o espaço limitado em relação à grande quantidade de alunos e o risco de acidentes com os produtos químicos e materiais quebradiços.

No que se refere à biblioteca, as condições de funcionamento são precárias. As responsáveis pelo atendimento dos alunos não são graduadas na área. O acervo é pobre e desconhecido pelos professores que, infelizmente, dele pouco fazem uso como contraponto de seu trabalho.

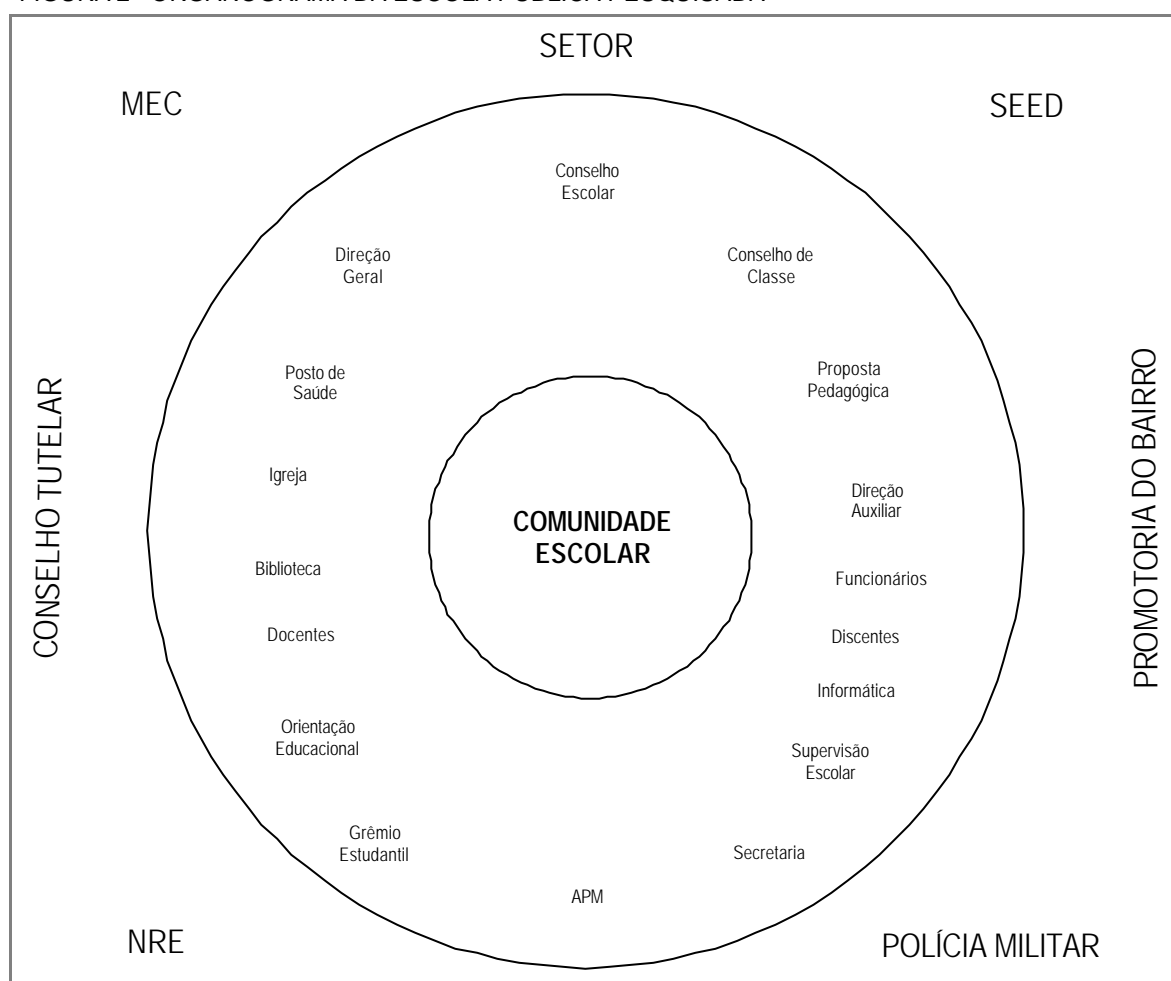
O laboratório de informática não é utilizado pela falta tanto de recursos para sua manutenção como de pessoal com conhecimento suficiente para viabilizar sua utilização concreta.

A escola pesquisada possui muros altos, grades e portões de ferro e se caracteriza como a maioria das escolas públicas no contexto urbano.

Conforme informações registradas no CENSO 2003/MEC, a escola mantém os seguintes órgãos colegiados em funcionamento: a Associação de Pais e Mestres e o Conselho Escolar. Estes órgãos correspondem à organização interna da instituição escolar, conforme pode-se observar no organograma da EPP (figura 2), e estão fundamentados no princípio da gestão escolar – democrática e colegiada do ensino público –, entendido como uma das possibilidades de evidenciar a escolarização como o produto da interação entre a instituição e a

população. Segundo o seu regimento escolar, a gestão escolar é "entendida como o processo que rege o funcionamento da escola, compreendendo tomada de decisão conjunta no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões administrativas e pedagógicas, envolvendo a participação de toda a comunidade escolar" (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 1999, p.7).

FIGURA 2 - ORGANOGRAMA DA ESCOLA PÚBLICA PESQUISADA



FONTE: SEED/PR

Neste sentido, priorizando o princípio da gestão escolar citada, a escola pesquisada concebe o seu Projeto Político-Pedagógico, tomando-o como "o eixo norteador de toda e qualquer ação a ser desenvolvida no estabelecimento de ensino, entendido como fruto de um trabalho coletivo, na busca de uma escola pública de qualidade valorizando a afetividade, a criatividade e o espírito crítico dos alunos para que sejam cidadãos atuantes na sociedade em que vivem" (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2000, p.5).

O Projeto Político-Pedagógico está centrado nos alunos, pois visa:

A melhoria do seu processo de aprendizagem e de resultados, de modo que os alunos não só permaneçam na escola, mas aprendam e cheguem ao final do percurso; considera o aluno em seu contexto real de vida – por essa razão, busca fortalecer as relações da escola com as famílias e articular as atividades escolares ao contexto da realidade local; favorece a criação de atividades de estudo e reflexão para a equipe de educadores, fortalecendo a escola enquanto instância de formação em serviço; interfere na articulação geral do currículo, na organização do tempo e do espaço escolar, uma vez que, para alterar a qualidade do trabalho pedagógico, torna-se necessário que a escola se reformule como um todo, indicando suas transformações e seus sonhos (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2000, p.7-8).

É importante ressaltar que, na fala deste coletivo de autores e atores deste Projeto, não basta construir um plano dirigente para a escola; é necessário elaborar um plano que contemple as principais questões do fazer diário, bem como que exponha possibilidades de encaminhamentos para as soluções destes problemas, dentre os quais estão inseridos os da esfera administrativa. Por isso, o coletivo ressalta que "é gradativamente que a proposta se estrutura, permeando o cotidiano da escola, modificando sua cultura, ou seja, seu jeito de ser e acontecer. E quando isso ocorre, todo o ambiente se contagia de entusiasmo, confiança e colaboração, frutos da adesão geral aos pontos priorizados" (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2000, p.7).

Segundo informações deste coletivo, a possibilidade de interação entre a instituição e a população é concretizada quando da participação da escola em alguns programas e mediante a realização de algumas ações, entre as quais pode-se citar:

participação no Programa Bolsa Família, participação no programa de manutenção e desenvolvimento da Educação/Dinheiro na Escola/MEC, na TV Escola/MEC, em outros programas da TV Educativa, na realização de campanhas de solidariedade promovidas pela escola, em eventos da escola destinados à comunidade externa (cursos, palestras, festas), em eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos da escola (shows, teatros, etc.). Entre estes eventos, destaca-se, pela relação com as questões centrais desta tese, a realização dos Jogos Intercolegiais do Bairro (JIBA), que acontecem anualmente nas dependências das escolas da comunidade.

É importante frisar que o esporte é uma das atividades da comunidade onde está situada a EPP, conforme está registrado em página web¹⁶ criada por um dos professores de Educação Física da EPP.

O esporte, registrado em várias imagens fotográficas dos moradores, se faz presente desde a década de 60, a partir da instalação do Colégio de "ordem católica". "A irmã", pertencente a instituição fundou com um grupo de rapazes do bairro, um "clube": Este Esporte Clube, que treinava aos domingos, após a missa na capela do colégio (FENIANOS,1999). O futebol, que proporcionou vínculos mais fortes entre a congregação religiosa e a comunidade nos primeiros anos do colégio, tornou-se um elemento da cultura dos moradores. O terreno da "capela" da Igreja, antes da sua construção na década de 70, foi o local de jogos de futebol dos moradores do bairro, que organizaram vários times com seus respectivos uniformes e nomes ([http://www."sigla da escola".pro.br/13/Ana.html](http://www.), acessado em 22 de abril de 2005).

Esta tradição da comunidade, incorporada pela cultura escolar, a partir do ano de 1990 passou a ser organizada por um vereador. Estes jogos (JIBA) começaram com a participação de seis escolas, cada ano, crescia o número de escolas e, conseqüentemente, aumentava o número de jovens escolares envolvidos. Segundo matéria publicada no jornal do bairro em 1995, "por cinco anos consecutivos, os Jogos Intercolegiais mexem com a vida das escolas

¹⁶Para preservar a identificação da escola pesquisada, assim como os nomes de pessoas e instituições, destaco, nas citações, as denominações na forma 'entre aspas', sempre que se fizerem necessárias. Dessa forma, todas as referências que constituem o material empírico desta pesquisa (como a página web, as matérias de jornais que identificam o bairro da EPP, os jornais do bairro da EPP, folders, entre outros) não serão listadas como referência do trabalho.

participantes e com os moradores do bairro. Desde o seu início, todos os anos novos talentos são evidenciados. Os JIBA têm sido a cada ano o evento que mais empolga nossa juventude" (NOSSA FOLHA, 1995).

Além do espaço físico, da estrutura administrativa, dos órgãos colegiados e do Projeto Político-Pedagógico, constitui parte da organização escolar da EPP o Regimento Escolar,¹⁷ no qual identificam-se os serviços educacionais que atendem tanto o Ensino Fundamental como o Ensino Médio, os quais são embasados nos princípios fundamentais¹⁸ das Constituições Federal e Estadual e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entre estes princípios, destacam-se a gratuidade do ensino público; a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, vedada qualquer forma de discriminação e segregação; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização da experiência extra-escolar, o trabalho e as práticas escolares; a gestão democrática e colegiada do ensino público (PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 1999, p.5-6).

A visão de "perspectiva de conjunto de instituição escolar" proposta por Briand e Chapoulie (1993) foi o que permitiu fazer a trajetória apontada neste capítulo. Segundo os autores, "os modos de tratamento destinados aos alunos, seja no seu recrutamento, sua distribuição por classes, níveis de estudo, seções e etc., são fatos de organização escolar, que dependem sempre das pressões da

¹⁷O Regimento da Escola tem por objetivo "o estabelecimento de diretrizes e normas que orientarão o desenvolvimento das ações educativas no âmbito escolar, fruto de um trabalho de reflexão coletiva, que retrata o processo educacional vivido pelo colégio neste momento e segundo a legislação vigente" (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 1999, p.3).

¹⁸São em número de 20 os princípios citados no regimento da escola. Todos estão relacionados com a finalidade da Educação Básica; porém, destaco somente os princípios que entendo estarem diretamente relacionados com este estudo.

gestão, e devem ser levados em conta, antes de depender das características dos próprios alunos" (BRIAND; CHAPOULIE, 1993, p.10).

Observa-se, conforme descrições anteriores, que esta escola, a partir de suas características e sua proposta de gestão, apresenta uma dinâmica interna que se expressa também em sua proposta curricular e pedagógica.

A proposta político-pedagógica da EPP aponta, como parte dos fundamentos didático-pedagógicos, que a organização da escola, além de tomar como base os princípios da gestão democrática, propõe aos seus alunos a " constante reflexão de sua prática pedagógica, em torno de um currículo que favoreça o crescimento de todos na compreensão orgânica – articulada e crítica – da prática social" (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2000, p.34).

Nesta direção, esta escola diz que afirma sua função social, contribuindo para que os jovens se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. Para isso, destaca ainda na PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA (2000) que, para ocorrer a aprendizagem, é essencial acreditar no jovem e que esta crença não é ilusão:

- Jovem é uma fonte de riqueza, criatividade e sensibilidade. São capazes de se organizar, manifestam desejos de participar e de contribuir.
- Qualquer material colocado em suas mãos transforma-se em objeto rico de significado e beleza. Mas para conseguir enxergar, é necessário abrir mão de conceitos estéticos sobre o belo. É justamente com os padrões estéticos estabelecidos que a liberdade criativa dos jovens vem romper.
- Todo jovem é inteligente. Existe um conceito que diz ser a inteligência a manifestação de um desejo de conhecer e de aprender. E isso todo jovem tem.
- A inteligência se expressa através de perguntas. Perguntando, o jovem demonstra desejo de conhecer. A inteligência não é estática. Ela aumenta na medida em que aumentam nossos conhecimentos, em que perguntamos. Por isso a importância de responder com respeito e atenção as perguntas de todos (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2000, p.34).

Estes princípios, que tratam do sujeito jovem escolar, visam - segundo as finalidades do Ensino Médio, apresentadas na LDB em seu artigo 35, incisos I e IV - assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, aprimorando o educando como

pessoa humana, situando o jovem escolar como "sujeito em situação" – cidadão assim expresso na Proposta-Pedagógica da Escola (2000).

Esta escola, ao apresentar estes princípios e finalidades, acredita na possibilidade de uma diferenciação no ensino e na força de ação dos sujeitos. Segundo a equipe pedagógica, quando esta equipe e os professores elaboram o plano de trabalho no início de cada ano letivo, eles discutem e buscam viabilizar uma proposta pedagógica que garanta os princípios e finalidades apontadas, o que, segundo os professores, "exige uma tomada de consciência e respeito às diferenças; ao mesmo tempo, exige uma grande pesquisa sobre atividades e situação de aprendizagem que sejam significativas e mobilizadoras, diversificadas em razão das diferenças pessoais e culturais existentes na sala de aula" (sic).

Para tal encaminhamento, professores e equipe pedagógica destacam que a seleção, a organização e o tratamento dados aos conteúdos devem ser precedidos de grande discussão pela equipe escolar, "levando em conta sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento do aluno, observando as diretrizes emanadas da legislação vigente: a LDB – Lei n.º 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Básico da SEED/PR". (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2000, p.43).

Neste sentido, o ensino de Educação Física apresenta-se no plano curricular desta escola na perspectiva de "compreender e explicar o movimento humano dentro de seu contexto social. Para isto, afirmam ser necessário tomar como ponto de partida a concepção de corpo que a sociedade tem produzido historicamente levando os alunos a se situarem na contemporaneidade, dialogando com o passado e visando o conhecimento de seu próprio corpo" (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2000, p.92).

Cabe destacar que a escola registra em sua proposta curricular de ensino de Educação Física a preocupação em "trabalhar sempre com situações de desafios, onde o aluno possa criar mecanismos de superação do problema, elaborando novas

formas de movimento" (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2000, p.93). Registra também que "metodologicamente, o conhecimento das causas e conseqüências do respeito às regras são objetivos a serem atingidos, enfatizando ao aluno que a prática de esportes garante o desenvolvimento e a manutenção de sua saúde, aprimorando suas habilidade motoras e o gosto pela prática da Educação Física" (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2000, p.93).

Esta questão de encaminhamento metodológico, apresentada na proposta da EPP, é também reconhecida a partir da apresentação dos conteúdos de ensino de Educação Física propostos para os jovens escolares do Ensino Médio. Os conteúdos eleitos se restringem a: corridas, arbitragens, passes, chutes e deslocamentos do futebol; regras de voleibol; toque, levantamento, recepção e ataque do voleibol; realização de súmulas de jogos.

Buscando entender as relações do jovem escolar com a proposta de ensino de Educação Física, procuro no capítulo seguinte situar a disciplina da Educação Física Escolar, destacando e recuperando sua especificidade, a partir do conceito de "código disciplinar" (FERNÁNDEZ CUESTA, 1997), as práticas dos professores de Educação Física e as ações individuais e coletivas dos sujeitos jovens frente à constituição de suas práticas escolares de Educação Física e de outras práticas sociais, no caso os JIBA.

2 AS PRÁTICAS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E OS JOVENS EM SITUAÇÃO DE ESCOLARIZAÇÃO

Tendo em vista a problemática desta tese, que se refere ao entrelaçamento entre as práticas escolares da Educação Física e a cultura jovem, tomou-se como referência, para recuperar a especificidade da Educação Física como disciplina escolar, o conceito de "código disciplinar" apresentado nos estudos de Fernández Cuesta (1997; 1998).

Faz-se necessário destacar que este conceito tem sua origem nas posições mantidas pelo autor sueco Lundgren (1992), ao tentar construir um modelo de explicação da história do currículo, o qual associa o termo "código curricular" aos distintos princípios de racionalidade que se sucedem historicamente dentro dos sistemas educativos. Segundo Lundgren (1992, p.21), ao historicizar os sistemas educativos, "é necessário buscar detrás destes sua lógica interna, seu 'código', porque detrás de qualquer currículo deve haver um conjunto de princípios segundo os quais se formam a seleção, a organização e os métodos de transmissão. De outro modo, o currículo será um acontecimento".

Nesta mesma direção é que a construção do conceito de código disciplinar tem sido aplicado por Fernández Cuesta (1998, p.7-8) para examinar a origem do conhecimento das disciplinas da História escolares, destacando que "o conhecimento escolar, a classe especial de saber que se 'esgrime' e se distribui em aulas, constitui, recria e materializa cotidianamente uma tradição sócio-cultural que, como tal, é por definição, histórica".

O autor ressalta ainda que, consciente da dimensão sócio-histórica, da especificidade, da autonomia relativa e da durabilidade dos conhecimentos gestados em um marco escolar, é possível chegar à elaboração da idéia de "código disciplinar, como uma categoria heurística que nos permite afrontar e explicar a um tempo todas as características do curso de um tempo histórico" (FERNÁNDEZ CUESTA, 1997, p.20).

Nesta direção, segundo o autor, torna-se possível buscar uma aproximação teórica integradora das dimensões declarativas e das práticas das disciplinas escolares, utilizando como categoria central de análise o conceito de código disciplinar, definido como:

Uma tradição social configurada historicamente e composta de um conjunto de idéias, valores, suposições e rotinas, que legitimam a função educativa atribuída à História e que regulam a ordem da prática de seu ensino.

(...) abrange, pois, as explorações e retóricas discursivas de seu valor educativo, os conteúdos de ensino e os arquétipos de prática docente, que se sucedem no tempo e que se consideram dentro da cultura, valiosos e legítimos.

(...) Discursos, regulamentos, práticas em contextos escolares impregnam a ação institucionalizada dos sujeitos profissionais (os professores) e dos destinatários sociais (os alunos) que vivem e revivem, em sua ação cotidiana, os usos da educação histórica de cada época (1998, p.9)

Em suma, o código disciplinar integra discursos, conteúdos e práticas que interacionam e se transformam estimulados pelos usos sociais característicos das instituições escolares em suas diversas fases (FERNÁNDEZ CUESTA, 1997, p.20)

Portanto, mediante o reconhecimento da pertinência e da aplicabilidade deste conceito de "código disciplinar" em função de sua trajetória integradora das dimensões declarativas e das práticas escolares, pode-se dizer que existe uma história do código disciplinar da Educação Física Escolar, a qual tem sido objeto de estudo e pesquisas para diferentes autores na área de Educação Física.

2.1 O CONCEITO DE "CÓDIGO DISCIPLINAR" E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Pensar a integração dos discursos, dos conteúdos e práticas, como indica o conceito de "código disciplinar" anteriormente explicitado, exige reconhecer que a Educação Física e seus professores estão presentes na escola brasileira desde o século XIX e que esta presença se organizou em um diálogo tenso, complexo e muitas vezes contraditório com as diferentes concepções de mundo, de educação e de ser humano que acompanham a realização cotidiana da escola e da educação escolarizada.

São várias as questões voltadas à inserção da Educação Física na escola que se fizeram presentes ao longo deste período. Entretanto, é a partir das décadas de 1980 e 1990 que as questões pedagógicas vêm sendo destacadas e analisadas por estudiosos da Educação Física Escolar. No decorrer deste período, os estudos e as pesquisas passaram a se ocupar da presença da disciplina de Educação Física nos estabelecimentos de ensino, investigando sua história, os métodos de ensino e aprendizagem, a formação de professores e as concepções de corpo, movimento e cultura em que estes pretendem fundamentar seu saber escolar.

Prevalece, nestas investigações, o enfoque dirigido às "explorações e retóricas discursivas" presentes na constituição do "código disciplinar", as quais, segundo Fernández Cuesta (1997, p.19), sinalizam para a análise dos "textos visíveis", como os manuais didáticos e currículos, em detrimento da necessária existência dos "textos invisíveis", como algumas manifestações da prática cotidiana da sala de aula.

Conforme o autor,

A dinâmica de transmutação do significado cultural e social das disciplinas não poderá buscar-se exclusivamente nos programas de estudo ou, sendo de suma importância, nos livros de texto, ou ainda na evolução das idéias pedagógicas, mas é necessário buscar no âmbito mais inacessível e invisível das práticas de ensino.

...os processos de profissionalização docente, a circulação de informação através dos 'textos invisíveis', a composição social dos alunos, as formas arquetípicas de exercer o poder nas relações pedagógicas dentro da sala de aula, as retóricas ritualizadas do saber escolar e outras muitas mediações sociais e políticas são aspectos indispensáveis para decifrar o tipo de lógica social existente detrás da gênese e evolução das disciplinas escolares (FERNÁNDEZ CUESTA, 1997, p.19-20)

A ênfase dada aos "textos visíveis" pela pesquisa histórica na Educação Física brasileira destaca-se na produção científica da área nas últimas décadas. Ferreira Neto et al. (2000), que apresentam uma análise da bibliografia sobre a teoria da Educação Física publicada em periódicos brasileiros no período de 1979 a 1999, apontam considerações importantes para a reflexão sobre a identidade da

Educação Física como componente curricular, enfatizando que, se considera-se que o discurso (teórico) epistemológico sobre a Educação Física só é possível pela interpretação do já feito, parece-nos razoável admitir que nossa tradição de reflexão sobre essa matéria é longa.

Se assim não for, como explicar o esforço de teorização (pensamento e ação) de uma intelectualidade distante que bem pode ser representada por Rui Barbosa, Fernando de Azevedo, Manuel Bomfim, João Ribeiro Pinheiro, Inezil Penna Marinho, Alfredo Gomes de Faria, Moema Toscano. No mesmo sentido, conforme estudos recentes de Oliveira (1994), Daolio (1997) e Caparróz (1997), há também o trabalho coletivo de uma intelectualidade próxima que pode ser representada por Vitor Marinho, Celi Nelza Zulke Taffarel, João Batista Freire, Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Carmem Lúcia Soares, Mauro Betti, Elenor Kunz e outros. Todos [Oliveira (1994), Daolio (1997), Caparroz (1997) incluindo aqui Ferreira Neto et al. (2000)] parecem reconhecer que há diferenças substantivas nos fundamentos da reflexão desse elenco de atores sociais, isto quer dizer que cada um, no seu tempo, com os instrumentos científicos disponíveis, corroborou para a criação, implantação e consolidação do campo da Educação Física, tendo como idéia central o seu processo de escolarização [...] (FERREIRA NETO et al., 2000, p. 151-152).

Neste conjunto de pesquisas, certamente destaca-se uma obra que marca ruptura com leituras anteriores da história da Educação Física no Brasil, denominada *"Educação Física no Brasil: a história que não se conta"*, de Lino Castellani Filho (1988). Esta tem sua tônica na denúncia, na crítica, em um mergulho nos documentos legais, em que o autor vai traçando um paralelo entre Educação e Educação Física Escolar, procurando demonstrar o caráter reprodutivista da Educação Física Escolar brasileira.

A partir dos estudos de Ferreira Neto et al. (2000) e de Castellani Filho (1988), é possível afirmar que, durante um período desta longa tradição de estudos que permitiu a consolidação do campo da Educação Física, as reflexões teóricas referentes à Educação Física Escolar promoveram a reprodução das estruturas sociais; reprodução esta que caracterizou fortemente o sistema educacional brasileiro.

Somente a partir das teorias sociológicas críticas no campo das discussões educacionais este caráter reprodutivista é identificado e passa a ser criticado, como mostram os estudos de Oliveira (2001, p.15), os quais afirmam que,

desde a chegada das teorias críticas educacionais à área da Educação Física no Brasil, na década de 1980, seus pesquisadores têm afirmado que ela se encontra "em crise" (Medina, 1983; Carmo, 1985; Ghiraldelli Jr, 1986; Mariz de Oliveira, 1988; Bracht, 1992; Tani, 1998). Mais notadamente no âmbito escolar, este conhecimento tem sido considerado como uma disciplina sem lugar muito claro na escola. Muitos pesquisadores caracterizam-na como "uma atividade sem legitimidade" (Bracht, 1992), sem "função social" (Betti, 1991; Coletivo de Autores, 1992), sem "função política" (Ghiraldelli Jr., 1988) e até mesmo "sem função educativa" (Mariz de Oliveira, 1988) no interior da escola. (aspas minhas)

Neste percurso, histórico-analítico da constituição e consolidação da Educação Física destacam-se ainda as contribuições das pesquisas e as discussões em torno do "saber específico" (BRACHT, 1997), como um "componente curricular" (CAPARROZ, 1997; SOUZA JÚNIOR, 1999) para "além da legalidade e/ou obrigatoriedade" (VAGO, 1999a, 1999b), as quais buscam legitimar a Educação Física na escola, reconhecendo que esta, historicamente, possui uma tarefa pedagógica específica no campo escolar. Assim, foi possível identificar vários autores que fizeram um mergulho na história das práticas escolares de Educação Física, indicando linhas de continuidade entre o que foi dito e o que tem sido a Educação Física Escolar nesse país, principalmente nas escolas públicas.

Vale destacar ainda a continuidade dos estudos de Caparroz (2001a; 2001b), os quais apresentam elementos para compreender a Educação Física na dinâmica escolar e suas contribuições na constituição dos saberes escolares, reconhecendo que existe o distanciamento entre a produção acadêmica e o contexto escolar.

A intelectualidade brasileira tem produzido muito sobre Educação Física escolar. Mas tal produção, em sua maioria, está pautada em análises sobre o discurso oficial da Educação Física escolar (documentos oficiais, leis, livros, artigos), principalmente em relação a seu passado (incorrendo, muitas vezes, em análises mecanicistas e deterministas, vinculando quase única e exclusivamente a discussão à determinação macro-estrutural). Entretanto, em relação ao presente, também há problemas, pois são poucas as análises que falam a partir do 'chão' da escola (CAPARROZ, 2001b, p.72).

Conforme esta reflexão, torna-se evidente que os saberes da Educação Física não estão contidos apenas nas prescrições dos especialistas, ou nos "textos

visíveis" deste saber escolar, mas também no cotidiano das aulas de Educação Física. Esta constatação sinaliza para a importância de se buscar também nos "textos invisíveis" (FERNÁNDEZ CUESTA, 1997; 1998) os elementos constitutivos do código disciplinar de Educação Física.

Estabelecendo intersecções entre os "textos visíveis" e os "textos invisíveis", o trabalho de Schmidt (2003) – o qual consiste de uma pesquisa, realizada com professores e alunos de escolas de Ensino Médio, que procura entender e refletir acerca do uso da oralidade na prática de ensino de História – pode contribuir para este estudo ao destacar que

É interessante observar uma freqüente preocupação dos professores em estabelecer comparações entre o passado e o presente, no sentido de tornar o conhecimento histórico mais significativo para os alunos. No entanto, há uma lacuna deste processo, na medida em que o mundo destes sujeitos, tanto professores como alunos, é tomado de forma absoluta.

[...] nas mediações realizadas oralmente em sala de aula, os professores apropriam-se de fragmentos da linguagem do jovem, como forma de realizar pontes entre o 'seu mundo' e o 'mundo dos alunos'. Tais indícios podem ser oriundos da falta de discussões acerca da identidade cultural dos sujeitos presentes no universo das escolas de ensino médio. Problema que se torna mais agudo, na medida em que os debates acerca do significado da juventude como idade da vida não têm constituído parte da formação dos professores que atuam neste ensino médio (SCHMIDT, 2003, p.10)

A tentativa de aproximação do discurso do professor – o qual é permeado pelos "textos visíveis" – em relação ao aluno pode ser associada a uma tentativa de aproximação entre cultura escolar e cultura jovem. Este movimento aproximativo, que constitui uma prática pedagógica, portanto escolar, inscreve-se como "texto invisível". Como mostra o estudo de Schmidt (2003), a análise, assim como a própria produção, dos "textos invisíveis" demanda levar em consideração a cultura jovem.

Na esteira destas reflexões acerca dos estudos relativos à Educação Física e tomando como inferência a construção do código disciplinar da Educação Física, reconhecem-se lacunas no debate sobre a cultura juvenil no universo das escolas do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, identifica-se a ausência de estudos sobre a

relação entre a cultura dos jovens e as práticas escolares da Educação Física, que são elencadas como "textos invisíveis" (FERNÁNDEZ CUESTA, 1997; 1998).

Assim, sublinho a importância de um estudo que possa revelar e desvelar elementos das práticas escolares (ou "textos invisíveis") da Educação Física e sua relação com a cultura juvenil e a escola. Neste sentido, apresento a seguir o percurso metodológico adotado na realização desta pesquisa ao identificar os "textos invisíveis" nas observações das práticas escolares na perspectiva dos professores de Educação Física da EPP.

2.2 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E O OLHAR DO COTIDIANO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Visando identificar os "textos invisíveis" na prática escolar, realizei a observação das aulas de Educação Física realizadas na EPP, da perspectiva de um professor e duas professoras. Na forma de entrevistas, recolhi depoimentos dos três professores. Particularmente, no que se refere à observação e registro das aulas, restringi-me a uma das professoras. Foram envolvidas as suas turmas de primeiros anos do Ensino Médio, o que corresponde a um total aproximado de 111 jovens. Deste total, 74 jovens, o equivalente a duas turmas, foram acompanhados em nossas observações nos anos de 2003 e 2004, ou seja, no cursar dos 1.º e 2.º anos. Os outros 37 jovens, correspondentes a uma turma de 1.º ano, foram também acompanhados somente no ano de 2004.

Primeiramente, verifiquei a grade do horário das turmas de Educação Física da escola, localizando os primeiros anos do Ensino Médio e os respectivos professores(as) da disciplina. Explicitei para estes professores as intenções da pesquisa e os consultei, verbalmente, acerca de sua disposição em participar da mesma. Os três professores consultados aceitaram, prontamente, participar. Entretanto, devido ao horário dos professores e à distribuição das aulas em relação

ao número de turmas de alunos dos primeiros anos, só foi possível observar a prática de ensino de uma professora – a qual será denominada de professora (A) – justamente porque suas aulas concentram o maior número de turmas. O professor foi denominado de professor (C) e a outra professora, de professora (B). Destes, recolhi depoimentos, em forma de entrevistas informais, diálogos e conversas nas salas dos professores em horários de recreio da escola. Os depoimentos, realizados conforme as necessidades iam surgindo no período de observação, foram também coletados com a professora (A), o que, no conjunto, auxiliou em minha análise.

Os registros das observações da prática de ensino da professora (A) foram feitos durante o período letivo dos anos de 2003 e 2004, totalizando 432 aulas observadas, subdivididas nas três turmas de alunos(as) em cada ano letivo. Foram selecionadas 307 aulas para análise, justamente porque neste conjunto de aulas, destacou-se a prática do jogo esportivo, especificamente o futebol, como conteúdo de ensino. As outras 125 aulas foram destinadas a atividades em sala de aula por motivos variados: devido às chuvas e instabilidades do tempo (atingindo o número de 39 aulas), para explicação do conteúdo a ser avaliado em sala de aula (apenas 4 aulas), para realização de avaliação escrita (8 aulas), para estabelecimento de regras e normas, assim como discussão de indisciplina (6 aulas), para organização de jogos e equipes (10 aulas), para participação na organização e realização das atividades da semana cultural e esportiva (48 aulas), por ausência da professora (6 aulas), e 4 aulas foram dispensadas pela direção da escola.

A partir da sistematização e interpretação das observações das aulas da professora (A), foi possível estabelecer alguns indícios dos "textos invisíveis" presentes na organização deste cotidiano escolar, no qual destaque especificamente o jogo de futebol, vivenciado pelos jovens, como conteúdo de ensino da Educação Física, durante os dois anos letivos (2003 e 2004).

As aulas observadas tinham duração de 50 minutos e aconteciam duas vezes por semana. Sistemáticamente, nos dez primeiros minutos, a professora se reunia com os alunos na sala de aula e, posteriormente, todos se deslocavam à quadra esportiva. A professora (A) adotou uma rotina durante todo o período, a qual ocupava-se em fazer a chamada e estabelecer regras e normas em relação ao comportamento disciplinar dos jovens nas aulas, quando, raramente, também comentava sobre o conteúdo de ensino e a avaliação da aprendizagem. Nesta organização do tempo destinado à aula de Educação Física, destaca-se o registro da seguinte cena:

Início do ano letivo. As primeiras aulas de Educação Física, os alunos saem de sua sala de aula, juntamente com a professora, em direção à quadra esportiva da escola. Os/as jovens em sua maioria saem correndo, pulando, procurando se distanciar da professora. Ao chegarem na quadra dirigem-se à professora e em conjunto perguntam: "*Vamos jogar? Não é profe.*" (sic). A professora, naquele momento, não responde verbalmente, acena com a cabeça para frente e sorri. Imediatamente, este grupo de jovens responde com 'sorrisos' e caminha rapidamente para o meio da quadra esportiva. Simultaneamente a outra parte dos jovens desta turma procura as escadas da arquibancada e ali permanecem sentados. O grupo de jovens que solicita o jogo se divide em duas equipes e começa a jogar. Neste percurso passam-se mais dez minutos do tempo reservado à aula. O restante do tempo é dividido entre o número de grupos de jovens que aguardam na arquibancada, desde que manifestem a sua vontade de jogar para a professora.

Este procedimento foi repetido inúmeras vezes e de diferentes formas. À medida que fui realizando o percurso metodológico, na busca do significado dessas práticas dos jovens escolares, específicas da disciplina de Educação Física, uma questão teórica foi se colocando: Como explicar estas situações cotidianas, em que o jogo de futebol se apresentava com destaque? Esta indagação orientou a sistematização dos dados da observação participante, bem como a análise documental.

No mesmo contexto, a cena se repetia de outra forma. Observando a saída dos jovens da sala de aula e o início da aula de Educação Física no pátio, os alunos solicitam de imediato à professora de Educação Física a bola de futebol,

dizendo: "Rápido, rápido professora". Estes alunos já chegavam à quadra esportiva com os grupos formados – normalmente grupo de meninas e de meninos separadamente – e, tão logo recebiam a bola, davam início ao jogo de futebol. Foi esta a forma que prevaleceu no conjunto do total de aulas observadas, que simbólica e materialmente recolhemos do diário de campo.

Manhã de setembro, terça-feira.

Local: quadra esportiva – Início da aula de Educação Física.

Fala da professora: *1.ª A na quadra.*

Jovens alunos: entram em grupos na quadra (três moças e sete rapazes) e um deles imita a professora, ao passar pelo colega, repetindo *1.ª A na quadra...* (ao tom de voz da professora)

O grupo de jovens que está na quadra estabelece em conjunto com a professora critérios antes de começar o jogo de futebol. Dizendo: *1.º critério: 2 gols, muda, entra outro time, 2.º as meninas ficam juntas na mesma equipe.*

Fala de um aluno: *Vamos começar, então. Vamos.*

Professora se afasta da quadra, procura os demais alunos na arquibancada, observa e acompanha a prática de seus alunos. Há um controle do tempo de aula, tanto da professora como dos jovens, que estão a jogar e os que desejam ou não participar dos jogos.

Fala de uma aluna: *Na próxima vez, as meninas começam, né, professora?*

Há uma preocupação por parte das meninas em participar dos jogos, procurando romper com as diferenciações de gênero, geralmente expressas pelos meninos. Estes, quando participam em conjunto com as meninas, se posicionam jogando na função de goleiros.

Fala da professora: *Acabou a aula, deu... Na próxima tem mais...*

Com relação aos problemas que os professores enfrentam diante desta rotina, observa uma forte preocupação em resolvê-los a medida que vão se apresentando. Parece não haver uma previsão, um planejamento, o que nos leva a afirmar, como Heller (1998), que se trata da mobilização de um tipo de conhecimento pragmático presente em grande parte das atividades necessárias para a vida. Este saber possui uma natureza própria, o que "evidencia a existência de um determinado mínimo de saber cotidiano: a soma dos conhecimentos que todo sujeito deve interiorizar para poder existir e mover-se em seu ambiente" (HELLER, 1998, p.317).

Pode-se afirmar que faz parte do cotidiano da escola pesquisada o fato de os jovens se 'apressarem' para chegar à quadra esportiva da escola e

imediatamente ocupar este espaço com um jogo, preferencialmente o futebol. Nesta situação, os professores procuravam resolver as situações com seus alunos, às vezes apitando o jogo, outras vezes orientando ou até mesmo participando dele.

Quando perguntado aos professores (A, B e C) sobre como eles buscavam efetivar seu planejamento de ensino e quais as maiores dificuldades para que isto ocorresse, obtivemos as seguintes respostas: Professora (A): *"Depende muito do dia. Tem dia que é possível seguir o planejamento, mas na maioria das vezes estamos condicionados ao rodízio da quadra. Como você mesmo pode observar, hoje tem duas turmas no mesmo local"*. Os depoimentos da professora (B) e do professor (C) ocorreram em conjunto, um complementando a fala do outro: *"Faz muito tempo que não sigo o planejamento, aquele lá do papel... Olha para você ter idéia, tem época que os próprios alunos trazem a bola para jogar, porque não tem material. Já cheguei até a trazer bola de casa, da minha sobrinha... Eu chego primeiro, pego a quadra e fico lá, divido a quadra se necessário, mas meus alunos já sabem como são minhas aulas, então eles mesmos já se organizam. Mas eu avalio, e eles sabem, conhecem as regras. Os alunos gostam das aulas, quando muda, eles não querem e não participam."*

A perspectiva de como os professores delineavam as práticas de ensino de Educação Física permite afirmar a existência de uma forma fragmentada da prática, o que levou à indagação do porquê desta fragmentação.

De modo geral, a prática escolar pode ser vista como uma prática assentada em "um mero fazer por fazer" (SOUZA JUNIOR, 1999), em que os alunos manifestavam o entendimento de que a aula de Educação Física era para jogar futebol, ou assistir e torcer pelos grupos. O início da aula era dado pelos próprios alunos, ao se organizarem e estabelecerem as regras do jogo. Ao mesmo tempo, encontra-se os professores da escola utilizando a planificação de suas atividades como uma espécie de "bricolage". Segundo Perrenoud (1993, p.46-47), esta forma de exercer a prática manifesta-se principalmente devido a preocupações como:

"não perder tempo, avançar no programa anual, manter a ordem, assegurar um funcionamento do grupo favorável à comunicação e ao trabalho. Com isto, o professor cria e adapta-se durante todo o ano a situações e problemas, trabalhando e reutilizando os materiais disponíveis".

Esta perspectiva remete às reflexões que tomam as práticas escolares como elementos da cultura escolar, submetidos aos imperativos da didatização, como afirma Forquin (1992). Na esteira dos estudos de Chervel (1990) e Bourdieu (1989), Forquin (1992) alerta que:

Pode-se perguntar se de fato todos os saberes ensinados nas escolas não são verdadeiramente senão o resultado de uma seleção e de uma transposição efetuadas a partir de um corpo cultural pré-existente, e se não se pode considerar a escola como sendo também verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generis* (p.34-35).

Destas reflexões, pode-se entender que existe uma diferença substancial entre a natureza do conhecimento teórico e a das práticas escolares de Educação Física, de modo que se estabelece uma relação dialética na produção/reprodução de ambos na e pela escola.

Por outro lado, a fragmentação das práticas dos professores de Educação Física pode ser explicada, como afirma Enguita (1989), a partir do processo de divisão do trabalho, inerente ao modo capitalista de produção, pois "a contradição entre a crescente universalidade do processo de produção capitalista e a crescente, absoluta e relativa unilateralidade do trabalho operário individual, encontra seu correspondente educacional na contraposição entre a universalidade do saber e a unilateralidade das unidades nas quais ele é transmitido" (ENGUITA, 1989, p.200).

Para o autor, a divisão do trabalho da sociedade capitalista ocorre de forma homóloga dentro da escola, produzindo interferências como nas formas pelas quais pela qual os alunos se relacionam com o conhecimento – "a posição do aluno diante do saber e diante da relação em que se colocou com ele é tão contemplativa e passiva como a do trabalhador diante da produção social e do

lugar que nela se lhe atribuiu" (id.); ou, como afirma ainda o autor, esta cisão está "claramente presente na organização curricular (...) o que a escola faz, na melhor das hipóteses, é combinar muitas doses de teoria sem prática com algumas de prática sem teoria" (id.).

A fragmentação da prática escolar, objeto desta análise, pode ser explicada na esteira de como González (1984) demarca a prática educativa escolar, vinculando-a a outras práticas sociais: a política, a ideologia e principalmente a economia. Segundo a autora, é necessário entender que há um conjunto articulado de práticas diversas, as quais oferecem uma totalidade organicamente vinculada, permitindo que se estude cada uma como tal, mas havendo a necessidade de explicá-las em suas relações com as demais práticas. Assim, a prática escolar tem de ser concebida como uma prática social, ou melhor, como parte de uma unidade de práticas sociais.

A educação escolarizada e, no caso, as práticas escolares da Educação Física passam a ser entendidas aqui, segundo González (1984, p.209), como "produto de um processo de produção e portanto de trabalho socialmente condicionado através da prática educativa escolar (...) estruturalmente conformada por *seu objeto de trabalho; seus meios de produção; seu produto*". Nesta direção, a prática escolar da professora de Educação Física pode ser explicada por sua conformação a um processo de fragmentação de seu trabalho em diferentes níveis:

- a) Em relação ao "*objeto de trabalho*, a matéria-prima a transformar, que é aquilo sobre o qual se trabalha"; isto implica a maneira pela qual a professora pesquisada se relaciona com o próprio saber da Educação Física: seus objetivos, conteúdos e metodologias. Em relação aos conteúdos, observa-se que a professora tinha dificuldade em definir cotidianamente os conteúdos a serem ensinados, submetendo-se à escolha que os alunos faziam pelo esporte futebol. Em relação às metodologias de ensino, no caso do próprio ensino do jogo de futebol, condicionava-se somente às formas competitivas e/ou recreativas do

jogo, o que não atende aos objetivos a que se propõe a disciplina de Educação Física como um componente curricular;

- b) Em relação a "*seus meios de produção*", os instrumentos a partir dos quais os professores de Educação Física da escola pesquisada realizam seu trabalho; isto nos remete diretamente ao enfrentamento que o professor de Educação Física vive e ao qual sobrevive, principalmente nas escolas públicas, em relação às dificuldades físicas, materiais e suas necessárias adaptações. Os três professores de Educação Física que participaram desta pesquisa mostraram que usam de forma improvisada os instrumentos próprios do conhecimento da Educação Física e da prática escolar, associando-os a instrumentos de coerção e controle de um lado e, de outro, às formas livres – sem instrução – em que as aulas se realizam;
- c) Em relação ao "*seu produto*", resultado do processo; no caso das práticas observadas, pode ser equiparado à finalidade do seu trabalho, ou seja, a preparação dos alunos para os jogos de futebol.

Ademais, como afirma González (1984, p.209), esta prática do professor de Educação Física, em sua especificidade, é "o resultado do exercício articulado de três práticas diversas: a prática docente; a do aluno; e da direção e administração escolar. Cada uma delas possui, por sua vez, sua própria estrutura. Isto quer dizer que cada uma tem sua própria matéria-prima, seus próprios instrumentos de produção e seu próprio produto"

É neste sentido que a autora diz que a prática educativa escolar é um processo de trabalho intelectual, pois existe uma história particular dos indivíduos em situação escolar e também uma história coletiva de uma parte dos participantes em processo de produção da educação escolar. Pode-se dizer que este processo de trabalho intelectual, que é a "prática educativa escolar" (GONZÁLEZ, 1984), produz o que Bourdieu (1980) denomina de "lógica da prática", que se configura de

forma particular, na prática pedagógica, a partir das relações que o professor estabelece com o seu objeto de trabalho, seus meios de produção e com o produto do seu trabalho num determinado contexto de escolarização.

2.3 A "LÓGICA DAS PRÁTICAS" ESCOLARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O conceito de "lógica da prática foi tomado de Bourdieu (1980, p.135), que o explicita no texto "La Logique de la Pratique", como um dos capítulos do seu livro "*Le Sens Pratique*". O autor entende que a prática tem uma lógica própria, não sendo vazia de significados, e que sua natureza se fundamenta em três pontos básicos: a irreversibilidade, os efeitos de teorização e a economia da lógica da prática.

2.3.1 O Sentido da Prática a Partir da Irreversibilidade

A irreversibilidade implica que o sentido da prática não seja dado por sua dependência em relação a fatos de repetição, linearidades e permanências absolutas a partir de medidas temporais formais. A prática tem sua própria estrutura temporal, seu ritmo e sua orientação. Nestes elementos, segundo Bourdieu (1980, p.135), encontra-se o próprio sentido da prática, como se observou em relação à prática da professora (A).

A professora observa, por aproximadamente três minutos, os jovens jogando, e em seguida fala em tom de voz alto, dirigindo-se a todos os alunos: "*As escolinhas de futebol vão começar daqui uns 15 dias, viu?*" (sic). Os jovens, ao escutarem, olham-se entre si, olham para a professora e continuam jogando. Após um tempo de aproximadamente oito minutos do andamento do jogo, os jovens que estão jogando perguntam para a professora: "*Prof. você não vai entrar no jogo?*" (sic). A professora responde: "*Só se for de 'zaga' porque estou machucada*". Porém, o grupo de jovens que aguardava para começar a jogar, ao perceber que a professora poderia se inserir em um dos grupos, dirige-se à professora em voz alta, perguntando: "*E o tempo!, é nosso!, quando vamos jogar?*" (sic). A professora olha para o seu relógio e diz para o grupo que está em quadra: "*Acabou, acabou*". O grupo de jovens que estava aguardando a sua entrada no jogo vibra batendo palmas e ocupa rapidamente o espaço da quadra esportiva. Durante os próximos 10 minutos, estes jovens jogam futebol, com a mesma preocupação demonstrada pelo outro grupo, ou seja, intensificar o tempo de duração do jogo, permanecendo muito atentos para com a professora, no aguardo do aviso do

término da aula. Quando isto ocorre, ou seja, quando a professora olha para o relógio e diz "acabou", a reação dos jovens é simplesmente dirigir-se à professora e entregar a bola. Não é feito nenhum comentário, nem pela professora e nem pelos jovens, simplesmente se deslocam da quadra esportiva para a sua sala de aula.

A partir desta descrição, observo uma dinâmica das aulas de Educação Física em que a professora estabelece relações momentâneas com o seu objeto (o conteúdo a ensinar). A professora (A) não discute sua proposta e nem o seu planejamento com os alunos, agindo de acordo com o que os alunos trazem para a aula, com os meios de produção de que se dispõe. Desta forma, ela estabelece o uso da quadra de esportes pela divisão do tempo restante à aula e não pelo significado que o tempo de jogo tem na aprendizagem dos alunos. Com isto, verifico que a professora atribui importância absoluta às atividades esportivas, pois selecionou um determinado elemento do conhecimento escolar, que é o futebol, baseando-se apenas em um acontecimento do contexto externo à escola (neste caso os Jogos Intercolégiais do Bairro – JIBA) e não nas determinações propostas pela tradição curricular.

Nenhum dos professores admitiu ter como referência para as suas aulas a proposta curricular de Educação Física da escola ou os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A proposta curricular de Educação Física da escola apresenta-se com o propósito de compreender e explicar o movimento humano dentro do seu contexto histórico-social. Entretanto, de forma contraditória a esta visão, os professores de Educação Física explicitam, como já citado, que o conhecimento das causas e as regras são objetivos a serem atingidos, enfatizando ao aluno que a prática dos esportes garante o desenvolvimento e a manutenção de sua saúde, aprimorando suas habilidades motoras e o gosto pela prática da Educação Física. Esta afirmativa não está explicitada na concepção curricular de Educação Física da Escola. Pelo contrário, nesta encontra-se explicitado que os conteúdos proposto para o jovem do Ensino Médio devem ensiná-lo a expressar-se através de diferentes formas de movimento,

tais como: ginástica, dança, jogos e esportes. No entanto, há contradições no interior desta mesma proposta porque os conteúdos eleitos a serem desenvolvidos são privilegiadamente relacionados aos jogos e esportes, não contemplando os outros temas propostos, como se vê no quadro a seguir:

QUADRO 1 - CONTEÚDOS PREVISTOS NA DISCIPLINA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PESQUISADA

1.º ANO ENSINO MÉDIO	2.º ANO ENSINO MÉDIO	3.º ANO ENSINO MEDIO
1. Corridas de velocidade intensa	1. Corridas de velocidade intensa	1. Corridas de velocidade intensa
2. Corridas de velocidade média	2. Corridas de velocidade média	2. Corridas de velocidade média
3. Corridas de velocidade prolongada	3. Corridas de velocidade prolongada	3. Corridas de velocidade prolongada
4. Arbitragem	4. Arbitragem	4. Saídas e cronometragem
5. Passes	5. Passes	5. Pulsação – acompanhamento
6. Chutes	6. Chutes	6. Arbitragem, sinalização, súmulas
7. Deslocamentos	7. Deslocamentos	7. Passes, chutes, deslocamentos
8. Regras do vôlei	8. Regras do vôlei	8. Táticas ofensivas e defensivas
9. Toque	9. Toque, levantamento	9. Sistema do jogo
10. Levantamento	10. Recepção	10. Regras do vôlei
11. Recepção	11. Ataque	11. Toque, levantamento e recepção

FONTE: SEED/PR

Se o planejamento, apresentado pelos três professores de Educação Física da escola fosse voltado ao atendimento do que propõe a concepção da proposta curricular, estes professores poderiam estar rompendo com certa visão reducionista e tecnicista, presente nos itens do conteúdo programático. Tal ruptura implicaria, segundo o Coletivo de Autores (1992, p.92), propor e organizar metodologicamente "o lugar" de suas aulas como "um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social", em que se aprende não somente o futebol, entre os jogos esportivos, mas também as outras formas de jogos, como dança, lutas, capoeira.

Entretanto, observo na prática de ensino da professora (A) apenas o "lugar" onde os alunos(as) que dominam técnicas rudimentares de um determinado esporte – no caso, o futebol – vão "praticar" o que já sabem enquanto aqueles alunos que não sabem continuam no mesmo "lugar". Os jovens alunos procuram

formas de se inserir no espaço das aulas de Educação Física, principalmente no início dos trabalhos do ano letivo, em que há um novo contexto na constituição das turmas de alunos. É possível reconhecer que estes jovens esperam que a "aula de Educação Física" constitua-se como espaço de aprendizado na escola, pois, quando perguntei a um grupo de dois alunos e duas alunas que geralmente permaneciam nas arquibancadas durante as aulas observadas sobre o porquê de sua não-participação no jogo de futebol, assim se posicionaram:

Aluno (W): Ah, são sempre os mesmos que jogam..., eu até gostaria mas não domino o jogo.

Aluno (Q): Às vezes eu quero entrar, mas acabo ficando por aqui, fico assistindo, a professora deixa a gente livre, podemos ficar lendo, estudando.

Aluna (T): Eu fiz uma cirurgia quando pequena e desde então fico mais assistindo do que faço as aulas, também porque é só futebol e esporte, se fosse outra coisa, eu até participaria...

Aluna (Z): São sempre os mesmos que jogam, é difícil entrar no time, as meninas já têm seu grupo, a gente até que gostaria, mas não sabemos jogar como os rapazes jogam e tem meninas que jogam igual os rapazes, às vezes até melhor...

Estes depoimentos reforçam ainda mais as contradições encontradas na proposta curricular da escola e nas formas de prática de ensino dos professores de Educação Física, pois, segundo a Proposta Pedagógica da Escola (2000, p.92), o desenvolvimento dos itens apresentados como conteúdo junto aos alunos deveria levar em consideração os seguintes aspectos:

QUADRO 2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA EM RELAÇÃO ÀS FORMAS DE MOVIMENTO

- A origem do movimento e suas formas culturais;
- O desenvolvimento da criança e do jovem enquanto ser social, respeitando seus interesses, sua maturação, seus diferentes níveis de habilidades e capacidades físicas;
- O reprodutivismo mecânico dos movimentos, sem entendimento;
- O caráter lúdico nas ações pedagógicas; a valorização das relações interpessoais e intergrupais;
- O nível de participação de cada aluno, seu interesse e sua criatividade.

FONTE: SEED/PR

Estes indicativos apontam a necessidade de se considerar a prática de ensino dos professores de Educação Física na escola como um espaço de aprendizagem e, portanto, de ensino. Entretanto, quando a professora pesquisada

escolhe o "futebol" e o aluno(a) passa o ano todo "jogando" futebol, ou então, conforme também observamos em suas aulas, quando o aluno(a) "escolhe" o futebol e passa o ano todo "jogando" futebol, não se encontra neste tipo de prática educativa escolar nenhuma relação orgânica do professor com o objeto de seu trabalho e seus meios de produção (GONZÁLEZ, 1984), de modo que não atende ao que se propõe como resultado deste processo, ou seja, o tratamento escolar dos conteúdos de ensino de Educação Física, inviabilizando a criação do espaço de aprendizagem.

Cabe destacar que a escola registra em sua proposta curricular de ensino de Educação Física a preocupação de "trabalhar sempre com situações de desafios, onde o aluno possa criar mecanismos de superação do problema, elaborando novas formas de movimento" (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2000, p.93). Entretanto, esta proposta enfatiza em seus objetivos e nos procedimentos metodológicos a importância do "conhecimento das causas e consequências do respeito às regras presentes na prática de esportes, visando garantir o desenvolvimento e a manutenção de sua saúde, aprimorando suas habilidades motoras e o gosto pela prática da Educação Física" (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2000, p.93).

É notória, a partir desta apresentação da proposta curricular de Educação Física da escola, a diversidade de concepções e de encaminhamentos metodológicos do conteúdo de ensino de Educação Física propostos pelos professores. Esta diversidade é confirmada em seus depoimentos. Quando perguntado aos professores (A, B e C) sobre a condução de seu planejamento e a organização de suas aulas em relação ao que prevê e indica a proposta curricular da escola, estes assim se posicionam:

Professor C: O meu planejamento é muito prático... às vezes eu faço corridas, e eles... sabem que vai ter... eles até apitam os jogos (referindo-se aos alunos);

Professora B: Eu tenho um planejamento. Posso te mostrar... Mas para te dizer mesmo, é muito difícil pôr em prática. Sou a mais nova na escola (referindo-se ao tempo de

professora), você sabe tenho que me adaptar. Gosto da parte da saúde, da aptidão física, converso com os alunos sobre a alimentação, dietas. Às vezes procuro trabalhar estes conteúdos com eles em sala de aula, mas eles não querem, mesmo assim eu faço no início do ano. Coloco como condição para depois irmos para a quadra. O pior de tudo... é quando não respeitam as nossas aulas, agora que conseguimos fechar o portão, passar o cadeado mesmo, que vai para quadra, se não... fica difícil, nem sabíamos direito quem eram nossos alunos, os outros alunos, de outras turmas, saíam da sala e vinham tudo para quadra, e entravam na aula para jogar.

Professora A: Aqui não adianta... planejamos, estudamos... Mas o que os alunos querem mesmo é jogar, e jogar futebol. Eles são bons... Alguns não participam do jogo, mas eles gostam... Quando tem jogos, então nem se fala. Esta direção nos dá muito apoio, providencia bolas. O meu planejamento é voltado para jogos, tivemos vários torneios na escola. Agora está mais parado, mas o pessoal do grêmio estudantil, não sei se ainda é este nome, eles se organizam, vem gente de fora, mas aí deu muita briga e a escola proibiu. Os alunos não gostaram muito, continuam tentando...

Estes depoimentos e as aulas da escola apontam para a predominância do modelo esportivo, com presença exclusiva de um único conteúdo a ser ensinado, o futebol. Este é intensamente vivenciado não somente pelo grupo de alunos(as) observado, mas também pelos professores no conjunto dos sujeitos desta realidade escolar.

Estas questões sugerem que a construção das práticas escolares da Educação Física nesta escola não seguia um planejamento baseado na seqüência linear e cronológica dos conteúdos curriculares da Educação Física, mas em elementos simbólicos produzidos em acontecimentos simultâneos à situação de escolarização, o que pode ser localizado nos "Jogos Intercolegiais do Bairro", indicando que estas práticas se organizam em uma temporalidade e em ritmo próprios.

Assim como a escolha do futebol como conteúdo é determinada pelos acontecimentos simultâneos, a resolução dos problemas enfrentados pelos professores também o é. Nesta direção, que a professora (A) procura estabelecer, durante o jogo, um rodízio entre os seus alunos criando alguns critérios, como: o de pontuar em relação ao tempo jogado e o de "premiar" com balas e doces o grupo de alunos que permanecer por mais tempo jogando. A partir de então, os

jovens que normalmente permaneciam sentados nas escadas da arquibancada se dispuseram a acompanhar todo o jogo, permanecendo em volta da quadra esportiva e o mais próximo possível da professora.

Desta forma, a grande maioria dos jovens que ali se encontrava – em aula de Educação Física – procurava garantir sua participação no jogo de futebol, vibrando a cada acerto (o gol) e pontuação e, ao mesmo tempo, se comunicando com os demais jovens com palavras e gritos de incentivo. Os que permaneciam jogando externavam, das mais diversas formas, sua vontade de vencer e de serem premiados com balas e doces. Esta situação identifica que os jovens escolares reproduzem, na escola, algumas atitudes e comportamentos que comumente acontecem nos grandes jogos de futebol, como as formas de comemoração após a realização de um gol e a vontade de vencer para ser premiado..

A forma principal de realização das atividades em aulas de Educação Física era o torneio esportivo, que, no entendimento dos professores, tem um significado para os jovens, o que repercute numa relação externa da escola, no caso, "Os Jogos Intercolegiais do Bairro - JIBA".

A fim de conhecer a história dos JIBA e as intervenções destes jogos na vida do jovem escolar, entrevistei o vereador do bairro, tendo as seguintes pautas: os JIBA e o bairro, o jovem escolar do bairro e os JIBA, as repercussões dos JIBA na vida desses jovens, o que devemos/podemos fazer pelos jovens, o que é uma cultura jovem e quais as possibilidades de mudanças sócio-políticas para os sujeitos jovens escolares do bairro. O significado da criação destes jogos é ressaltado nesta entrevista realizada com o vereador, que se posicionava como o idealizador e patrocinador deste evento, evidenciando que:

A idéia de ter criado o JIBA, há treze anos atrás foi para preencher o vazio dos jovens no mês de junho. Fazer nas férias de junho, de inverno. Eles ficavam com tempo ocioso no mês de junho. Fizemos por dois anos. Não prosperou a idéia porque é o descanso dos professores que já estavam ali trabalhando com esses jovens o ano todo, daí teria que no mês de julho também se prender quando teria uma viagem, um curso, uma outra programação. Então nós mudamos para primavera e o objetivo era fazer o entrosamento do jovem e mostrar a ele que o importante é a participação, por isso que

ele é intercolegial, nós não queremos gangues, nós queremos que as escolas recebam outra escola com alegria, que festejem a chegada da escola vizinha no seu colégio... e respeitem aqueles jovens. Não queira ser superior, não queira medir força. Mostre talento ao visitante. Por certo também quando ele for visitar o outro ele será recebido dessa forma. Então a idéia do JIBA foi essa, é o intercâmbio, entrosamento intercolegial no esporte, mas o esporte participativo, o esporte salutar, o esporte formador de uma consciência de uma saúde mental, uma saúde física. Não o esporte de gladiar, de sobrepor, massacrante. É uma festa. Tem que ser uma festa na abertura, uma festa no encerramento e ninguém perde, todos recebem o certificado de participação. O intuito dos jogos foi fazer com que as pessoas, que nós possamos dar oportunidade para eles mostrarem o talento também no esporte, uma vez que eles se esforçam tanto no dia a dia na sua escola" (sic). (Entrevista realizada em 01/09/2003)

Como se pode constatar a partir do depoimento deste agente político, estes jogos no bairro da escola têm acontecido há treze anos consecutivos e a qualquer momento poderão deixar de acontecer. Quando ocorrer, possivelmente influenciará na organização das práticas escolares. A presença destes jogos como elemento fundante das práticas escolares de Educação Física, além de explicar a temporalidade, o ritmo e a orientação próprios destas práticas, remete a outra questão da análise bourdiesana que mostra a perspectiva relacional existente na lógica das práticas.

2.3.2 A Análise das Práticas e os Efeitos de Teorização

O efeito de teorização é outro ponto que Bourdieu (1980) apresenta ao dizer que a prática tem uma lógica própria, isto é, que é possível uma análise das práticas do ponto de vista sincrônico, relacional. Assim, mesmo a prática sendo analisada em contextos específicos, a análise sincrônica e relacional permite recuperar aspectos que são interdependentes entre si, configurando-se determinadas totalidades.

Durante o período em que observei as práticas escolares, verifiquei que, além de os professores optarem pelo esporte como conteúdo de suas aulas, a escola reforçava esta opção, provavelmente, em função dos jogos intercolegiais; pois a escola organizava torneios internos durante os recreios, mobilizando a participação de muitos alunos.

Entendendo que a análise dos "princípios geradores" (BOURDIEU, 1980) destas práticas de Educação Física – no caso, os jogos – possibilita recuperar a lógica destas práticas, descrevo, a seguir, algumas observações em relação a esta situação de escolarização.

Manhã de maio, 3ª feira

Hora: 09h e 40 minutos

Bate o sinal, horário de recreio.

Tempo este, que no espaço escolar, passou a ser destinado para um horário de alimentação, tanto dos alunos como dos professores.

Porém, ocorre que uma grande parte do número dos jovens "*correm*" – literalmente – para as quadras esportivas com a intenção de "*jogar bola*".

Observa-se nos 5 primeiros minutos do recreio, que muitos jovens querem jogar, mas poucos conseguem participar dos jogos realizados neste tempo.

Observa-se que neste espaço e tempo, além dos jogos e torneios entre as turmas, existe uma disputa entre os jovens para utiliza-lo também como treinamento das equipes esportivas da escola.

Entretanto, neste tempo escolar, o espaço da arquibancada da quadra esportiva fica repleto de jovens espectadores, que "*vibram*" com as jogadas, "*aplaudem*" os resultados, como também, "*vaiam*" os jogadores expressando seus descontentamentos e de certa forma "*impondo*" suas expectativas em relação ao desempenho dos resultados dos jogos, dos torneios e das equipes esportivas da escola que jogam o futebol durante o recreio.

Pode-se considerar que, neste contexto, com a presença da "torcida dos colegas", por exemplo, ocorre uma relação ainda mais competitiva entre os jovens escolares, pois se observa que estes impõem determinados ritmos e formas que se enquadram nas mesmas características das formas de espetáculo associadas aos meios de comunicação de massa, denominadas "esporte espetáculo" (BETTI, 1993).

As pesquisas e estudos de Betti (1991; 1992; 1993; 1998) promovem uma discussão em torno da cultura esportiva no contexto da sociedade contemporânea. O autor analisa que o "esporte espetáculo é a forma hegemônica da cultura corporal contemporânea e que a Educação Física não pode restringir-se a uma só dimensão da cultura esportiva, para que cumpra seu papel pedagógico-social" (BETTI, 1993, p.44).

Este alerta do autor remete às reflexões acerca da temática juventudes (apresentada no capítulo anterior) e de algumas mudanças socioculturais ocorridas na última década com as quais os jovens convivem cotidianamente. Partindo destas reflexões, emerge a seguinte questão: como conceber uma proposta curricular de Educação Física para os jovens do Ensino Médio que consiga concomitantemente contemplar as situações e condições presentes na cultura deste jovem, entre elas a sua relação com a cultura corporal de movimento, e restringir os aspectos considerados nocivos desta cultura?

Para conceber tal proposta é necessário levar em consideração que

Historicamente a Educação Física ocidental moderna tem ensinado o jogo, a ginástica, as lutas, as danças e os esportes, podemos afirmar então que estes são os conteúdos clássicos. Permaneceram através dos tempos transformando inúmeros aspectos para se afirmar como elementos da cultura, como linguagem singular do homem no tempo. As atividades físicas tematizadas pela Educação Física se afirmam como linguagem e comunicaram sempre sentidos e significados da passagem do homem pelo mundo. Constituem assim um acervo, um patrimônio que deve ser tratado pela escola, e cabe à Educação Física colocar seus alunos diante desse patrimônio da humanidade (SOARES,1996, p.11).

Neste sentido, a viabilização desta proposta decorre da relação que o professor de Educação Física estabelece com seu objeto de trabalho, com os meios de produção e com o seu produto; enfim decorre da concepção de Educação Física do professor.

No transcurso de minha análise empírica, procurei indicar o diálogo entre a prática de Educação Física dos professores e um elemento da cultura juvenil, a qual seja, o esporte, representado pelo futebol. Este diálogo, no entanto, desenvolveu-se de forma fragmentada, uma vez que, como apontado anteriormente, o professor tem dificuldade de definir o conteúdo escolar relativo ao esporte e tem necessidade de improvisar no uso dos seus instrumentos de ensino. Esta fragmentação permite afirmar que existe uma lacuna, ou mesmo uma ausência, de compreensão do que trata a Educação Física e do que cabe à escola ensinar.

A concepção de Educação Física da escola, recuperada no conjunto de documentos e nas práticas escolares observadas, caracteriza-se como contraditória e fragmentada desde a tomada do objeto de seu trabalho, à utilização de seus meios até a realização de seu produto, como indicado anteriormente. Assim, constata-se que as condições concretas da prática educativa escolar se apresentam de uma forma lacunar, impossibilitando uma relação orgânica da cultura do jovem do Ensino Médio com o conjunto dos saberes específicos da Educação Física Escolar. Em parte, esta lacuna é preenchida de fora pelo conjunto de saberes produzidos nas e a partir das relações de poder que se estabeleceram fora da escola e com as quais esta mantém fortes laços de convivência, no caso específico, os Jogos Intercolegiais do Bairro.

A dificuldade de incorporação da cultura jovem como referência para a prática educativa escolar de Educação Física é percebida também no interior das propostas oficiais, que demarcam suas intenções para com o jovem escolar e a Educação Física. A título de exemplo, podem ser citadas as propostas do Plano Estadual de Educação do Paraná referentes à concepção de Educação Física e a visão do esporte. Este documento admite que, apesar de os jovens constituírem a clientela específica do Ensino Médio, ainda persistem entraves que impedem inseri-los adequadamente no sistema, pois a própria disciplina tem enfrentado dificuldades. Segundo o documento, a maioria dos alunos do Ensino Médio

é formada por adolescentes e jovens inseridos dentro de um contexto social em que se valoriza o corpo, a boa forma, a manutenção da saúde, uma longevidade maior, a atividade física em conjunto com uma alimentação adequada passam a ser o meio eficaz para uma qualidade de vida saudável, recuperando a auto-estima e a autoconfiança desses jovens. A Educação Física, então, se encontra num momento de transição em que se volta para a saúde e melhoria da qualidade de vida. Deixa de ser voltada somente para o esporte-rendimento mas também para o esporte educacional como meio de lazer e busca de uma vida melhor. Sendo assim, é indiscutível a importância e a presença desta disciplina dentro do ambiente escolar. Mas ela vem perdendo o seu espaço como meio de transmissão e produção de conhecimento, de valores, de inclusão social e manutenção da saúde. No Ensino Médio, a Educação Física apresenta ainda muitas dificuldades e requer soluções para que possa ser trabalhada na sua totalidade: material teórico-pedagógico adequado, conteúdos definidos, professores atualizados, motivação na área esportiva e um calendário de jogos (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p.208-209).

Na lógica da prática, segundo Bourdieu (1980), ao procurar-se analisar mesmo em contextos específicos, recuperando os aspectos que são interdependentes, foi possível reconhecer fragmentos dos elementos constitutivos da "cultura juvenil" (MARGULIS; URRESTI, 2000; PAES, 2003), os quais se manifestam na cultura escolar e na escola, assim como se fazem presentes na cultura corporal de movimento do próprio sujeito jovem.

A lacuna existente entre as práticas escolares de Educação Física da EPP e a cultura jovem foi preenchida por um agente político. Trata-se do projeto de um vereador eleito no bairro, que tem se apropriado e usado da cultura jovem para promover eventos culturais e esportivos, entre eles os JIBA, em benefício do seu mandato e do partido político. Na entrevista realizada com o vereador, suas intenções em relação aos jovens são declaradas ao dizer:

Eu vejo que é muito importante o que nós podemos fazer pelos jovens, eu acho que a obrigação primeira é dos pais, extensiva a todos os familiares e depois da sociedade como um todo, esse negócio de querer transferir a alienação dos jovens para a sociedade eu não aceito, não aceito porque eu quando menino quem me colocava nos trilhos, quem me mostrava o que é certo, o que é errado era meu pai, primeiro, depois foi a família, depois os professores, depois a sociedade como um todo. O professor era orientador na estruturação cultural, educacional. Agora a família é que realmente mostra pra criança desde os primeiros passos o que é certo, o que é errado, o que podemos e o que não podemos. Então se ninguém estabelece esses limites em casa como é que lá fora, depois alguém vai estabelecer, só a justiça, só a polícia, só que daí a forma e circunstâncias são outras, são aquelas indesejáveis. Nós não queremos isso para o nosso jovem, então eu faço, enquanto vereador da cidade e compreendendo essa dificuldade, eu promovo o que eu posso para eles. (Entrevista realizada em 01/09/2003)

Neste depoimento, fica explícita a perspectiva da chamada educação tradicional, para a qual a função da escola é "fabricar indivíduos como sujeitos sociais e morais e adequar o ator à sociedade" (DUBET, 1994, p.27). Desta forma, o preenchimento da lacuna entre as práticas escolares e os jovens implica, por um lado, a apropriação dos saberes relativos ao esporte e, por outro, a tentativa de controle e conformação da cultura jovem.

Devido à forma fragmentada das práticas escolares, bem como às ausências anteriormente citadas no cotidiano da prática educativa escolar, e especificamente no ensino de Educação Física, podem ocorrer interferências "de fora para dentro" no contexto escolar, o que necessita ser analisado.

2.3.3 A Economia da Lógica da Prática

As relações entre um espaço escolar e as determinações de outras práticas, como a política, reforçam a idéia de González (1984) de que as práticas de Educação Física são práticas sociais, o que, para Bourdieu (1980), possibilita a existência de uma economia da lógica da prática.

Este é o terceiro ponto que, segundo Bourdieu (1980), possibilita analisar as necessidades que geraram determinados princípios de produção das práticas e indicar a que diferentes universos de práticas corresponde uma pluralidade de sentidos da própria prática.

A análise da especificidade da escola bem como a observação das práticas de ensino dos professores de Educação Física e das formas como se manifestam os sujeitos jovens no cotidiano desta escola levam a afirmar que há um contexto específico (no caso, a localização da escola num determinado bairro onde há, anualmente, uma promoção de jogos intercolegiais) que produz necessidades específicas e demanda uma reorganização do saber escolar da Educação Física e de suas práticas para atendê-lo. Tal especificidade não se aplicaria, por exemplo, a outras escolas. Entretanto, em que pese tal especificidade, há um elemento generalizável que são os princípios que podem gerar determinadas práticas de dentro para fora da escola.

Conforme citado anteriormente, ocorre uma apropriação das manifestações da cultura do jovem pela ação política de um vereador, portanto partidária, que interfere no resultado da prática educativa escolar. Estas interferências se relacionam, conforme Bourdieu (2003), com os diversos universos de práticas e com a pluralidade de sentidos atribuídos a cada uma.

Assim, observe-se o que se destaca na entrevista com o vereador.

Há treze anos nós temos o concurso literário onde nós levamos para dentro das escolas uma proposta em que o jovem possa elaborar uma poesia, um conto, uma redação sobre um tema que nós estabelecemos. O concurso literário é fantástico...

Na área esportiva, há treze anos nós temos os Jogos Intercolegiais, JIBA. Para participar do JIBA tem que ser aluno de uma escola. Não basta ele querer participar, tem que participar via sua escola. Nós trabalhamos com uma idade que tem que estar na escola. Se ele não estiver na escola, ele é um desregrado, ele é uma ovelha perdida, e nós queremos resgatá-lo, levá-lo de volta a escola e através da escola ele participar dos jogos, do concurso literário, participar do passeio ciclístico, ele participa das festas da comunidade, nós temos que incentivar e prestigiar os alunos que estão na escola.

A escola tem que ser agradável. E nós queremos contribuir com isso, com programas dessa natureza. Nossos programas não têm nada de obrigatório, é espontâneo. E quando os diretores de escola nos permitem, nós mostramos e exemplificamos até com meu próprio exemplo...

Isso é um pouco do que nós podemos fazer pelos jovens. O incentivo ao esporte, o incentivo à cultura. Nós temos na nossa comunidade, criamos um curso de teatro. E todos os sábados nós temos um professor que ministra teatro para os jovens e nós estamos escrevendo uma peça em conjunto lá na comunidade...

Agora nós estamos construindo um centro cultural, queremos que seja uma área de lazer e cultura. Nós queremos oficinas lá de música, de dança, de teatro, de artesanato, de escultura, nós queremos que as artes prosperem, naquele solo que foi o início da cidade de Curitiba. Isto é um pouco do que nós podemos fazer pelos nossos jovens (Entrevista realizada em 01/09/2003)

Algumas questões são visíveis neste depoimento e podem ser consideradas como princípios geradores das práticas escolares. Em primeiro lugar, o imperativo categórico de escolarização – "*não basta querer participar, tem que participar do dia a dia da escola*" (sic). Há um indicativo específico da relação entre uma prática política e as práticas escolares. Ao mesmo tempo, esta prática política tem uma finalidade transparente, qual seja, a de resgatar o jovem e redimi-lo pela educação escolar.

Em segundo lugar, outro princípio gerador das práticas escolares, qual seja, o de que a escola deve ser agradável, foi apropriado no e pelo discurso político, que também adequou-o às demandas juvenis – "*tudo o que fazemos é agradável, nada é obrigatório. E tudo isto, para os jovens...*" (sic).

É visível no depoimento do vereador a sua visão da demanda externa à escola, e viu-se como estes contextos podem interferir no cotidiano do jovem em escolarização. Ao mesmo tempo, em sua fala, percebe-se a interferência que este universo de práticas pode gerar no próprio cotidiano escolar.

No caso específico das práticas escolares de Educação Física, como já destacado, esta interferência, ou seja, estes princípios da economia da lógica da prática, segundo Bourdieu (2003), estão identificados principalmente pela relação que os professores estabelecem com os meios de produção da prática educativa escolar.

Como já ressaltado, as práticas escolares de Educação Física têm como finalidade integrar os alunos no universo da cultura corporal de movimento, de forma que possam reconhecê-la presente em sua cultura de jovem, proporcionando-lhe uma participação crítica e ativa na prática dos jogos, dança, esporte, ginástica, capoeira. Nesta escola, entretanto, o jovem escolar não tem encontrado nas práticas de ensino de Educação Física o substrato teórico e a sustentação operacional para manifestar sua própria cultura. Ou seja, o jovem encontra apenas na forma jogada do esporte futebol as possibilidades de utilizar e trazer determinadas experiências diárias, as quais são promovidas no meio social de seu bairro, geradas por interesses e proposições de cunho político-partidário.

Ao situar a lógica da prática de Educação Física, que, segundo Bourdieu (1980), aponta para a necessidade de entender e visualizar uma pluralidade de sentidos que essa própria prática traz, tornou-se possível visualizar os "textos invisíveis" da Educação Física Escolar, encontrando alguns dos elementos que constituem o "código disciplinar". A fim de situar esta lógica, foram observadas as formas como acontecem a prática do ensino do professor de Educação Física e as experiências que os jovens escolares vivenciam mediante esta "lógica da prática", tendo em vista o contexto de outras práticas sociais, no caso os Jogos Intercolegiais do Bairro.

2.4 AS RELAÇÕES CRUZADAS ENTRE CONHECIMENTO E PRÁTICA

É a partir deste percurso metodológico da pesquisa, imbricado com os pressupostos do diálogo entre González (1984) e Bourdieu (1980), que se pode afirmar que determinadas práticas escolares de Educação Física foram sendo institucionalizadas e consolidadas como uma forma de cultura escolar. Nestas práticas, há relações cruzadas entre conhecimento e prática, gerando "um tipo de conhecimento praxeológico" (BOURDIEU, 2002, p.145), que tem como conteúdo o esporte. Sua socialização na prática dos professores e alunos ocorreu porque o esporte do futebol possui importante significado simbólico na sociedade brasileira.

Segundo os estudos de Debortoli, Linhares e Vago (2001), as circunstâncias que envolvem as práticas escolares da Educação Física afloram e se enfrentam na direção destas relações cruzadas, pois ainda prevalece o reforço nas práticas escolares da dualidade corpo-mente, materializado no isolamento pedagógico, espacial e temporal dessa disciplina escolar. Acrescentam os autores:

A interpretação do conhecimento atinente à Educação Física como 'um saber escolar da quadra' considerado, portanto, como 'de fora' da escola; ou como 'saber escolar realizado no pátio' e, assim, tratado como tempo de descanso e de recomposição para novos trabalhos sérios em sala de aula; o desprezo por seu potencial educativo e formador; a demanda escolar e social por uma Educação Física considerada como sinônimo de disciplinarização e adestramento dos corpos; a esportivização das práticas corporais, que muitas vezes tenta neutralizar um aprendizado que é socialmente construído (por exemplo, tratam-se os processos de seleção e exclusão como naturais, e não como sociais); o fato de os professores reduzirem sua ação educativa à tarefa de separar times e distribuir bolas, dentre outras questões (DEBORTOLI, LINHARES, VAGO, 2001, p.94)

Pode-se dizer que há uma consolidação desse tipo de prática, que pode ter sido matizada pela interferência do conteúdo relacionado à prática do esporte, pelos Jogos Intercolegiais do Bairro, "em função do próprio significado deste conteúdo" na história do ensino da Educação Física, segundo Bracht (1992, 1997, 1999), Castellani Filho (1988), Kunz (1991, 1994), Vago (1997), Daolio (2003), entre outros. Ou, como afirma Bourdieu (2003), pelo significado que o esporte tem para os adolescentes das classes populares.

Bourdieu exemplifica este assunto em seu texto "Como se pode ser desportista", apresentado no livro *Questões de Sociologia*, ao dizer que: "em suma, o desporto, que nasceu dos jogos realmente populares, quer dizer *produzidos pelo povo*, regressa ao povo, à maneira de *folk music*, sob a forma de espetáculos *produzidos para o povo*" (BOURDIEU, 2003, p.191).

A especificidade do esporte é ressaltada por Bourdieu (1990) como atividade que promove a manipulação regrada do corpo. O autor lembra que "é exatamente por este motivo que os regimes autoritários fazem uso do esporte, uma vez que adotar certas posições ou certas posturas é (...) induzir ou reforçar os sentimentos que elas exprimem" (BOURDIEU, 1990, p.220).

Neste sentido, as práticas escolares de Educação Física observadas na EPP, alicerçadas na área esportiva, imprimem um determinado movimento para as práticas corporais, sendo que em muitas ocasiões há uma aplicação mecânica de conteúdos, que estabelecem, por imposição, uma prática esportiva em acordo com a visão política dominante.

O conteúdo esporte recebeu certa atenção teórica na área da Educação Física. No entanto, essas análises, diferentemente das abordagens sobre o corpo, não evoluíram muito, a partir das denúncias de sua utilização no âmbito da Educação Física para uma compreensão mais abrangente e profunda do fenômeno sócio-cultural e historicamente construído do esporte. Segundo os estudos de Kunz (2001), é preciso ainda muitos avanços teóricos que contribuam para compreender o esporte num sentido muito além de mera atividade prática, ou seja:

Para compreender o esporte como fenômeno sócio-cultural complexo, necessário seria desenvolver uma abordagem teórica em três planos, conforme as estruturas representativas de seu desenvolvimento, ou seja, nos níveis de: 1) representação prática, quer dizer, de sua efetiva realização em diferentes contextos, formas e participantes; 2) representação da imagem midiática, isto é, da formação de significados e parâmetros de agir no e pelo esporte a partir da imagem fornecida pela mídia; 3) representação simbólica, que ocorre com a construção de uma simbologia da realidade esportiva, a partir de conceitos teóricos especialmente desenvolvidos pelas ciências do esporte (KUNZ, 2001, p.21).

O campo das práticas desportivas, segundo Bourdieu (2003, p.189), "é lugar de lutas que têm, entre outras coisas, por parada em jogo o monopólio da imposição da definição legítima da prática desportiva e da função legítima da atividade desportiva".

Historicamente, os conteúdos da Educação Física são a dança, a ginástica, os jogos e o esporte. Apesar destas diversas possibilidades do movimento humano, o esporte, sem dúvida, predomina hoje na cultura do jovem e, conseqüentemente, passa a ter um significado em suas vidas. Este predomínio pode ser identificado na escola pesquisada, onde ocorre uma reprodução dos padrões do esporte moderno, especificamente o futebol. Este tornou-se, praticamente, o único conteúdo a ser apreendido, não restando espaço para outras manifestações da cultura corporal de movimento.

Vimos com Forquin (1993) que uma sociedade ensina o que lhe é conveniente, culturalmente interessante e que agregue os valores positivos pertinentes. Nesta direção, em se tratando de esportes, Betti (1998, p.19) indica que "a principal tarefa da Educação Física na escola é introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, da dança e das ginásticas em benefício de sua qualidade de vida". Estes objetivos diferem daqueles enunciados pelo vereador que organiza os Jogos Intercolegiais.

Uma das preocupações centrais, decorrente da importância assumida pelo esporte, é como pedagogizá-lo. Tradicionalmente, o esporte escolar ainda é reproduzido de forma mecânica e acrítica, o que transforma a pedagogia do esporte escolar em mera reprodutora deste sistema cultural. As propostas pedagógicas mais progressistas – que vingaram a partir do final dos anos de 1970 e 1980 e que se sustentam, entre outros pontos, na crítica ao modelo esportivo existente – têm tido pouco sucesso em penetrar no cotidiano da prática do professor de Educação Física, conforme é destacado por Daolio (1995); dentre uma série de fatores para que isso

ocorra, estão os fatores culturais. Tal perspectiva pode ser vista no contexto das práticas dos professores da escola pesquisada.

O conhecimento em Educação Física, segundo Betti (1991), se traduz num conhecimento que só se realiza pela vivência concreta. Uma ação pedagógica que vivencia a cultura – em nosso caso, a cultura esportiva, que tem sido a mais vivenciada no contexto escolar – necessita preparar os indivíduos para sua interpretação. Esta vivência, no entanto, quando se limita à repetição mecânica dos gestos técnico-esportivos, conforme explicitado nos depoimentos dos professores e no encaminhamento metodológico das aulas, dificulta a possibilidade crítica da ação pedagógica e, conseqüentemente, a constituição da disciplina escolar, ocultando se estariam os jovens escolares manifestando sua cultura juvenil frente estas práticas escolares de Educação Física na escola pesquisada.

3 AS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DOS JOVENS E AS PRÁTICAS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A indagação "estariam nossos jovens manifestando sua cultura juvenil, diante da forma com que se apresentam as práticas escolares de Educação Física?" remete às questões relacionadas com as possibilidades que a escola oferece aos jovens estudantes, particularmente na construção, reprodução e experienciação de uma sociabilidade juvenil.

Entende-se a sociabilidade como a orientação do sujeito em direção ao outro e não a dominação da coletividade sobre o sujeito, para isto segundo (TOURAINÉ,1996), a relação ao outro é dupla e sua dualidade é análoga àquela que define a relação do produtor e de suas obras. O que significa, que "de um lado o indivíduo se identifica a um grupo, a um sujeito coletivo, ultrapassando assim sua individualidade e dividindo os sentimentos, normas, as intenções. De outro lado, ele enriquece sua personalidade, na medida em que se afirma, na relação com o outro, como um sujeito pessoal" (ibdem, p.60).

Neste sentido, a Escola pode ser entendida como um espaço de sociabilidade juvenil. No entanto, tradicionalmente, a escola tem sido vista e compreendida como uma instituição cuja finalidade precípua é a de preparar o indivíduo ou socializá-lo para determinadas funções ou finalidades. Como apontamos anteriormente, o próprio ensino da Educação Física, no processo de construção do seu código disciplinar, tem acompanhado esta perspectiva, como pode ser observado nas preocupações que este ensino tem apresentado em determinados momentos, na sociedade brasileira, e que tinham como finalidade o aprimoramento racial dos indivíduos. É o caso, por exemplo, da presença no Brasil de influências dos movimentos ginásticos europeus, concebidos com forte conotação militar na Educação Física brasileira, que vigorou durante todo o século XIX e início do século XX.

Ginástica, nome primeiro dado à Educação Física, teve lugar como conteúdo escolar obrigatório na escola secundária no Brasil (equivalente hoje aos anos da 5.^a à 8.^a série do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio) a partir da Reforma de Francisco Campos, através do Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. No entanto, este conteúdo já se anunciava como componente do conhecimento escolar, como pode ser identificado nos estudos de Vago (1999b, p.34-35):

No texto da reforma de 1906 há indícios que permitem vincular o enraizamento escolar da cadeira 'Exercícios Físicos' nos programas escolares de Minas Gerais ao debate sobre a formação racial brasileira. Com efeito, naquele período, várias estratégias são definidas (muitas postas em prática) para conseguir a desejada regeneração e aperfeiçoamento da raça, como políticas de saneamento, de combate a epidemias tropicais, de higiene e de desenvolvimento de projetos eugênicos (inclusive a defesa da esterilização dos considerados não regeneráveis, como os deficientes, loucos, epiléticos, delinqüentes, dentre outros). Ora, se a desejada raça brasileira estava em estado de permanente formação como se acreditava, as estratégias para a sua regeneração deveriam se estender também às escolas, principalmente àquelas freqüentadas por crianças economicamente desfavorecidas.

O autor explicita a identificação das finalidades da Educação Física escolar com o contexto histórico da Primeira República Brasileira. Este contexto, como analisa Nunes (2000, p.379), caracterizava-se pela urbanização crescente e junto com ela a pobreza, pois "a imigração atraída pelo crescimento da indústria, estimulada pela suspensão temporária do fornecimento externo devido à Primeira Guerra Mundial, levava para o centro urbano um contingente de pessoas que tendo em vista a necessidade de morar próximo aos locais de trabalho, iniciou um processo de favelização irreversível".

O aperfeiçoamento da raça, bem como a higienização e controle da população urbana, passou a ser tarefa da escola e da Educação Física escolar, como identifica Vago (1999b, p.33), ao dizer que de várias maneiras buscava-se "implantar uma racionalidade no corpo das crianças, para atingir o objetivo desejado de transmutar crianças indigentes em cidadãos republicanos". Este objetivo evidencia a relação do código disciplinar da Educação Física com as

relações de poder que se constituíram neste período no Brasil, as quais, por sua vez, apontaram modos de educar o cidadão republicano brasileiro e, por conseguinte, orientam os pressupostos do conhecimento escolar, específico da Educação Física.

Segundo Soares (1994;1996), foram os médicos e os pedagogos que buscaram os princípios básicos para elaborar os conteúdos de ensino da escola, baseando-se nos métodos ginásticos europeus principalmente no método francês, proveniente da escola Militar Normal de Ginástica de Joinville-le-Pont, na França a fim de instruir um método nacional de ginástica em nosso país. Neste modelo, a especificidade desta "ginástica" para a escola "compreendia exercícios individuais, em duplas, quartetos; o ato de levantar e transpor pessoas e objetos; esgrima; danças; jogos e, posteriormente, já no século XIX, os jogos esportivos; a musica; o canto e os exercícios militares" (SOARES, 1996, p.8).

Na prática, contudo, a efetiva implantação da Educação Física ficou restrita, segundo Betti (1991), até os primeiros anos da década de 1930, às escolas do Rio de Janeiro, então capital da República, e às escolas militares. Na década de 1920, diversos estados realizaram reformas em seus sistemas de ensino, precursoras das grandes reformas nacionais que ocorreram a partir de 1930. Esta fase caracterizou-se, segundo o autor, "pela crença de que, através da educação escolar, seria possível incorporar grandes camadas da população no desenvolvimento socioeconômico, e pelo 'otimismo pedagógico', isto é, a crença de que determinadas doutrinas educacionais indicariam o caminho para a formação do homem brasileiro" (BETTI, 1991, p.64). Politicamente, o governo que se instalou após a Revolução de 1930 caracterizou-se pelo centralismo e intervencionismo na sociedade civil e na economia. A finalidade do ensino, neste contexto, deveria ser "a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras" (BETTI, 1991, p.65).

Em várias destas reformas, a Educação Física foi incluída nos currículos escolares, geralmente sob a denominação de "ginástica", termo largamente utilizado para denominar a aula que tratava das atividades físicas. No decorrer do tempo, foi surgindo o termo, com o qual convivemos até hoje, Educação Física. Este termo, segundo Soares (1996, p.9), apesar do caráter bastante abrangente, vem acompanhado de um requinte no âmbito da pesquisa científica "[...] tem lugar a educação do gesto [...] tem lugar também um conteúdo predominantemente de natureza esportiva [...] tem lugar as condutas motoras [...] e os elementos da cultura corporal de movimento".

QUADRO 3 - MOVIMENTO DO PENSAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SEU CONTEÚDO DE ENSINO NO TEMPO

MOVIMENTO DO PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	CRONOLOGIA	CONTEÚDO A SER ENSINADO NA ESCOLA
Movimento ginástico europeu	Século XIX e início do século XX	Ginástica que compreendia exercícios militares, jogos, dança, esgrima, equitação, canto...
Movimento esportivo	Afirma-se a partir de 1940	Esporte – hegemonização do esporte no conteúdo de ensino
Psicomotricidade	Afirma-se a partir dos anos 70 até os dias de hoje	Condutas motoras
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura corporal; ▪ Cultura física; ▪ Cultura de movimento. 	Tem início no decorrer da década de 80 até nossos dias	Ginástica, esporte, jogo, dança, lutas, capoeira...

FONTE: Soares (1996)

Em 1940, o Decreto-Lei n.º 8.072, de 8 de março, dispôs sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude. Segundo Betti (1991, p.67), para ministrá-la foi organizada uma instituição denominada "Juventude Brasileira", a qual destinava-se a "(...) promover, dentro ou fora da escola, a educação cívica, moral e física da juventude, assim como da infância em idade escolar, com o objetivo de contribuir para que cada brasileiro possa, realizando superiormente o próprio destino, bem cumprir os seus deveres para com a pátria". Neste sentido, conforme esclarece o autor, a Educação Física começa a aparecer com destaque, já em 1937, quando "pela primeira vez na

história do país uma constituição fazia referência direta à Educação Física, através do artigo 131 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, que determinou a obrigatoriedade da Educação Física, do ensino cívico e de trabalhos manuais, impedindo o reconhecimento de qualquer escola primária, normal ou secundária, que não cumprisse esta exigência" (BETTI, 1991, p.70).

Visando a formação cívica e moral do brasileiro, foram expedidos programas, fixados pela portaria Ministerial n.º 70, que estabeleceram como finalidade da Educação Física "(...) proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmônico do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e robusto, cômico do seu valor e das suas responsabilidades" (Brasil, MES, 1938, p.4 citado por BETTI, 1991, p.71).

Neste contexto, ao lado do valor biológico, capaz de desenvolver integralmente o organismo, revigorar energias orgânicas e prevenir enfermidades, a Educação Física era compreendida como uma "escola de elevado alcance educativo, por despertar hábitos e qualidades morais, como tenacidade, persistência, independência, espírito de disciplina, concórdia e solidariedade" (BETTI, 1991, p.71).

Neste mesmo período, ocorreu uma íntima colaboração entre o sistema militar e o sistema educacional. Tendo em vista a formação de recursos humanos para a Educação Física, as primeiras instituições destinadas à formação de pessoal especializado nesta área eram ligadas às Forças Armadas. Os interesses do sistema militar centravam-se sobretudo no valor "utilitário-guerreiro" da Educação Física, o qual, segundo Betti (1991, p.74), "é característica imutável da cultura física através dos séculos (...) perdurando até os nossos dias, (...) preparar toda a Nação para resistir galhardamente a qualquer desgraça em dias tristes de guerra (...) e que para sair-se bem no campo de batalha, seria necessário ter-se qualquer 'cousa' de atleta". Assim, a Educação Física foi considerada a forma de trabalho de preparação para a guerra, exercendo, segundo o autor, "um 'papel

disciplinador' que garante 'a estrita obediência às ordens recebidas' e porque, nas pugnas esportivas, evidencia-se o espírito de solidariedade, a cooperação, a coragem e o reconhecimento de um chefe, constituindo-se em 'preciosa' preparação para o trabalho em comum desde a célula elementar para o combate até as grandes unidades" (BETTI, 1991, p.74).

Nota-se claramente que o interesse na preparação guerreira por parte do exército entrelaçava-se com o nacionalismo e com a preocupação da eugenia da raça, "atrás da Educação Física vem a educação moral e cívica (...). Entoando hinos nacionais e marchando nos dias festivos, garbosa e contente de sua terra, a juventude brasileira teria a certeza de um Brasil melhor " (BETTI, 1991, p.74).

Pode-se reconhecer que a Educação Física, a educação moral e cívica e a instrução militar funcionaram como elementos integradores e funcionais dentro do currículo escolar para a juventude, cuja finalidade era uma educação que fosse "vida e força", que se traduzisse "na formação de hábitos de disciplina mental e corporal favoráveis ao desempenho pleno, correto e útil da personalidade" (BETTI, 1991, p.76).

Pode-se reconhecer que neste período:

O governo autoritário comandado por Vargas interessou-se sobremaneira pela introdução da Educação Física na escola, chegando mesmo a Constituição de 1937 a explicitar a sua obrigatoriedade. Em todas as reformas do ensino ocorridas entre 1930-1946 (com exceção da Reforma Campos no ensino comercial), a Educação Física foi introduzida como componente curricular obrigatório.

Uma explicação plausível é a de que a Educação Física foi percebida como um valioso meio de inculcação dos valores pregados pelo Estado, em especial na escola secundária, numa faixa etária propícia à modelação da personalidade e à absorção de valores morais e cívicos (BETTI, 1991, p.80).

Estes conceitos, no entanto, foram questionados profundamente, principalmente o método francês. Já a partir de 1942, começou-se a condenar os exercícios formais e artificiais conhecidos como flexionamentos, causadores do desinteresse das crianças pela Educação Física. Considerou-se ainda que os "constantes exercícios de ordem, vozes de comando militares, etc., cerceiam o

ambiente de alegria e liberdade necessário nas aulas de Educação Física, o que pode ser alcançado com a utilização do esporte" (BETTI, 1991, p.96).

As Portarias do MEC 168 e 148, respectivamente de 1956 e 1967, indicam a aproximação do conceito de Educação Física com o esporte e reconhecem as contribuições das atividades físico-desportivas, admitindo as competições esportivas como substitutas das sessões de Educação Física. Ao mesmo tempo, sugerem medidas para melhorar o desempenho do Brasil nas competições internacionais, objetivando o desenvolvimento e a expansão do esporte, caracterizado pelo "movimento olímpico" (BRACHT, 1997). Segundo Bracht (1997), "o olimpismo moderno pode ser considerado principal propulsor da internacionalização do esporte (...) se deve a ela a vinculação estreita entre o esporte e a categoria da nação, derivando daí uma forte politização do esporte (...) rapidamente o 'olimpismo' fez difundir a idéia de que o rendimento esportivo objetivamente mensurado, simboliza também o poder de uma nação" (BRACHT, 1991, p.97-98). Assim, esta vinculação atraiu o interesse dos governos, o que proporcionou o fomento do esporte e a melhoria da performance de suas representações esportivas, repercutindo nas reformas dos sistemas de ensino no Brasil.

A formação da juventude brasileira pela escolarização, na Reforma Capanema de 1942, pautava-se nos parâmetros da preparação humanista, patriótica e moral. Segundo Betti (1991, p.85), o humanismo era entendido "como 'compreensão do valor e do destino do homem'; patriotismo como 'um sentimento vigoroso, como um alto fervor, como amor e devoção, como sentimento de indissolúvel apego e indefectível fidelidade para com a Pátria' (CAPANEMA, 1942, p.32), e moralidade como 'espírito de disciplina, e dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade' (Brasil, Presidência da República, 1942b, p.183)."

Durante o período compreendido entre a década de Capanema até o final da década de 70, a Educação Física brasileira sofreu forte influência do método criado pelo Instituto Nacional de Esporte da França, denominado "Educação Física Desportiva Generalizada", difundido pelo professor Augusto Listello. Este método

procurou incorporar o conteúdo esportivo aos métodos da Educação Física, visando, segundo Betti (1991, p.91), proporcionar uma atividade prazerosa "que englobe o indivíduo como um todo, numa ação psico-morfo-fisio-sociológica". Segundo o autor, "desejava-se, tendo em vista 'a experiência, a psicologia da juventude e os conhecimentos filosóficos e científicos atuais', substituir o exercício 'feito por obrigação', pelo exercício executado por prazer ou por necessidade imperiosa"(BETTI, 1991, p.97).

Assim, a perspectiva militarista anterior perde terreno para a aula como um lugar do treino esportivo e do jogo esportivo como conteúdo, senão único, certamente predominante. O Método Desportivo Generalizado representou uma reação contra os 'velhos métodos' de ginástica e, ao mesmo tempo, foi uma tentativa de manter o esporte, já uma instituição social e autônoma, sob o domínio pedagógico da Educação Física, com vistas a impedir sua completa esportivização.

O esporte sofreu no período pós-guerra um grande desenvolvimento quantitativo. No Brasil, as condições para o desenvolvimento do esporte, – quais sejam, o desenvolvimento industrial, a conseqüente urbanização da população e a expansão dos meios de comunicação de massa – estavam, mais do que antes, presentes no processo de escolarização. Segundo Bracht (1997), mais uma vez a Educação Física assume os códigos de outra instituição, de tal forma que temos então, "não o esporte da escola e sim o esporte na Escola", o que indica, sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição esportiva; ou seja, predominam no ensino do esporte na escola "os princípios de rendimento atlético-físico, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização dos meios e técnicas" (BRACHT, 1997, p.99).

Com isto, segundo Soares (1996), o modelo de aula de Educação Física foi buscado nos parâmetros fornecidos pelos métodos de treinamento.

As partes constitutivas de uma aula são ditadas mais pela Fisiologia, agora já acrescida do item 'esforço', do que pela Pedagogia. Uma parte inicial da aula será destinada a um trabalho de natureza aeróbica, com um tempo para corridas e saltitamentos, numa segunda parte da aula vamos encontrar exercícios de força, flexibilidade e agilidade; numa terceira parte alojam-se os fundamentos de um determinado jogo esportivo, com sua posterior aplicação propriamente dita e, para finalizar, a volta a calma (SOARES, 1996, p.9).

O desenvolvimento da instituição esportiva, segundo Bracht (1997), não se dá independente do desenvolvimento da Educação Física, mas condicionam-se mutuamente. A esta, é colocada a tarefa de fornecer a 'base' para o esporte de rendimento, pois a escola é a base da pirâmide esportiva. A instituição esportiva, por sua vez, lançou mão do argumento de que "esporte é cultura, é educação para legitimar-se no contexto social, e principalmente para conseguir apoio e financiamento oficial" (BRACHT, 1999, p.53).

Particularmente no período entre 1969 e 1979, demarcou-se a ascensão do esporte, em razão do binômio Educação Física/Esporte, na planificação estratégica do governo. Ademais, ocorreram mudanças significativas na política educacional e na Educação Física Escolar, a qual subordinou-se ao sistema esportivo e à expansão e sedimentação do sistema formador de recursos humanos para a Educação Física e o esporte.

Segundo os estudos e pesquisas de Bracht (1992; 1997; 1999), várias têm sido as justificativas aludidas para explicar o "fenômeno esportivo" e sua inserção no sistema escolar. As mais citadas são:

satisfação da propensão ao jogo, neste caso o esporte é considerado um jogo institucionalizado; o esporte teria uma função biológica, satisfaria uma necessidade natural de movimento, necessário para a manutenção da integridade biológica do homem; o esporte seria uma forma de canalizar o comportamento agressivo para uma atividade socialmente aceitável; o esporte permitiria uma identificação com o coletivo, com uma nação, satisfaria portanto a necessidade de pertencimento a um coletivo; o esporte seria uma ocupação do tempo livre que surge com delimitação clara entre tempo de trabalho e de não trabalho. [...] O surgimento do esporte moderno está intimamente relacionado com o advento da 'moderna pedagogia', do nacionalismo, da problemática do lazer e do trabalho. (BRACHT, 1999, p.103-105)

Cabe assinalar que, mesmo com a predominância de um conteúdo de natureza esportiva, a já chamada Educação Física mantém sua especificidade no interior da instituição escolar, "o seu conteúdo é de domínio daquele que ensina" (SOARES, 1999). Esta situação da Educação Física no Brasil persiste até o final da década de 70, quando então passamos a viver, segundo a autora, uma situação inédita: "A Educação Física perde sua especificidade. Talvez seja um dos momentos mais ricos e mais contraditórios de sua história recente. O discurso da prática da Psicomotricidade pretendeu então substituir o conteúdo até então predominante, de natureza esportiva"(p.9). Naquele momento, segundo a autora,

descobriu-se um vigoroso envolvimento da Educação Física com as tarefas da Escola, descobrimos que estávamos na Escola, (...) mergulhamos num outro universo teórico, metodológico e lingüístico, (...) a Educação Física era apenas um meio. Talvez possamos sugerir que é a primeira vez em sua história na instituição escolar que a Ginástica, depois chamada de Educação Física é substituída ou pretende-se que seja, por um conhecimento do professor, um conhecimento básico e fundamental de sua formação, mas não necessariamente um conhecimento a ser pedagogizado, ensinado. (SOARES, 1999, p.9-10).

Este embate pode ser entendido numa perspectiva sincrônica ao próprio embate sobre o significado da escola. Como já vimos, na esteira de Briand e Chapoulie (1993), a escola é uma instituição, não mais à moda de Durkheim, com as três funções principais de educar, selecionar e socializar (DUBET, 1994). No sentido tradicional, estas funções se evidenciavam de forma hierarquizada, voltadas segundo Dubet (1994, p.171), para "a imagem tradicional da transformação dos valores em normas e das normas em papéis".

No entanto, apesar dos novos debates em relação ao significado da escola, a perspectiva tradicional pode ser vista ainda hoje, conforme indicam os depoimentos do vereador do bairro: "*escola é oportunidade de aprender, de se relacionar, de crescer, de alicerçar-se ao futuro [...] a criança que está ao seu lado hoje na escola, será o jovem de amanhã*" (Entrevista realizada em 01/09/2003). Como organizador e patrocinador dos JIBA, este vereador evidencia, com clareza, sua expectativa com relação à escola, na perspectiva de "*um Brasil melhor*", de

"vida e força", como vimos, tão presente nos currículos escolares na primeira metade do século XX.

Por outro lado, apesar de os três professores de Educação Física da EPP não expressarem claramente suas concepções em relação ao ensino de Educação Física, entre elas o modelo esportivo, tampouco sua visão em relação à escola, reconhece-se nos depoimentos dos três professores uma preocupação com sua prática docente e as condições de vida do jovem da escola pública, ao reconhecerem que:

Professor (C): *"os jovens já têm tão pouco, então nós professores temos que garantir algo mais... só de eles gostarem de vir para escola, já é um bom sinal..." (sic);*

Professora (B): *"eu procuro dar o melhor de mim, tudo o que eu sei e aprendo, enquanto vida, eu tento passar para eles... pois os jovens são muito carentes, eles têm uma necessidade muito grande que alguém os ensine alguma coisa, senão com certeza estão aprendendo na rua, e aí você já sabe o que acontece, uma desordem total, uma anarquia, as gangues no futebol, é um exemplo disto..." (sic);*

Professora (A): *"fico muito contente quando um aluno vem e me diz que a aula de Educação Física é que ele mais gosta... eu sei, que se eles não jogarem aqui na escola... eles não têm condições de pagar uma escolinha de futebol, nem de frequentar um clube, a violência é tão grande lá fora, que quanto mais eles puderem estar aqui conosco melhor...(sic).*

Nota-se que os dispositivos da escola tradicional, especificamente no ensino de Educação Física, os quais regulavam a relação professor-aluno e a relação com o conhecimento, mudaram em forma e significado. Isto pode ser observado de forma latente nas preocupações dos professores com seus alunos, por exemplo, ao apontarem para alguns dos sintomas mais evidentes da educação moderna, entre eles: a exclusão, o conflito e a desordem, a violência, as dificuldades de integração nas instituições e, sobretudo, a ausência de sentido das experiências escolares na vida dos jovens.

Encontra-se nas pesquisas e estudos de Dubet (1994; 1998), de forma mais explícita, uma concepção que evidencia a escola como espaço de "experiência social". Este autor tece críticas à concepção da Escola como um espaço ou instituição reprodutora ou aparelho ideológico do Estado, mas afirma

também que, "se a Escola não pode ser como uma instituição nos moldes tradicionais, ela tampouco é uma comunidade educativa que volta as costas à sociedade" (DUBET, 1994, p.180).

Este autor em suas publicações sobre a "sociologia da experiência" (1994), especificamente na "sociologia da experiência escolar" (1998), esclarece que, num primeiro sentido, a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional (DUBET, 1994). Esta representação emocional da experiência, segundo Dubet (1994), justapõe-se a uma segunda significação, a de que "a experiência é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o *'verificar'*, de o *experimental'*", o que significa que a experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão e, desta maneira, a experiência individual, ao mesmo tempo em que se torna mais subjetiva, torna-se mais social.

Neste sentido, a partir desta noção de experiência, procuro reconhecer o espaço da escola como um espaço de experiência da cultura juvenil, no sentido de explicitar a relação desta cultura com os conteúdos e práticas da Educação Física na EPP.

3.1 ESCOLA: ESPAÇO DE "EXPERIÊNCIA SOCIAL" DOS JOVENS

A noção de experiência, a partir dos estudos de Dubet (1994), possibilitou "olhar" a presença dos jovens na EPP. Neste percurso de dois anos de permanência e observações na escola, concomitantemente às observações das práticas escolares de Educação Física, registrei situações vivenciadas pelos jovens no contexto da sala de aula e na realização das atividades da semana cultural.¹⁹

¹⁹Esta semana, de acordo com o calendário de cada escola, prevê atividades que buscam conseguir maior entrosamento entre os alunos, professores e equipe escolar. Segundo o Projeto da semana cultural da escola, denominado "Projeto: Gincana Cultural e solidária", além de criar situações e momentos para os jovens expressarem sua sensibilidade e desenvolverem a criatividade, criam-se nos alunos hábitos de responsabilidade e pontualidade em compromissos assumidos individualmente e no coletivo da escola.

Bate o sinal para a entrada dos alunos após o recreio.

Encontro com a professora de Português, nos corredores das salas de aula dirigindo-se à turma H, do 1.º ano do Ensino Médio, que me convida para sua aula, dizendo:

Prof.^a (L): Estou passando um filme para meus alunos, que tem tudo a ver com o que você quer pesquisar. O filme é "Mente Perigosa" – tem nas locadoras de vídeo...

A professora me leva até sua sala de aula, porém, antes entrarmos na sala, ela dirige-se até a janela da turma e observa seus alunos, que estão já assistindo atentamente ao filme. Neste trajeto, da janela até a porta, relata a professora que, desta vez, foram os próprios jovens que providenciaram o filme e que, ainda, manifestaram o interesse em fazer cópia para acesso de toda a turma.

Estando na sala com a professora, fico a observar os jovens assistindo ao filme. Logo em seguida, a professora comenta comigo, em relação a este grupo:

Prof.^a (L): A pior turma do colégio... Observe que os piores alunos desta turma são os mais atentos.... É impressionante como estes se identificam com os personagens do filme.

Observo, que já ao final de aula, faltando 5 minutos para seu término, um dos jovens, faz uma pergunta à professora, olhando para o vídeo, em relação a uma fala do filme, dizendo em voz não muito alta:

Jovem escolar (R): Professora, o que é corpo docente?

A professora não ouve a pergunta, mas percebe que um aluno fez uma pergunta. Fico a observar mais atentamente este jovem, pois poderia retornar sua pergunta à professora. A professora o reconhece como o aluno que fez a pergunta e o identifica, pois ao término da aula ela diz:

Prof.^a (L): Aquele é um dos piores alunos da turma, tá vendo a "carinha" dele, parece um cordeirinho, mas...

Termina o tempo da aula, e o filme está na sua metade. Os alunos organizam a sala, retiram a fita de vídeo e combinam entre seus grupos algumas formas de poder continuar vendo o filme, entre elas, na própria escola.

Ao perguntar à professora (L) qual foi sua intenção ao propor esta experiência aos jovens e como procedeu na escolha do filme, esta relatou que a escolha do filme foi voltada à identidade dos jovens e que estava trabalhando com esta questão no seu projeto de escrita de poesias, o qual explicou ao dizer:

Algumas destas poesias ficaram expostas na entrada do prédio administrativo, com o cenário do céu, sol e lua, e as poesias surgem como algumas nuvens, neste céu junto ao sol e à lua. Procurei trabalhar o conceito de "beleza", perguntando aos alunos sobre o mesmo, mas eles não se reconhecem naquele espaço, muito menos entre eles. Eles dizem que o bonito/belo é do artista, o que está na mídia/aqueles que eles compram nos CDs e nas revistas.

Diz ainda a professora que, ao questionar sobre o conceito de beleza, proporcionou aos jovens que eles se olhassem, percebendo a beleza do outro.

Primeiro as meninas para os rapazes e depois o contrário. Neste jogo, que eles não esperavam, vieram à tona os sentimentos, a descoberta que poderiam ou já gostavam um do outro. (Depoimento Professora de Português, maio de 2004).

Estas observações da sala de aula e o relato da professora – principalmente quando diz que "é impressionante como eles se identificam com os personagens do filme", e, ao mesmo tempo, que os jovens só identificam os conceitos de beleza presentes nos meios de comunicação de massa – levam a entender que, se houve um tempo em que o mundo da vida cotidiana dos jovens se mantinha "fora" e "distante" da cultura escolar, hoje é impossível separar o mundo da vida do mundo da escola, pois os jovens trazem consigo sua linguagem e sua cultura e a escola perdeu o monopólio de inculcar significações viabilizadoras de experiências compartilhadas.

Nestas observações, foi possível reconhecer algumas formas de linguagens e culturas do mundo juvenil, vivenciadas também no decorrer da programação da semana cultural, organizada pelos professores e alunos da escola. As situações vivenciadas pelos jovens escolares, no desenvolvimento das atividades propostas, visavam "promover situações de movimento, ação e atitudes de direcionamento educativo, como também proporcionar momentos de expressão da sensibilidade e criatividade" (PROJETO DA SEMANA CULTURAL, 2004, p.2).

Os jovens escolares, durante este período de uma semana, viveram uma outra dinâmica escolar, diferente da proposta curricular da escola. Criaram-se espaços e situações para os jovens manifestarem sua cultura, pois eles organizavam e participavam a partir de seus conhecimentos, valores, atitudes e interesses, presentes em suas práticas cotidianas, utilizando-se do canto, da música, da dança, da poesia,

da gincana, dos desafios e dos jogos. Salvaguardando a realização desta semana, raramente o currículo escolar permitiu e criou situações para os alunos trazerem, para dentro do contexto da escola, suas experiências individuais e coletivas, justamente porque o programa da escola tem as marcas da homogeneidade, sistematização, continuidades e seqüências, enquanto que os jovens escolares são portadores de culturas diversas, móveis, instáveis, fragmentadas. Estas marcas da cultura juvenil fizeram-se presentes na escola, excetuando esta semana cultural, apenas quando os jovens impuseram seus interesses, como foi o caso das aulas de Educação Física.

Estes são alguns dos exemplos que permitem considerar e compreender as manifestações culturais dos jovens, vivenciadas no contexto da escola, não como meras condutas redutíveis e aplicações de códigos interiorizados ou apenas encadeamentos de opções estratégicas, mas como e a partir de sua organização por princípios estáveis, heterogêneos e fragmentados, constituindo uma verdadeira lógica de ação das práticas culturais no espaço escolar destes jovens. Assim como as práticas escolares dos professores de Educação Física, as práticas culturais juvenis se apresentaram de forma fragmentada, revelando as maneiras pelas quais estes jovens reinventaram, a seu modo, o espaço escolar com suas experiências sociais.

Segundo Dubet (1994), "experiências sociais" são formas' de construção da realidade, pois "a experiência social não é uma 'esponja', uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, (...) ela não é expressão de um ser ou de um puro sujeito... mas uma maneira de construir o mundo" (DUBET, 1994, p.95-107). Isto significa que, assim como Bourdieu (1980) afirma a "lógica da prática", pode-se afirmar, com Dubet (1994), que existe uma lógica da ação dos sujeitos na prática escolar que se caracteriza nas e pelas experiências sociais.

Pode-se dizer, neste caso, que as formas como os jovens escolares vivem e constroem suas ações, no espaço das aulas em geral e da Educação Física, na EPP, podem ser vistas como experiências construídas socialmente, as quais possibilitam uma maneira de viver o mundo e de construir o mundo juvenil na escola, independentemente de sua apropriação pelos saberes escolares.

Além das experiências nas salas de aula e na semana cultural, a vivência experiencial dos jovens, nesta escola pública, desenvolveu também outras ações e pôs em prática certas estratégias pedagógicas articuladas com a cultura juvenil, demarcadas na história da Educação Física escolar; entre elas, o componente "utilitário-guerreiro" (BETTI, 1991). Este foi observado quando acompanhei os grupos de jovens escolares durante todo o período de realização dos Jogos Intercolegias do Bairro (JIBA).

Os jovens escolares, várias vezes, manifestaram coletivamente este espírito guerreiro, reunindo-se e abraçando-se em círculo, expressando gritos e saudações aos grupos de jovens. Quando indagados estes jovens sobre o que significava tal expressão, imediatamente os jovens reuniram-se cantando o seguinte refrão

EU SOU UM GUERREIRO QUE SOZINHO MATO MIL

EU SOU DO (SIGLA DA ESCOLA) O MAIS TEMIDO DO BRASIL

SE É PARA VENCER

SE É PARA PERDER

EU SOU DO (SIGLADA ESCOLA) E VOU LUTAR ATÉ MORRER

EU VOU LUTAR ATÉ MORRER

(sigla da escola três vezes)

Perguntado ao jovem aluno (J) o que era, para ele, este verso e como ele foi construído, prontamente exaltou: "é nosso grito de guerra!, todos conhecem. O aluno que chega na escola, já sabe que temos nosso 'lema', nosso grito, fomos nós mesmos que fizemos, quem não sei, foi toda a galéra, é legal, dá uma força. Aonde nós vamos... nós fazemos, nosso 'grito de guerra', o pessoal já sabe de que escola somos..." (sic) Este depoimento leva à compreensão do conceito de cultura dos jovens ou cultura juvenil, que pode ser entendido, segundo Pais (2003), como um conjunto de diferentes significados e valores atribuídos a determinados comportamentos juvenis. Neste conjunto que se podem incluir os modos de agir

específicos dos jovens escolares nas práticas cotidianas da Educação Física na EPP. Isto porque expressam determinados significados e valores, não apenas no nível da instituição escola, mas, principalmente, no nível da própria vida cotidiana dos jovens fora da escola, como nos JIBA, revelando a simbiose de uma forma escolar com uma forma não-escolar na mesma experiência da cultura juvenil, vivenciadas no espaço escolar.

Esta simbiose já constitui um forte elemento da cultura escolar, assumido como constitutivo da própria história da escola, em suas relações com a comunidade onde se localiza. Em página da web, esta simbiose é descrita em texto elaborado pela professora de História da escola e pode ser observada nas fotos incluídas na própria página.

O futebol, que proporcionou vínculos mais fortes entre a congregação religiosa e a comunidade nos primeiros anos do colégio, tornou-se um elemento da cultura dos moradores. O terreno da "capela" da Igreja, antes da sua construção na década de 70, foi o local de jogos de futebol dos moradores do bairro, que organizaram vários times com seus respectivos uniformes e nomes; o Apolo 11 (foto 1), o Grêmio Esportivo (f-2) e até um time de futebol feminino, que treinava num terreno próximo ao atual terminal de ônibus (f-3). Os torneios de futebol aconteciam também fora do "Bairro", como ocorreu em algumas ocasiões em "outro bairro", por exemplo (f-4). Na década de 80 os moradores continuavam unidos, através do futebol, em jogos amistosos entre familiares e amigos, e em campeonatos de futebol, agora em outros locais como: na "rua" (f-5 e f-6), no campo perto do "Rio" (f-7) e na "rua" (f-8). O Colégio está dando continuidade a este traço da cultura local, incentivando seus talentos esportivos, de ambos os sexos, através de seu Projeto Esportivo. ([http://www."](http://www.) Sigla da escola"pro.br/13/ana.html, acessado em 22 de abril de 2005).

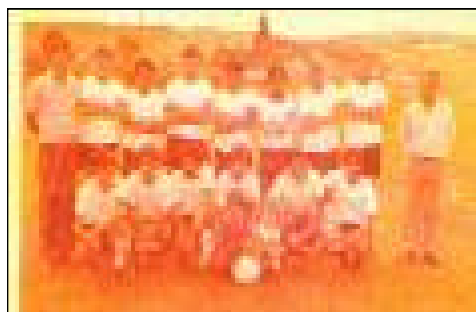




FIGURA 3 - TIMES DE FUTEBOL DE ÉPOCA DO BAIRRO
 FONTE: AVANES (autorizada)

3.2 AS FORMAS VIVIDAS DAS "EXPERIÊNCIAS SOCIAIS" DOS JOVENS, NA ESCOLA E NOS JIBA

Com o objetivo de conhecer a opinião dos jovens escolares sobre os JIBA, durante a realização dos XIII JIBA, entrevistei vários grupos de jovens alunos da EPP. Entre eles, destacaram-se: 1) o grupo de jovens que participavam assistindo aos JIBA; 2) o grupo de jovens que assistiam aos JIBA e faziam parte do grupo específico da torcida da escola; 3) os grupos de jovens que permaneciam nos JIBA conversando com seus pares; 4) o grupo de jovens que participavam como jogadores dos JIBA.

Foi feita uma única pergunta para todos os grupos de alunos: "O que o JIBA significa na vida do jovem do bairro, na vida do aluno do (sigla da escola)?"

Os tipos de registros utilizados das respostas foram alterados de acordo com a maneira como cada grupo se propunha a responder e serão descritos mais detalhadamente nas análises a seguir.

3.2.1 As Experiências dos Jovens Escolares Assistindo aos JIBA

Neste grupo foi possível observar que os jovens demonstravam atenção e interesse para com os jogos que se realizavam naquele espaço escolar. Estes jovens permaneciam observando os jogos e os colegas da escola que estavam jogando, como também outros jovens. Alguns, ao mesmo tempo em que assistiam aos jogos, procuravam, às vezes, ficar ocupados com outra atividade, entre elas a leitura. Esta prática também foi encontrada nas aulas de Educação Física, em que o número de jovens das turmas observadas que se faziam presentes na arquibancada, assistindo ao jogo de seus colegas, era muito significativo. Também este grupo de alunos, durante as aulas de Educação Física, procurava se ocupar com o caderno, livro e lições de outras matérias de ensino.

Chamou-me atenção o fato de, ao responderem a pergunta "O que o JIBA significa na vida do jovem do bairro, na vida do aluno do (sigla da escola)?", das cinco respostas obtidas, três jovens terem se posicionado da seguinte forma: *"nossa, tudo, como eu gostaria de jogar..."* (Aluna do 1.º ano do Ensino Médio, turma F); *"todo ano eu acompanho, já faz parte de minha programação, mas o que eu gostaria mesmo era de estar jogando"* (Aluno do 1.º ano do Ensino Médio, turma G); *"lá em casa, todo mundo joga, meu pai, meus irmãos, minha mãe, só eu que não levo muito jeito, mas eu gosto, acho que posso aprender"* (Aluno do 1.º ano do Ensino Médio, turma F). Pode-se concluir com estas respostas que os jovens esperam aprender, nas aulas de Educação Física, formas de participar jogando nos JIBA.

Já nas outras duas respostas, ficou evidenciado que eles não gostam de jogar e sim de assistir: "*lá em casa todos gostamos de futebol, mas só de assistir; nos JIBA, como é aqui no bairro, venho assistir, já é um costume, todo ano tem*" (Aluno da turma do 1º ano do Ensino Médio, turma H); "*antes eu estudava em outra escola, lá o professor convidava toda a galera para assistir os JIBA, e nós ganhávamos nota se fôssemos, então comecei a vir este ano também*" (Aluno do 1º ano do Ensino Médio, Turma F).

Fazendo um contraponto com as práticas escolares de Educação Física observadas na EPP, pode-se afirmar que os alunos gostariam de participar da aula e gostariam que os professores lhes ensinassem a jogar, mas, muitas vezes, os alunos ficavam esperando o seu tempo para jogar e, como vimos, a dinâmica criada pelo próprio grupo de jovens impedia a participação de todos da turma.

As características apresentadas neste grupo podem ser relacionadas com as características das práticas do ensino da Educação Física denominadas de "recreação", em que a participação é espontânea e livre. Esta prática ainda predomina em nossas escolas, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com a inserção, ou não, do professor de Educação Física na escola.



FOTO 1 - GOEDERT, GRUPO DE JOVENS ESCOLARES ASSISTINDO AOS JIBA (2003)

3.2.2 As Experiências dos Jovens Escolares como Torcedores dos JIBA

Um grupo de oito alunos torcedores (do 1º ano do Ensino Médio, das turmas H, G. F), quando perguntado sobre "O que o JIBA significa na vida do jovem do bairro, na vida do aluno do (sigla da escola)?", coletivamente, respondeu tocando seus tambores, apitos e, ao mesmo tempo, cantando o grito de guerra da escola. Procurei registrar a resposta de cada aluno, garantindo entre suas manifestações o significado daquelas formas de resposta: *"é muita festa, só alegria, este time é demais"; "nós vamos ser campeão, você vai ver..."; "é muita adrenalina, não dá para parar agora"; "cada ano fica melhor, fazemos mais amigos, nossa galera é demais..."; "muito massa... não dá para explicar..."; "aqui a gente se solta na torcida, lá na escola..."; "nós somos o time, o time sem nós não é nada...";* e, por último, *"é campeão... é campeão... (sigla da escola, repetida várias vezes)"*.

Estas observações e depoimentos permitem afirmar que, neste grupo de jovens, representados como torcedores da escola, o que tem significado é o fato de estarem reunidos em torno do jogo, tendo a oportunidade de criar situações em que possam interagir com os outros grupos, tanto com quem assiste ao jogo como, principalmente, com os alunos que jogam.

Esta prática dos jovens já foi, de outra forma, verificada na EPP, quando da realização de torneios no horário de recreio, com as organizações de torcidas das turmas. Durante as realizações das aulas de Educação Física, este tipo de manifestação ocorreu de forma mais controlada pelos professores. Esta prática da torcida permite reconhecer e afirmar que o modelo do esporte competitivo, ou seja, do esporte "espetáculo", é o que impera na imagem dos grupos de jovens torcedores tanto nos JIBA como na escola.



FOTO 2 - GOEDERT, JOVENS ESCOLARES COMO TORCEDORES DOS JIBA, 2003

3.2.3 As Experiências dos Jovens Escolares que Permaneciam Conversando nos JIBA

O que me levou a reconhecer este grupo de sete alunos, sendo cinco alunas e dois alunos, que simplesmente freqüentavam os JIBA foi que, ao serem abordados para as entrevistas, percebi que os alunos não estavam interessados nem em assistir nem em torcer e sim em estar ali com seus pares. Este fato levou a reconhecer que, nas aulas de Educação Física, isto também ocorre, mas de outra forma. No caso dos JIBA, os jovens desejavam estar ali e interagir; no caso da escola, os grupos que não jogavam, e conseqüentemente não acompanhavam o andamento da aula, não faziam questão de tomar conhecimento do que estava acontecendo. Quando muito, respondiam ao chamado do professor, ao perguntar se estava tudo bem.

De forma geral, os jovens responderam sobre o que significava os JIBA para eles e para os jovens do bairro: "*é melhor estar aqui com os amigos, do que em casa*" (Aluna 1.º ano Ensino Médio, turma H) ; "*assim o tempo passa mais rápido*" (Aluno do 1.º ano do Ensino Médio, turma G); "*eu gosto de estar aqui, mesmo não jogando, nem torcendo, gosto de estar entre os colegas da escola*" (Aluna do 1.º ano do Ensino Médio, turma H).



FOTO 3 - GOEDERT, JOVENS ESCOLARES CONVERSANDO EM GRUPO NOS JIBA, 2003

3.2.4 As Experiências dos Jovens Escolares como Jogadores dos JIBA

A este grupo, correspondente a seis alunos, sendo quatro alunos e duas alunas, foi pedido que respondesse por escrito acerca do que representava os JIBA nas suas vidas e na vida do jovem do bairro. Analisando as repostas e relacionado-as com o conjunto das demais respostas dos jovens, verifiquei que, para este grupo, a competição e o esporte estão marcados nos seus valores de juventude, pois assim se posicionaram:

O JIBA para nós é uma oportunidade para vermos o nosso desempenho, e de certa forma uma distração. Adquirimos um espírito de competição e trabalhar em equipe (sic) (Aluno do 1.º ano do Ensino Médio, turma G).

O JIBA revela muitos jogadores, incentiva a prática de esportes nas escolas de todo o bairro e região metropolitana, fazendo assim muitos atletas seguirem uma meta de vida saudável (sic) (Aluna do 1.º ano do Ensino Médio, turma F).

Com o JIBA não aprendemos a ganhar mas sim a competir, e aprendemos a lidar com erros, é uma oportunidade para nós mostramos nosso talento (sic) (Aluno do 1.º ano do Ensino Médio, turma G)

É um incentivo para que os jovens pratiquem esporte, para que fiquem longe das drogas e da criminalidade" (sic) (Aluna do 1.º ano do Ensino Médio, turma H)

O JIBA é uma motivação, uma oportunidade para mostrarmos o que somos capazes (sic) (Aluno do 1.º ano do Ensino Médio, turma G)

O JIBA revelou muitos jogadores dos quais um sou EU, e assim conquistamos um mérito (sic) (Aluno do 1.º ano do Ensino Médio, turma F)



FOTOS 4 E 5 - GOEDERT, JOVENS ESCOLARES COMO JOGADORES DE FUTEBOL NOS JIBA (2003)

Estas respostas demonstraram que a busca de ser reconhecido e desvelado como "talento", de obter "meritocracia" e alcançar sucesso, entre outros, está presente na formação do jovem tanto no espaço escolar como em outros contextos, como vimos quando o grupo que normalmente joga na aula de Educação Física impõe um tipo de prática, que se faz demarcada pela cultura esportiva trazida de fora para o contexto da escola.

Estes relatos dos grupos de jovens em relação às suas experiências escolares e aos JIBA, segundo Pais (2003, p.71), podem ser entendidos como um "um conjunto de significados compartilhados; um conjunto de sinais específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire sentidos. Esses 'significados compartilhados' fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, cotidiano". No caso específico desta escola, estes compartilhamentos articulam-se em torno do futebol, um dos elementos da cultura juvenil.

No entanto, como resultado de uma determinada simbiose, a apropriação deste elemento da cultura juvenil pela escola ocorre na contramão dos próprios conteúdos e finalidades da Educação Física Escolar, a qual criticou fortemente o ensino voltado para a hegemonia do esporte, onde prevalece o individualismo e a competição.

Perguntei a um jovem aluno, no horário da aula de Educação Física da turma da professora (A), se havia muita rivalidade entre as escolas e entre os jovens das escolas do bairro. Assim ele respondeu:

Sim, sempre há, principalmente entre dois colégios, porque a galera vai mesmo, ontem mesmo o Kombi de som do vereador do bairro, com sua equipe, circulavam pelas escolas e pelo bairro anunciando a abertura dos jogos, já tem altas faixas nas ruas, nas entradas principais do bairro. O futebol, é que o colégio participa, tanto o de campo, como o futebol de salão, as meninas e os meninos... O futebol de campo é realizado aqui no bairro mesmo, no campo de futebol do bairro, tem o nome de um ex-jogador que morreu atingido por um raio jogando. Há treze anos que acontece os JIBA, todo ano acontece (sic) (Aluno do 1.º ano do Ensino Médio, turma H).

O compartilhamento de experiências em grupo, como esta do futebol, constitui o que se designa de cultura juvenil.

Encontram-se nas pesquisas de Pais (2003), que tratam especificamente da constituição das *Culturas Juvenis* dos jovens portugueses, utilizando os caminhos da etnografia, as rotinas cotidianas compartilhadas dos jovens na escola ou na família, no trabalho ou no desemprego, nas incertezas do futuro ou nos dilemas do presente. Segundo este autor, é na "aventura do cotidiano que os jovens acabam por construir suas novelas de vida" (PAIS, 2003,p.11). A partir deste enfoque, é possível situar, em relação às práticas de sociabilidade e de lazer, fortemente encontradas nos tempos cotidianos dos jovens, "as imagens que os grupos de jovens formam de si mesmos e dos outros que parecem orientar o que se estabelece entre os grupos" (PAIS, 2003, p.114).

Apesar de este autor não mencionar em sua pesquisa, é possível dizer que as imagens que se formam entre os grupos de jovens escolares são também evidenciadas no contexto escolar, especificamente nas práticas escolares de Educação Física, pois estas "redes grupais" são asseguradas "pela identificação entre alguns elementos que a constituem, como, por exemplo, os hábitos, costumes e gostos culturais dos jovens" Pais (2003, p.126). Neste caso, o gosto pelo jogo de futebol é uma forma compartilhada entre os grupos de alunos(as) que integram as atividades do cotidiano escolar das aulas de Educação Física na EPP.

As pesquisas de Pais (2003) alertam também que o estudo das interações entre os protagonistas das culturas escolares e a análise das condições concretas através das quais se desenvolve o processo educativo no dia-a-dia são indispensáveis para compreender a influência da escola na vida presente e futura dos jovens, pois

Os jovens são incitados a adotar comportamentos que garantam a *reprodução* das estruturas sociais. Partindo deste princípio, as estruturas da sociedade seriam os únicos *elementos ativos* da mudança social, enquanto os jovens teriam de se sujeitar a um comportamento passivo, resignado, da adaptação forçada às mudanças. De fato, o que os resultados da pesquisa mostram é que os jovens não são pontos imaginários, imóveis e passivos, por onde passam e se cruzam os filamentos sociais. Embora socializados, os jovens são também criativos, e os seus cotidianos, de um modo geral, não mostram nem resignação, nem privatismo, nem passividade; muito pelo contrário, expressam a afirmação de uma existência orientada, de uma maneira geral, para o usufruto dos prazeres da convivialidade, na qual se envolvem com seus amigos (PAIS, 2003, p.397-398)

É neste entendimento das condutas individuais e coletivas dos jovens, conforme destacado, que se constitui a "noção de experiência social", (DUBET, 1994), que foi reconhecida no cotidiano das práticas escolares de Educação Física e pode ser exemplificada na seguinte situação de ensino:

Manhã de Abril, quinta-feira.

Local: Portão de entrada da escola. Encontro com alguns jovens escolares sorridentes entre seus pares.

Local: Pátio da escola.

Permaneço por 10 minutos a observar as turmas de jovens que se dirigem para a quadra esportiva.

Jovens: Entusiasmados pois demonstram alegria e prazer em estar naquele local, conversam e caminham sempre em grupos de aproximadamente 3 a 5 colegas.

Jovens: Imediatamente, chegam à quadra de esporte e começa o jogo de futebol.

Permaneço a observar por mais 14 minutos, e a intenção primeira é constatar de que forma eles se organizaram, uma vez que não há presença do professor de Educação Física. O grupo era composto de sete meninas e três rapazes.

Jovens: Permaneciam normalmente em duplas, trios, na quadra de esportes.

O jogo de futebol transcorria normalmente – havia um "saber" – os Jovens demonstravam conhecimento sobre o mesmo. Não haviam punições, e/ou sanções, aplicavam as regras institucionalizadas do futebol, mas não impunham a competição no grupo.

Observo a prática de uma forma jogada denominada de "um jogo limpo", ou também "flair play".

Os meninos não se destacavam das meninas em determinadas situações e vice-versa, enquanto compartilhavam o jogo de futebol.

Professor: Após 12 minutos do início do jogo, o professor aproxima-se da quadra de esporte e dirige-se aos seus alunos, falando: "tá tudo bem aí, tão jogando direitinho..."

Jovens: Instantaneamente mudaram de comportamento, com a aproximação e a presença do professor, em lugar do jogo espontâneo – o "erro", com imposição das regras, passou a ser mais valorizado e cobrado entre o grupo de jovens. Com esta mudança de comportamento, os grupos de jovens, em determinadas ocasiões que possibilitava o jogo, chutavam a bola intencionalmente para fora da quadra, como também para fora da escola. Suas imagens de grupo e no grupo eram mais "displicentes – relaxados", pois assim estes jovens escolares se expressavam, sacudindo os ombros, como um "tanto faz"...

Mas, o que mais me chamou atenção foi o número de vezes, num total de seis vezes no tempo de 10 minutos, que a bola do jogo de futebol foi para fora dos muros da escola, a partir da presença do professor de Educação Física. Pois, enquanto "grupo de jovens reunidos", o jogo transcorria de forma prazerosa e descontraída, já enquanto "alunos observados pelo professor", o jogo foi interrompido intencionalmente, pelos jovens.

Jovens: Aplaudiam quando a bola ia para fora da escola.

Neste contexto, este grupo de jovens encontrou na maneira de sair da escola e ir procurar a bola do jogo com outro grupo de jovens do seu convívio, este outro grupo, reconhecido como os jovens escolares que permaneciam "à volta da escola", neste dia e naquele momento, passaram a participar da experiência dos alunos na Educação Física, ao responderem prontamente com a devolução e reposição da bola de futebol para dentro dos muros da escola, e em jogo na quadra esportiva da escola.

Observo que estes grupos de jovens escolares criaram, nesta situação vivenciada, uma outra forma de "jogo" entre e com seus colegas.

Como observado, está latente nos comportamentos dos jovens a transgressão ao modelo escolar, manifestada pela forma vivida e criada nas "experiências sociais" específicas da Educação Física Escolar. Esta transgressão manifesta-se diferentemente nos JIBA. Neste contexto, os alunos aderem à prática cultural que é intermediada pela escola e se desenvolve no espaço escolar, embora seu conteúdo não trate de um saber escolar, cientificamente elaborado.

Assim cabe perguntar: por que há esta adesão aos JIBA como elemento da prática escolar de Educação Física?

Nos estudos e pesquisas de Lopes (1996) – que analisa as escolas secundárias da cidade de Porto (Portugal), as quais são tratadas como "cenários de interação" –, os torneios e atividades desportivas apresentam-se entre os seis maiores índices de adesão entre os jovens nas atividades da chamada 'área-escola', "área curricular, de natureza interdisciplinar e de frequência obrigatória" (LOPES,1996, p.115).

Neste sentido, especificamente em relação aos torneios esportivos e intercâmbio inter-escolas, pode-se correlacionar o enfoque apresentado nas pesquisas de Lopes (1996) com o que se observa no contexto escolar do universo da EPP. Uma situação vivenciada pelos sujeitos escolares, reforça a importância atribuída ao torneio:

Manhã de outubro, quinta-feira.

Local: Portão de entrada da escola.

Chegando à escola, observamos que neste dia os portões estão totalmente abertos para a entrada dos alunos, porém, "ali" fora dos portões, permaneciam a professora (A) de Educação Física e um grupo de jovens escolares, os quais conversavam:

Prof.^a: "Quem está faltando?"

Jovens escolares: "Ninguém, prof., podemos ir".

Responderam todos prontamente.

Ao responderem de forma coletiva, e com um tom espontâneo, percebemos que estes jovens "brincam entre si", pois procuram conversar com os colegas de seu grupo, atribuem apelidos, falam sobre os penteados do cabelo e ao mesmo tempo escondem as mochilas dos colegas e os fazem procurar.

Esta cena chamou atenção principalmente porque, além de permanecerem com a professora de Educação Física "ali, às voltas da escola", este grupo de jovens se diferenciava dos demais colegas que chegavam à escola justamente porque acenavam com uma bandeira pintada com a sigla da escola e trajavam uniformemente camisetas e calções.

Após dois minutos observamos a chegada de uma funcionária da escola que com entusiasmo se aproxima do grupo e conversa com os mesmos, dizendo:

Funcionária: "Olha, estou torcendo por vocês! Vê se vão fazer bonito, viu? O time de futebol da escola, sempre ganha..."

Jovens escolares: "Fique tranqüila... Deixa com a gente"

A partir desta expressão manifestada pela funcionária da escola, reconhecemos que estes jovens escolares, "representando a escola" como uma equipe que iriam participar de Jogos do Bairro. Identificamos que estes jovens estavam preocupados, aonde iriam jogar e qual seria a outra escola, e por isto ali aguardavam.

Atenta a esse comentário, perguntei à funcionária:

Pesquisadora: Nesta escola, é possível realizar torneios e competições esportivas?.

A funcionária imediatamente respondeu: "Sem dúvida, nós aqui torcemos muito pelo time de futebol da escola, às vezes acontece também os jogos de vôlei, mas o futebol... (fica em silêncio) Olha, eles já estão indo..., boa sorte! Vamos ganhar" (sic).

Os jovens entram com a professora de Educação Física no ônibus que os leva ao local dos jogos, em outra escola do bairro.

Pode-se reconhecer, a partir destas observações, a expectativa também da funcionária da escola, que é moradora do bairro, em relação aos torneios inter-escolas. Esta manifestação da funcionária está muito próxima das formas vividas pelos jovens escolares nas torcidas dos jogos de futebol, observadas nos horários de recreio e na prática escolar de Educação Física, expondo as adesões e repercussões destes Jogos Intercolegiais do Bairro. Isto também evidencia a simbiose existente entre e nos sujeitos da EPP e os JIBA e entre a forma escolar e a não-escolar das experiências juvenis.

No percurso de rastreamento de pesquisas que poderiam contribuir para este estudo, encontrei a pesquisa coordenada por Sallas (1999), denominada *Jovens de Curitiba: Esperanças e Desencantos - Juventude, Violência e Cidadania*, a qual buscou compreender as representações e as práticas dos jovens curitibanos. Nestas representações e práticas, segundo Sallas (1999), encontra-se "o mundo da escola", pois, segundo a autora, foi pesquisando as escolas públicas e privadas – de classes alta, média e populares – e observando estes contextos de

escola, que se identificou o "enfrentamento e luta com graves problemas sociais que perpassam nossa sociedade brasileira e conseqüentemente o espaço escolar" (SALLAS, 1999, p.171).

Destaca-se entre as respostas às questões "o que é a escola e para que serve", "qual o papel da escola", tratada na pesquisa de Sallas (1999), a identificação da prática do esporte na escola como o segundo maior percentual de adesão dos alunos como prática escolar. Segundo a autora, isto mostra que a escola é para os jovens alunos "também um importante lugar de encontro e prática de esportes [...] As atividades com maiores índices são por sua vez aquelas mais espontâneas e 'naturais', ou seja, a escola é reconhecidamente um dos mais importantes círculos de socialização, e a prática de esportes não somente está como elemento obrigatório do currículo, mas também incluso neste processo de 'fazer amigos'" (SALLAS,1999, p.190).

Os resultados apresentados na pesquisa de Sallas (1999) indicam que o esporte nas escolas de Curitiba/Brasil é a segunda forma de manifestação da cultura dos jovens na escola, seguida do encontro com os amigos.

Semelhantemente, identifico nas respostas relativas ao significado dos JIBA esta repercussão do esporte na vida escolar dos jovens pesquisados, que pode ser também retratada a partir do depoimento de uma ex-aluna da EPP, publicado na página web da escola:

Fui aluna do colégio e joguei nas equipes de futebol por três anos. Comecei em 2000, e a primeira competição que participei foram os Jogos Intercolegiais do Bairro, os JIBA; eram os Jogos das Escolas Públicas, organizada por motivos políticos em um ano político. Durante esta competição ficamos sabendo dos Jogos da Esperança, organizados pela Rede Globo de Televisão. Entramos com a "cara e a coragem" e estes foram os jogos que mais me marcaram, pois jogávamos futebol de salão e esta era uma competição de futebol de campo. Não tínhamos onde treinar, experiência e nem condições financeiras para custear o transporte. Treinávamos na "Cancha da (...)", em uma quadra de areia em nossos horários de folga. Chegamos lá como um simples participante, e a nossa raça, força, e união foi tão grande que fomos passando as diversas fases até chegar à final contra a forte equipe das (...), que eram as favoritas. Após abriremos o placar, elas empataram e o título só foi definido na decisão por pênaltis.

Após a primeira seqüência de cobranças, a "goleira" defendeu um pênalti e logo depois ela mesma converteu o tiro que nos deu o título na fase de local. Foi uma emoção sem igual, choramos, rimos, comemoramos, pois havia sido nossa primeira conquista.

No mesmo ano, conquistamos o primeiro lugar nos Jogos das Escolas Públicas de Curitiba, os JIBA. Mesmo com todas dificuldades, sem transporte, treinando depois das aulas com pouco material, contando apenas com a força de vontade e com o apoio do nosso professor de educação física.

A partir daí, as conquistas foram se sucedendo, Jogos Infantis e Juvenis, Liga Escolar entre outras competições. Eu continuo jogando, mas só nos finais de semanas, e de vez em quando com as meninas que eram do time, e sempre relembramos nossas aventuras e conquistas. (Ex-aluna da escola pesquisada, desde a 5.^a série até o 3.^o Ensino Médio, jogava como goleira e zagueira. [http:// www.\"siglada escola\" pro.br](http://www.\), acesso em 20 de abril de 2005)

Ainda no campo das repercussões e significados do esporte na vida do jovem escolar, destacam-se nas pesquisas da área da Educação Física escolar brasileira, especificamente em relação ao esporte na escola, as contribuições da pesquisa de Molina Neto (1993), denominada "Esporte na Escola: contradições e alternativas".

O autor investigou a prática do esporte nas escolas de 1.^o e 2.^o graus, públicas e particulares, da cidade de Porto Alegre/RS, focalizando a visão dos professores de Educação Física. Segundo Molina Neto (1993), ao perguntar aos professores sobre "*a importância do esporte na escola para o aluno; a importância do esporte escolar para a escola e a importância do esporte na escola para a sociedade*", observou-se que ainda prevalece nas respostas dos professores a ênfase ao "Desenvolvimento Moral e Intelectual; Saúde; Afetivo; Promoção e Desenvolvimento da escola; Formação e Desenvolvimento do aluno; Saúde; Socialização; Moral; Estrutura-crítica; Estrutura-alienada; Cultural" (MOLINA NETO, 1993, p.99). Este resultado, segundo o autor, apontou para a dificuldade que os professores de Educação Física têm em relacionar sua prática com o contexto social: "o ensino é muitas vezes desprovido de reflexão. A visão do esporte na escola é freqüentemente funcionalista e sua prática tende a ser conservadora" (MOLINA NETO, 1993, p.99).

Esta dificuldade apontada na pesquisada de Molina Neto (1993) pode ser encontrada nas práticas de ensino dos três professores de Educação Física da EPP em relação às formas esportivas vivenciadas pelos jovens escolares.

Dentre os professores pesquisados pelo autor, podem-se reconhecer duas posições diferenciadas em relação às práticas de esporte na escola, que ainda permanecem: uma, a posição que faz crítica ao caráter reprodutor do esporte na escola, e outra, segundo Molina Neto (1993, p.99) "que não se dá conta desta manipulação". Esta última posição ficou identificada no presente estudo, especificamente, como já visto, pela conformação das práticas escolares dos professores de Educação Física ao gosto dos jovens escolares pelo jogo de futebol, a partir de suas relações com a prática de cunho político, os Jogos Intercolegiais do Bairro (JIBA), promovidos por um vereador.

Retomando as práticas juvenis identificadas nas pesquisas de Pais (2003), Lopes (1996) e Sallas (1999), e correlacionando-as com a prática escolar dos jovens da escola pesquisada, pode-se constatar que o esporte está presente na cultura juvenil, explicitado nas manifestações dos jovens ao aderirem ao jogo de futebol nos seus grupos juvenis escolares. Está presente também como forte componente curricular na prática da Educação Física da escola.

Concomitantemente a esta afirmação, e a partir de "olhar" a escola como espaço de "experiência social" (DUBET, 1994), pode-se ainda constatar que de fato a escolarização "cria juventude". Isto quer dizer que as instituições, como sistemas de regras e recursos que estruturam as práticas sociais e educativas, mudam de forma e significado, conforme os princípios destacados na "lógica da prática" (BOURDIEU, 1980) e na "lógica da ação" (DUBET, 1994), específicos da Educação Física escolar. Os jovens da escola pesquisada "empurraram" para dentro da escola uma determinada forma não-escolar do futebol, impondo, pela coesão e não pelo conflito, uma expressão de sua própria cultura, de modo que os professores de Educação Física da escola, em detrimento do próprio saber da Educação Física Escolar, aderiram a esta presença da cultura juvenil.

A Educação Física Escolar já enfatizou, como apontado anteriormente, o discurso e a prática da psicomotricidade, Soares (1991), e colocou "de modo nunca visto" a necessidade de o professor de Educação Física sentir-se um professor com responsabilidades escolares e pedagógicas. A crítica de natureza política que se instaurou na década de 80 exacerbou o conteúdo da Educação Física atribuído ao esporte e à ginástica, sobretudo, o caráter de elementos de alienação.

Hoje, segundo Soares (1991, p.10), talvez,

Nós sejamos um tipo de professor que, em grau maior do que aqueles de outras matérias, costuma valer-se de conceitos de sua própria área em tom pejorativo, denegrindo o que deveria ser de seu domínio. Fazemos tábula rasa do que foi produzido ao longo de quase 200 anos. Não conseguimos acompanhar o movimento do pensamento e perceber como o conhecimento se amplia, se refaz pelos avanços da técnica, da ciência e pela inserção de diferentes práticas em diferentes culturas. Os clichês influenciam mais do que as inúmeras obras sobre Ginástica, sobre Jogo, Dança e, sobretudo, Esportes.

Isto significa, segundo autora, que hoje já é possível, no âmbito da Educação Física, pensar a ciência fora dos limites do positivismo e perceber que, para tratar das atividades físicas em suas determinações culturais específicas, o homem deve saber que a sua subjetividade e razão cognoscitiva se instalam em seu corpo e que as linguagens corporais constituem respostas a esta compreensão.

Pode-se reconhecer que as pesquisas sobre ensino, a partir dos anos 90, já conseguiram romper com a visão tecnicista e mergulhar no conteúdo de cada área. Talvez, segundo Soares (1991, p.100), seja necessário:

estudar Ginástica, Jogos, Dança, Esportes e de posse destas fantásticas atividades codificadas pelo homem em sua história, valer-se, criativamente, de metodologias que encerram valores mais solidários, que apontem para uma saudável relação entre indivíduo e sociedade, e vice-versa. O Ensino da Ginástica ou de qualquer Jogo Esportivo, por exemplo, sempre encerrará em seu interior uma dimensão técnica. Mas uma dimensão técnica não significa nem tecnicismo nem 'performance'. O lugar da 'performance' não é na escola. O caráter lúdico pode prevalecer, sempre numa aula de Educação Física, desde que seja realmente uma aula, ou seja, *'um esboço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social'*.

Partindo desta reflexão, observei o quanto a prática de ensino dos professores da EPP se distancia propósitos da Educação Física, para a qual um conhecimento necessita ser tratado pedagogicamente no contexto escolar. As lacunas e ausências identificadas, durante as observações, nas práticas de ensino dos professores, também remetem à crítica do tipo de formação que o Estado tem provido e investido quanto à qualificação de seus professores.

Segundo Campos (2003, p.91), a centralidade da noção de competências na formação de professores no Brasil ainda apresenta o caráter dual atribuído à "reflexão-sobre-a-prática" e é tratada tanto como conteúdo de formação quanto como recurso metodológico. Isto leva a considerar que, do ponto de vista desta concepção, o professor procura resolver os problemas da prática, sendo *bricoleur* (PERRENOUD, 1993), mas não está interpelando o conhecimento científico contemporâneo da Educação Física, no sentido de didatizá-lo. É neste sentido que observo que os professores observados estão trabalhando um determinado conhecimento, que é o jogo, num determinado recorte apenas, que é o futebol, com uma finalidade, que é a de atender os interesses de uma determinada vivência da cultura juvenil, manifestada pelos JIBA; no entanto, eles não o fazem a partir da interpelação científica do conteúdo nem organizando sua prática de modo a criar um espaço de aprendizagem.

3.3 JIBA: EXPERIÊNCIA E PRÁTICA CULTURAL POLÍTICA DOS JOVENS ESCOLARES

Pode-se afirmar que a forma escolar das experiências dos jovens escolares, no caso, a forma vivida pelos jovens no jogo de futebol da prática escolar de Educação Física, está organicamente vinculada a uma proposta de cultura juvenil, de forte cunho político, qual seja, os Jogos Intercolegiais do Bairro (JIBA).

Em sua 13.^a edição, os JIBA contaram com o apoio da Prefeitura Municipal de Curitiba, através da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, e com o auxílio da Associação de Moradores do Bairro, e com a iniciativa do vereador do

bairro, através da Lei de Incentivo ao Esporte. O evento reuniu milhares de atletas, entre alunos, professores, árbitros, estagiários e pais orgulhosos. Repetindo o sucesso dos anos anteriores, a competição vem crescendo e conquistando mais adeptos para a prática esportiva, proporcionando fortes emoções aos corações dos jovens atletas desde o desfile de apresentação das escolas na abertura dos jogos, marcado pelo ato cívico com o hasteamento das bandeiras do Brasil, do Paraná e de Curitiba, os discursos dos representantes políticos e abertura oficial, até o apito final da última partida.

No Jornal Nossa Folha (ano XII, n.110, p.3), encontra-se na matéria sobre estes jogos as seguintes menções do vereador aos JIBA: "*O evento vem se afirmando como o mais relevante em nível colegial na cidade de Curitiba*"; "*O evento é uma maneira de integrar e valorizar os jovens da comunidade, resgatando o caráter educativo através do esporte*"; "*Parabéns aos diretores e professores de Educação Física que não medem esforços e acreditam que o esporte é o grande parceiro na formação moral de uma juventude sadia*".

Destas falas emerge uma concepção que está enraizada em um modelo de Educação Física que predominou por um período de longa duração no Brasil. Como explicitado no início deste capítulo, havia uma forte relação entre a Educação Física Escolar e os ideários políticos, especialmente por sua importância na educação da juventude, como analisa Pereira (2001, p.126), reconhecendo que no

bojo das políticas para a juventude, a promoção de um espírito cívico exigia a efetivação dos rituais de encenação pública e a exposição dos instrumentos através dos quais o brasileiro seria regenerado. As paradas da juventude eram antecedidas de convocações e anúncios nos jornais que pretendiam convocar a sociedade para a 'festa'. As festas cívicas públicas dos anos 30 e 40, nas quais não faltavam as manifestações clássicas do campo de Educação Física e do canto orfeônico, expressaram este movimento de tentativa de consecução de uma raça nacional forte e sadia.

Desta forma, ressalta a autora, criou-se com expressividade inegável um aparato discursivo muito marcante para afirmar a necessidade de elevar a juventude à condição de civilidade. Este discurso marcou os sujeitos do seu tempo e ainda se faz presente nos discursos políticos dos representantes da educação, da escola e do esporte.

Neste sentido, é possível identificar nos discursos das autoridades presentes na cerimônia de abertura dos JIBA, relativos à formação da juventude, palavras-chave e jargões que demarcam este viés político no evento. O discurso da diretora da escola sede dos JIBA repetidamente enfatiza a preocupação em formar no jovem escolar "*competências, habilidades, inter-relacionadas com a formação do jovem escolar*". Igualmente, a fala do então Secretário Municipal de Educação de Curitiba reitera a ênfase ao "*respeito, cooperação, objetivo a ser superado*". Na fala do idealizador dos jogos, o qual discursa com entusiasmo e numa linguagem muito próxima da comunidade ali presente (pais, convidados, moradores do bairro, políticos, jovens e crianças), aparece várias vezes a expressão "*não se digladiar*". Para ele, segundo seu depoimento,

Nós temos uma sociedade jovem curitibana para zelar. Há possibilidade de mudanças, aí eu vejo o JIBA e o bairro. Hoje não se fala mais em Jogos Intercolegiais sem se falar no JIBA; na cidade de Curitiba, a sede é o nosso bairro. Então nós conseguimos carimbar o bairro, não como um bairro marginal, mas como um bairro de pessoas que trabalham, que praticam esporte, vêem o futuro com muito brilho, estão preocupadas. O bairro espelha tudo isso, respeito, trabalho, esporte, já está espelhando cultura.(sic) (Entrevista realizada, em setembro de 2003)

Assim, verifico que uma determinada visão de juventude corresponde ao matiz político destes jogos, introduzindo uma segunda natureza no contexto da escola pesquisada e no esporte como elemento da cultura juvenil, constituindo uma verdadeira cultura política juvenil.

Pesquisas atuais, como as de Margulis e Urresti (2000), Kozel (2000) e Galland (2001), têm evidenciado alguns aspectos da relação entre o jovem e política. Esses autores concordam com o fato de que existem diferentes níveis e formas de os jovens apreenderem a política; estas formas vão desde a desesperança, o ceticismo até a participação sob as mais diferentes formas. Segundo Galland (2001), as novas gerações despendem menos atenção aos engajamentos partidários, por exemplo, mas mantêm o seu entusiasmo cívico,. Esta perspectiva permite afirmar que a política é um elemento presente na cultura juvenil contemporânea.

Quando da participação dos jovens escolares na cerimônia de premiação dos JIBA, realizada para os alunos em cada escola do bairro, reconheci uma determinada prática da cultura política. Neste contexto, observei diversas manifestações dos jovens semelhantes às que já descrevi, como nas formas de sua participação na aula de Educação Física em relação ao jogo de futebol e nos JIBA, realizado na escola e em outras escolas do bairro. Nestas observações além das fotografias e registros, filmei os cerimoniais de premiação, que foram decodificados em forma de episódios. Nestes episódios, observei a postura corporal do jovem, seu comportamento e atitudes ao receber uma medalha dos JIBA.

Episódio primeiro: ocorre uma chamada dos alunos pelo diretor da escola, para se perfilarem na quadra de esporte, na presença de toda a escola, com o objetivo de receberem suas premiações. O jovem escolar é destacado, demonstra orgulho em estar ali naquele momento, e representar entre todos os colegas sua escola;

Episódio segundo: o "olhar" e os diversos olhares dos jovens entre seus grupos. Ocorre, devido à posição em destaque, intencionalmente, uma situação em que estes jovens que serão premiados se retiram dos seus grupos e conseqüentemente são vistos de outra forma por seus pares escolares;

Episódio terceiro: Os jovens que recebem a premiação assumem uma determinada postura corporal, não só perante seus colegas mas também com os professores, direção e idealizador dos jogos, que estão ao lado, e com os jovens homenageados;

Episódio quarto: Cada aluno, ao receber sua medalha, tem um tipo de comportamento, e que é extremamente singular e ao mesmo tempo plural. Ou seja, manifestam-se individualmente, olham, beijam a medalha, seguram forte com a mão, rezam, permanecem com ela no peito, etc., e ao mesmo tempo buscam seu grupo para se abraçarem, gritar o "grito de guerra" da escola, comemorar sua conquista e premiação;

Episódio quinto: ocorre ao término da cerimônia, após os discursos, hasteamentos de bandeiras, canto de hinos, muita vibração, aplausos e gritos de todos os jovens escolares.

Estas atitudes remetem a uma determinada cultura política na experiência dos jovens escolares pesquisados. Para analisá-las, foram utilizadas as considerações apreendidas a partir dos estudos de Lechner (1998) sobre as "distintas culturas políticas", como uma categoria relacional que permite confrontar as orientações coletivas a respeito de questões políticas.

Na perspectiva deste autor, uma das formas da cultura política é encontrada "no mundo cultural e valorativo dos sujeitos participantes da vida política, e que são construídos dia a dia, nos modelos de ordem, nas atitudes em torno do exercício da autoridade e da relação com o poder, nas formas de obediência social e o no distanciamento crítico com o poder e com o estabelecido" (LECHNER, 1998, p.11).

Assim sendo, entende-se que o componente político está presente tanto na organização da vida cotidiana dos jovens escolares, nas suas relações com os grupos de colegas e amigos, quanto na organização interna e diferenciada da escola. Ainda, neste caso específico, está presente tanto na "lógica da prática" como na "lógica da ação" (DUBET, 1994) da Educação Física Escolar. Ou seja, na forma de "textos invisíveis" (FERNÁNDEZ CUESTA, 1997), encontram-se elementos simbólicos de natureza política que geram e movimentam a cultura da escola. Estes elementos dinamizam e reproduzem certos mecanismos próprios da cultura política, como o espírito cívico e a emulação.

Nesta direção é que são entendidos a legitimação política pela presença de "autoridades" e o espírito cívico dos jogos destacado pelo jornal do bairro.

Com a apresentação da Banda Marcial da Aeronáutica ocorreu o início das festividades, logo em seguida todas as representações escolares participaram do desfile de abertura. O aluno "P" do Colégio (...) fez a corrida com a tocha olímpica, para logo em seguida acender a Pira Olímpica, representando o espírito esportivo do evento. Dentre as autoridades presentes, destacamos a do Secretário de Educação do Município, Paulo Afonso Schmidt; do Secretário Municipal de Esportes e Lazer, Juliano Borghetti; da Diretora Regional e dos diretores e diretoras das escolas participantes. O ato cívico foi marcado com o hasteamento das bandeiras do Brasil, do Paraná e da cidade de Curitiba, o Hino Nacional foi acompanhado por todos os presentes (NOSSA GENTE, agosto de 2003).

Estas manifestações, que foram vistas também nas cerimônias dos jogos, traduzem a empatia que se estabeleceu entre os JIBA, que encerram forte conotação política, e a cultura dos jovens alunos que freqüentam a escola. Esta empatia, que revela a interseção entre cultura jovem e a cultura política, pode ser atribuída, segundo Schmidt (2003, p.10), à "falta de discussões acerca da identidade cultural

dos jovens presentes no universo das escolas de ensino médio". Este pressuposto leva a reconhecer que as experiências de escolarização dos jovens, nas aulas de Educação Física, não ocorreram de forma orgânica em relação à expressão contemporânea da disciplina Educação Física, mas se desenvolveram pelas condições constituídas pela cultura que o jovem escolar vive em seu bairro, cujo matiz é a cultura política constituída pelos JIBA.

Esta constatação permitiu uma caracterização da cultura escolar e da cultura da escola, melhor dizendo uma "reconstrução da cultura" (SACRISTAN, 1996). Esta "reconstrução" implica que, ao falar de cultura e currículo na escolarização, sejam estabelecidos "não apenas as relações entre ambos os termos, considerando que a cultura diz respeito a conteúdos, processos ou tendências externos à escola, e o currículo a conteúdos e processos *internos*, tentando explicar o que se trama na cultura exterior. É também preciso explicar os códigos e mecanismos tipicamente escolares pelos quais a 'cultura curricularizada' passa a ser um artefato especial com significado próprio, embora relacionada com o que ocorre no pano de fundo externo" (SACRISTÁN, 1996, p.34). No caso pesquisado, o elemento de reconstrução da cultura escolar é determinado pelos interesses políticos externos à escola.

Esta relação entre currículo e cultura, mediada pela política, precisa ser interpretada no contexto dos discursos, propostas e práticas da política neoliberal que se fazem presentes atualmente no campo educacional. Os ditames e proposições neo-liberais, segundo Suárez (1995), dispõem de normas e valores que instituem uma série de normas, regras e valores na formação de novos sujeitos sociais, políticos e pedagógicos, ao mesmo tempo que "dispõe de novos meios e dispositivos culturais pelos quais pode reconstruir (e também destruir) os recursos e materiais simbólicos a partir dos quais esses sujeitos tendem a se conformar como agentes individuais e coletivos capacitados e habilitados para representar-se, mover-se e avaliar sua posição e possibilidade no mundo" (SUÁREZ, 1995, p.257-258).

Neste contexto, é estabelecida uma nova concepção de conhecimento, pela qual este é visto como exigência das transformações produtivas, do impacto da globalização e da revolução tecnológica que, segundo Miranda (1997), é um conhecimento menos discursivo, menos intelectual, mais pragmático, fortemente cognitivo e valorativo, em que o importante não é acumular conhecimentos mas saber buscá-los. Conhecimento e informação se confundem, o que significa, segundo Miranda (1997, p.43), que "(...) não é mais possível recusar o fato de que o conhecimento-informação torna-se, cada vez mais, uma exigência para se instrumentalizar a ação política, ação pedagógica, ação cotidiana" dos jovens escolares em detrimento de sua formação emancipatória.

A circulação deste conhecimento-informação ocorre por meio dos "textos invisíveis" (FERNÁNDEZ CUESTA, 1997), nos quais encontra a ação social, política, pedagógica e cultural dos jovens escolares. Neste sentido, convém assinalar que, conforme as descrições apresentadas no decorrer desta pesquisa, os jovens escolares constituíram formas arquetípicas de exercer o poder nas relações pedagógicas com os professores de Educação Física e com seus colegas de turma no contexto das práticas escolares de Educação Física. Nestas formas, criam-se e produzem-se retóricas ("textos invisíveis") ritualizadas, como, quando os jovens impunham um determinado tipo de saber escolarizado nas aulas de Educação Física, no caso, o jogo de futebol, permitindo visualizar a presença do conhecimento - informação.

Ao mesmo tempo, ocorreram mediações culturais, políticas e sociais, fortemente demarcadas nas experiências sociais dos alunos, como nas formas de participação dos jovens nos Jogos Internos do Bairro, demonstrando a simbiose ocorrida entre a forma escolar e a forma não-escolar da mesma experiência juvenil. Isto possibilitou decifrar um tipo de lógica existente nesta simbiose, e que se fez presente, pode-se assim dizer, como "texto invisível" na constituição do código da disciplina de Educação Física nesta escola.

Portanto, é possível afirmar que existe um significado marcante da cultura jovem na constituição da Educação Física como disciplina escolar, principalmente porque, ao analisarmos as diversas formas que constituíram os "textos invisíveis" e as experiências sociais escolares, ficaram visíveis as diversas possibilidades de manifestações da cultura juvenil, principalmente externada na alegria que os jovens sentem, desde saírem correndo de suas salas, a se organizarem nos jogos, assistirem e torcerem e as formas jogadas, criadas e recriadas pela cultura do jovem nas suas práticas escolares. Estes jovens absorveram essa cultura sem perceber, dando um sentido às suas inquietações e desejos, torcendo, assistindo, conversando e jogando com e entre os seus grupos, o que segundo Snyders (1988) pode ser interpretado como "alegrias que não têm necessidade do sistemático", chamado por este autor de "cultura primeira", o que significa que:

há formas de culturas que são adquiridas fora da escola, fora de toda autoformação metódica e teorizada, que não são fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos; eis o que chamarei de cultura primeira. A cultura primeira visa valores reais, fundamentais (...), a cultura elaborada é uma chance maior de viver esses mesmos valores com plenitude (SNYDERS, 1988. p.22-23).

Ao identificar as manifestações da cultura juvenil nas práticas escolares de Educação Física, verifiquei que é possível existir uma escola alegre, que, segundo Georges Snyders, "possibilite a alegria como um sentimento que floresce do ato de conhecer" (SNYDERS,1998, p.21). Não fala este autor de uma alegria frívola, de fazer o que se gosta e por isto sentir alegria, fala da alegria da descoberta, da alegria de se aproximar do que é mais elaborado, do que é difícil, daquilo que não seria possível sem professor e sem escola. No entanto, ao se fazer prisioneira da cultura política dos JIBA, a escola não conseguiu potencializar esta possibilidade em sua articulação com a cultura elaborada.

Cabe ainda destacar, segundo Snyders (1988), que o prazer e a alegria não são finalidades da escola, mas são sentimentos presentes no caminho da criança e do

jovem que vão ao encontro de um determinado tipo de saber ou que deveriam ir. Por isso, no início das reflexões desta pesquisa, questionei assinali as diversas possibilidades de encontrar e re-encontrar o "olhar" dos jovens escolares: o "olhar" de fora, de cima dos muros da escola ou pela janelinha do portão de entrada; o "olhar" de dentro da sala de aula, com as portas fechadas e janelas entreabertas; o "olhar" no pátio da escola; o "olhar" no recreio, nos corredores das salas; e o "olhar" num espaço "sem portas e janelas". Estes olhares permitiram-me observar, analisar e avaliar as possibilidades das manifestações da cultura juvenil na construção da cultura escolar e na cultura da escola: "a aula de Educação Física".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que aqui são apresentadas certamente não pretendem esgotar a diversidade de conhecimentos e possibilidades que podem ser apreendidos ao se falar sobre cultura jovem, Educação Física e escolarização.

Ao iniciar este percurso, encontrei e reencontrei o "sujeito jovem" expressando, na autonomia de seu corpo e sua voz, a alegria de ser jovem escolar. Este encontro firmou a importância de pesquisar a cultura jovem diante das práticas escolares da Educação Física.

A trajetória da investigação possibilitou-me entender como se enredava a presença de determinadas práticas culturais juvenis nas práticas escolares da Educação Física, num determinado processo de escolarização. A compreensão destas formas de enredamento permitiu buscar o significado atribuído à cultura jovem na constituição da Educação Física como disciplina escolar, tomando a cultura e a condição juvenil como "textos invisíveis" do código disciplinar da Educação Física.

Neste sentido, a pesquisa permitiu dar visibilidade a estes "textos invisíveis". Para isto, o ponto de partida foi o pressuposto do jovem como uma construção sociocultural e como sujeito do universo escolar. Buscou-se entender a categoria "juventude" como resultado de uma certa convergência antropológica e sociológica da cultura, entendida "como modos de vida global e sistemas de significações" (WILLIAMS, 1992). Assim, entende-se que a juventude compartilha entre si modos de vida e sistemas de significações próprios que constituem uma cultura em comum da juventude.

Partindo deste pressuposto, a pesquisa permitiu que o jovem se tornasse visível como um elemento do código disciplinar da Educação Física, mesmo que, segundo Fernández Cuesta (1998), suas práticas juvenis, no contexto escolar, se constituíssem como "textos invisíveis". A constituição da identidade histórica e cultural do jovem no contexto escolar- que lhe atribui a identidade de 'sujeito jovem escolar'- foi viabilizada pelo diálogo, proposto nesta pesquisa, entre os estudos de Bourdieu (2003) e de Margulis e Urresti (2000).

A perspectiva de que a juventude compartilha uma cultura que permite identificá-la individualmente no contexto escolar possibilitou encontrar o jovem escolar entre os outros sujeitos que constroem o universo da escola, entre eles, os professores, os assistentes técnico-administrativos, os auxiliares de serviços gerais. Ao fazer isto, criou-se uma categoria de análise que permitiu pesquisar a condição do jovem em situação escolar e suas possibilidades de relação com o universo da escola bem como os saberes e práticas da Educação Física.

O segundo ponto que permitiu dar visibilidade a estes "textos invisíveis" na disciplina da Educação Física Escolar, foi a própria natureza desta pesquisa: um estudo de caso realizado em uma escola pública de Ensino Médio. Desta forma, pude conviver com o sujeito jovem no universo escolar e apreendê-lo nas suas interlocuções com os sujeitos do universo não-escolar, podendo compreender como se dava a simbiose entre as diferentes práticas – a prática escolar e as práticas da cultura juvenil.

Nesta convivência, pude detectar, pelo menos, duas faces desta interlocução. A primeira delas refere-se à forma como a escola, por meio das práticas escolares da Educação Física, acolheu a cultura juvenil. Este acolhimento traduziu-se numa identificação (idêntica) entre as práticas escolares da Educação Física e uma manifestação da cultura juvenil – o esporte futebol. Esta identificação foi viabilizada, porque os conteúdos escolares da Educação Física, bem como as finalidades deste ensino numa perspectiva mais orgânica e contemporânea, foram desconsiderados no cotidiano das práticas escolares.

A segunda face da interlocução explicita-se na e pela negação que a escola fez de si própria. Esta, ao tornar idêntico o conteúdo trabalhado na disciplina de Educação Física e um tipo de manifestação da cultura juvenil e não enfatizar o conteúdo científico desta disciplina, retirou-se de uma das suas finalidades precípua, que é a socialização e produção do saber. Esta negação revela a predominância de uma perspectiva mais reprodutivista do conhecimento.

O terceiro ponto que possibilitou visualizar os "textos invisíveis" constituiu-se pela articulação entre os diferentes procedimentos e objetos de análise – a observação do universo escolar, a recolha de depoimentos e a pesquisa em documentos. A análise articulada deste conjunto de dados confirmou a interlocução identificada anteriormente e permitiu melhor caracterizar a forma específica pela qual se dava o enredamento das práticas escolares da Educação Física com a cultura juvenil.

Neste caso, a análise fundamentou-se no conceito de código disciplinar, o qual viabilizou a articulação entre as práticas escolares da Educação Física ("textos invisíveis") e os "textos visíveis", fornecendo as condições para que se pudesse detectar as contradições existentes entre eles.

Estas contradições se manifestaram, por exemplo, na forma fragmentada das práticas escolares da Educação Física e na relação que se estabeleceu entre a lógica da prática escolar da Educação Física e a lógica da ação das práticas juvenis. Nesta dialética da fragmentação pude perceber dois momentos contraditórios.

O primeiro é o momento "lacunar", característico do pessimismo que se instaura hoje no processo educacional brasileiro. A Escola, no contexto atual de globalização, mediante as propostas neoliberais presentes no sistema educacional brasileiro, torna-se uma Escola mínima. Isto significa, em termos gerais, a crescente e gradativa precarização das condições físicas e pedagógicas do universo escolar, gerada pela falta de recursos financeiros, humanos e pedagógicos. Neste sentido, a visão neotecnicista (economista) de Educação enfatiza a preparação do cidadão para o mercado de trabalho, tendo em vista as mudanças tecnológicas do processo produtivo, as quais, segundo Bracht (1999), fazem com que se possa prescindir, hoje, da Educação Física Escolar, não lhe reservando nenhum papel relevante que justifique investimentos públicos nesta área.

Além disto, o crescimento da oferta de consumo dos serviços privados ligados às práticas corporais, fora do âmbito da escola e do sistema tradicional do esporte, como as escolas de natação, academias, escolinhas de futebol, judô,

voleibol, etc., tem permitido outros tipos de acesso à iniciação esportiva e às atividades físicas. É isto que também tem dificultado legitimar a Educação Física Escolar numa perspectiva crítica da Educação.

Estes dois processos – a pauperização do ensino público e a oferta da iniciativa privada para realização das atividades físicas – constituintes do pessimismo vivenciado na EPP levaram as práticas escolares da Educação Física a se igualarem às práticas dos alunos. Deste modo, os jovens foram impedidos de se apropriarem das práticas escolares da Educação Física na dimensão que a perspectiva da cultura corporal de movimento precisa assumir, criticamente, na vida do cidadão.

Ao fazer isto, a escola se subalternizou às influências de uma cultura política conservadora, implícita nos JIBA, o que legitimou as práticas escolares de Educação Física como elementos constitutivos do código disciplinar, particularmente sob o prisma conservador da aptidão física e do modelo esportivo, valorizando muito mais a emulação e os valores cívicos do que um conhecimento crítico das práticas corporais.

No entanto, esta dialética da fragmentação apontou para uma segunda contradição, qual seja, a do momento do otimismo. Foi possível indicar esta contradição porque a própria pesquisa ofereceu pistas para entender que a homogeneidade suposta em um modelo de Escola desaparece diante da heterogeneidade das práticas e dos significados atribuídos à Escola pelos sujeitos deste universo.

Ademais, o processo de pesquisa, ao atribuir conteúdos para "olhar" a escola, permitiu que ela pudesse ser entendida como um espaço de "experiência social" (DUBET,1994). Como se viu na escola pesquisada, este "lugar" foi ocupado pelos sujeitos jovens, que empurraram para dentro dele suas vozes, seu modo de ser e viver, sua cultura.

É possível afirmar que esta pesquisa pode descortinar um universo qualitativamente novo para os estudos da Educação Física Escolar, criando a possibilidade de se encontrarem outros elementos presentes na condição juvenil e em suas práticas corporais.

Neste estudo de caso, esta visibilidade do jovem como sujeito histórico social e cultural só foi possível porque a observação de cunho participante permitiu a compreensão das práticas escolares na perspectiva da totalidade, não como um conhecimento prático, mas como um processo de produção do próprio trabalho intelectual. Evidenciou-se, com esta trajetória da pesquisa, que o pesquisar o dia-a-dia dos jovens no interior da escola exige mais aprofundamento dos estudos e pesquisas.

Torna-se importante "olhar" e verificar em outras situações de escolarização como se apresentam e/ou se enredam elementos da cultura juvenil com práticas escolares, construindo formas específicas de as *juventudes* expressarem suas diferentes condições juvenis em processo de escolarização.

É preciso levar em consideração, de um lado, que as disciplinas escolares se constroem com a participação da cultura juvenil – no chão da escola – e nas relações com os diferentes elementos que compõem o código disciplinar da Educação Física. De outro, pode-se reafirmar que Escola também "cria" *juventudes* e culturas juvenis que se destacam nos caminhos e nos modos que dão sentido às formas de viver e à condição de juventude. Isto não pode ser mais ocultado no e pelo processo de escolarização.

Ao se considerar o jovem e sua cultura sob a ótica da vivência da condição juvenil, como elementos do código disciplinar da Educação Física, é necessário entendê-los sempre numa perspectiva relacional, seja com as práticas escolares, seja com os conteúdos ou com os elementos deste código disciplinar, articulando-os aos modos de educar e aos contextos históricos de cada sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta/ANPOCS, 1994.
- _____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED: n.5 e n.6, p.25-36,1997.
- _____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO,W. H. ; BRANCO, P. M. (Orgs.). **Retrato da Juventude Brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.37-72.
- ALENCAR, C. Prefácio. In: FRAGA, P. C. P. F.; IULIANELLI, J. A. S. (Orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BARBERO MARTÍN, J. Transformaciones culturales de la política. In: HERRERA, M. C.; DÍAZ, C. M. (Orgs.). **Educación y cultura política**: una mirada multidisciplinaria. Bogotá: Plaza & Janés Editores, 2001.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. Ensino de 1º e 2º graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, vol.3,n.2, p.282-287, 1992.
- _____. Cultura corporal e Cultura esportiva. In: **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo: USP, v.7, Suplemento 2, jul/dez, p.44-51, 1993.
- _____. Mídia e Educação: análise da relação dos meios de comunicação de massa com a Educação Física e os esportes. In: **Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte**: funções, tendências e propostas para a Educação Física Escolar. Santa Maria (RS), UFSM, 1998, p.80-88.
- BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- _____. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. In: SACRITAN,J.G.; GOMEZ, A. P. **La enseñanza**: su teoría y su práctica. Madrid: AKAL, 1989. p.20-36.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 1998.
- _____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. **Esboço de uma teoria da prática**: Precedido de três estudos da etnologia cabila. Oeiras:Celta,2002.
- _____. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Vitória: CED/UFES, 1997(a).

BRACHT, V. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. (Orgs.). **Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte, 1997(b). p.13-24.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. In: SOARES, C. L. (Org.) **Caderno CEDES – Corpo e Educação**. Campinas: Unicamp, n.48, p.69-88,1999.

BRASIL ONLINE - **Ministério de Educação em debate**. Acesso Bol, 25 de maio de 2003. HCopyrighty 1999-2003.

BRASIL/MEC/CNE. **Lei n.º 9394/96** (de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 20 jun. 2003.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de jun.2003.

_____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação n.15/98** (de 01 de junho de 1998, sobre as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 20 de jun.2003.

_____. **Pesquisa Fundação SEADE**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: novembro de 2003.

_____. **Resolução CEB n.03/98** (de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio) Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 20 jun. 2003.

BRIAND, J. P.; CHAPOULIE, J. M. A instituição escolar e a escolarização: uma perspectiva de conjunto. **Revue française de sociologie**. Paris, v.34, 1993, p.3-42. Tradução Maria Helena Gallotti.

BRUEL, A. L. O. **As reformas do ensino médio no Estado do Paraná (1998-2002)**: relações entre o PROEM e os projetos de protagonismo juvenil. Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

CAMPOS, R. F. O professor reflexivo ao professor competente. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J.ª; EVANGELISTA, M.O. **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, LDA, 2003.

CAPARRÓZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. Vitória: CEFD-UFES, 1997.

_____. Discurso e prática pedagógica: elementos para a compreensão da complexa teia que envolve a Educação Física na dinâmica escolar. In: CAPARROZ, F. E. **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória, ES: Proteoria, 2001(a), v.1, p.193-214.

_____. Perspectiva para compreender e transformar as contribuições da Educação Física na constituição dos saberes escolares. In: **Pesquisa histórica na Educação Física**. Vitória: ES: Proteoria, 2001(b), v.6, p.49-84.

CARON, J. C. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (Fim do séc. XVII – Fim do séc. XIX). In: LEVI, G.; SCHMITT, J. C. (Orgs.). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papirus, 1998.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica** – realidades sociais e processos ideológicos na teoria educação. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **Da relação com o saber.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e educação**, Porto Alegre, Pannonica, n.2, p.177-229, 1990.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Relatório: Educação Física/ PCNEM.** Disponível em: < <http://www.cbce.org.br> > Acesso em: 25 de abril de 2005.

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

COSTA, M. T. A. **Projetos transdisciplinares: uma possibilidade de educação científico-tecnológica e sócio-histórica para os que vivem do trabalho.** Curitiba, 2004, Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

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

_____. **Cultura, Educação Física e Futebol.** 2.ed. Campinas,SP: Editora da Unicamp, 2003.

DEBORTOLI, J. A.; LINHALES, M.A.; VAGO, T. M. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma Educação Física "para" e "com" as crianças. **Revista da Pós-graduação da Faculdade de Educação Física**, Goiânia, Pensar a Prática, UFG/FEF, v.5, p.92-105, jul./jun 2001-2002.

DUBET, F. **Sociologia da experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **En la escuela: sociologia de la experiencia escolar.** Buenos Aires: Editorial Losada, 1997.

EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo escolar.** São Paulo: Ática,1997.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos en la investigación de la enseñanza. In: WITTROCK, M. **Handbook research on teaching.** New York: Macmillan Publishing Company, 1986.

FAUSTO, B. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp/FDE, 1994.

FERNÁNDEZ CUESTA, R. **Sociogênese de una disciplina escolar: la historia.** Barcelona: Ediciones Pomares, 1997.

_____. **Clío en las aulas: La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas.** Madrid: Ediciones Akal, S.A., 1998.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA NETO, A. et al. Bibliografia sobre a teoria da Educação Física em periódicos brasileiros (1979-1999). In: FERREIRA NETO, A. **Pesquisa histórica na educação física**. Aracruz: Facha, v.5, cap.7, p.151-192, 2000.

FORACHI, M. M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e educação**. Porto Alegre: Pannonica, n.5, 1992. p.28-49.

FREITAG, B. **Política Educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

GALLAND, O. **Sociologie de la jeunesse**. 3.éd. Paris: Armand Colin, 2001.

GARCIA, T. M. F. B. **Esculpindo geodos, tecendo redes**: estudo etnográfico sobre tempo e avaliação na sala de aula. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GIROUX, H. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: ASTELLS, M. (Org.) **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.p.63-85.

GOEDERT, R. T. **A inserção da Educação Física na proposta político-pedagógica da escola e sua estruturação curricular**: possibilidades e limites. Santa Maria, 1998. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) Centro de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria.

GONZÁLEZ, M. I. J. La práctica educativa escolar como proceso de trabajo intelectual. **Revista Mexicana de Sociología**. México, ano xlví, v. xlví, nº 1, p.205-239, enero/marzo, 1984.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona, Ediciones Península, 1998.

HOBSBAWN, E. **Era dos extremos**: o breve século XX - 1914-1989. São Paulo: Cia das letras, 1995.

HOLANDA FERREIRA, A. B. **Novo dicionário da Língua portuguesa**. 2.ed. J. E. M. M. Editores, 1986.

KEHL, M.R. A "teenagização" da cultura ocidental. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 20 de set. 1998, Caderno Mais, p.7.

KOEHLER, A L. **Bairro da Cidade**: um olhar fotográfico. Curitiba, 2004.104f. Monografia (Especialização em História da Arte) – Departamento de Pós-Graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

KOZEL, A. Los jóvenes y la política. Modulaciones de un escepticismo general. In: ARIOVICH, L et al.; MARGULIS, M. (Ed.). **Ensayos sobre cultura y juventud** - La juventud es más que una palabra. 2.ed. Buenos Aires: Biblos, 2000. p.195-220.

KUENZER, A (Org.). **Ensino Médio** – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí: UNIJUÍ,1991.

KUNZ, E. **Transformações didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUI, 1994.

_____. Fundamentos Normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: CAPARROZ, E. F. **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

LECHNER, N. **Cultura política e democratização**. Santiago do Chile, FLACSO-ICI, 1987.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Artes Gráficas LTDA, 1990.

LOPES, J. T. **Tristes escolas – práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

LUNDGREN, U.P. **Teoría del curriculum y escolarización**. Madrid: Morata, 1992.

MARGULIS, M.; URRESTI, M; La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, L et al.; MARGULIS, M. (Ed.). **Ensayos sobre cultura y juventud - La juventud es más que una palabra**. 2.ed. Buenos Aires: Biblos, 2000. p.13-30.

MARQUES, M. O. S. Escola Noturna e Jovens. Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n.5 e n.6, 1997. p.63-75.

MENDONÇA, S. R. As bases do desenvolvimento capitalista dependente: da industrialização restringida à internacionalização. In: LINHARES, M. Y. (Org.) **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p.243-272.

MIRANDA, M. G. **Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América**. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n.100. São Paulo: Cortez, 1997.

MOLINA NETO, V. Esporte na Escola: contradições e alternativas. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.14, n.2, p.99-100, jan. 1993.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: neurose**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

NUNES, C. (Des.). Encantos da Modernidade Pedagógica. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.371-398.

OLIVEIRA, M. A. T. Para uma crítica da Historiografia: ditadura militar, Educação Física e negação da experiência do professor. In: FERREIRA NETO, A. (org.) **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória, ES: Proteoria, 2001. v.6, p.5-48.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. 2.ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano estadual de educação: uma construção**. In: I Seminário integrador. Relatório de atividades dos estudos temáticos para o plano estadual de educação. Curitiba: Cetepar, 2004 (mimeo)

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa expansão, melhoria e inovação do Ensino Médio do Paraná – PROEM**. Documento Síntese. Curitiba, julho, 1996.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Áreas de ensino do currículo do ensino médio: subsídios iniciais para a compreensão de seus fundamentos**. Departamento do Ensino Médio, Curitiba, 1998. (mimeo).

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento escolar**. Ensino Fundamental e Médio, Curitiba, 1999. (mimeo).

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Proposta pedagógica**. Ensino Fundamental e Médio, Curitiba, 2000. (mimeo).

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano estadual de educação: uma construção**. In: I Seminário integrador. Relatório de atividades dos estudos temáticos para o plano estadual de educação. Curitiba: Cetepar, 2004. (mimeo).

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n.5 e n.6, p.15-24,1997.

PEREIRA, J.S. Juventude "Raça" e Educação Física em Belo Horizonte nos anos 30 e 40. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.) **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória, ES: Proteoria, 2001. p.11-130.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

RAMA, G. W. La situación de la juventud y los problemas de la insercion em la sociedad. In: FRANCO, M. L. P. B.; ZIBAS, D. M. L. (Orgs.). **Final do século: desafios da educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1986. p.203-236.

ROCKWELL, E. La dinâmica cultural en la escuela. In: ALVAREZ A. **Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997, p.21-39.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)**. México: Departamento de Investigaciones Educativas, 1986. (mimeo).

RUIZ, A I. O Ensino Médio obrigatório e de qualidade. **Revista do Ensino Médio**, Brasília, ano 1, n.1, p.12-14, jun./jul. 2003. Entrevista.

SACRISTAN, J. G. **Poderes inestables en educación**. Madrid: Morata,1998.

_____. **El alumno como invención**. Madrid: Morata, 2003.

_____. Escolarização e Cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Eron (org.) **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.34-57.

SALLAS, A. L. F. **Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos- Juventude, Violência e Cidadania**. Brasília: Edições UNESCO Brasil, 1999.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienigenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.159-177.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1997.

SCHMIDT, M. A. **Textos visíveis e invisíveis: o uso da oralidade como método de ensino de História**. In: II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição –reflexões para o ensino. Belo Horizonte: FE/UFMG, Belo Horizonte, 2003 (CD-ROM).

SILVA, F. C. T. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização 1964-1984. In: LINHARES.M. Y. (Org.) **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p.273-303.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

_____. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

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

_____. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. Suplemento 2, USP, São Paulo, 1996. p.6-12.

SOUZA JÚNIOR, M. **O saber e o fazer pedagógicos**. A Educação Física como componente curricular?...isso é História. Recife: EDUPE, 1999.

SOUZA, R.M. **Escola e juventude**: o aprender a aprender. São Paulo: Paulus, 2003.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. **Juventude e contemporaneidade – Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n.5 e n.6, p.35-52, 1997.

SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita, neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILE, P. **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TOURAINE, A. **Sociologie de l' Action**. Paris: Éditions du Seuil, 1965.

VAGO, T. M. Das escrituras à escola pública: A Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. (Orgs.). **Trilhas e partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura Ltda, 1997. p.59-94.

_____. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física. In: GOELLNER, S.V. (Org.). **Educação Física/Ciências do Esporte**: intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999 (a).

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na Escola. In: SOARES, C. L. (Org.) **Caderno CEDES**, Corpo e Educação. Campinas, UNICAMP, n.48, 1999 (b). p.30-52.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Cia. Nacional, 1962.

_____. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIS, P. **Aprendendo ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.