

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

Jacqueline Zilberstein

“PARECER SER”: uma etnografia sobre a cultura juvenil, a Educação Física e a escola pública.

Porto Alegre

2016

Jacqueline Zilberstein

“PARECER SER”: uma etnografia sobre a cultura juvenil, a Educação Física e a escola pública.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle.

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Zilberstein, Jacqueline

"PARECER SER": uma etnografia sobre a cultura juvenil, a Educação Física e a escola pública / Jacqueline Zilberstein. -- 2016.

139 f.

Orientador: Fabiano Bossle.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Juventudes. 2. Escola. 3. Ensino Médio. 4. Educação Física Escolar. 5. Etnografia. I. Bossle, Fabiano, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Jacqueline Zilberstein

“PARECER SER”: uma etnografia sobre a cultura juvenil, a Educação Física e a escola pública.

Conceito final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alex Branco Fraga - UFRGS

Prof.^a Dr.^a Denise Grosso da Fonseca – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Miriam Pires Corrêa de Lacerda - PUCRS

Orientador Prof. Dr. Fabiano Bossle – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha família pelo amor e carinho, mas de maneira especial a minha mãe pelo incentivo constante (segundo ela “conhecimento não ocupa espaço”) e pelo suporte emocional intenso, ao meu pai, pelo exemplo de determinação e perseverança e a minha irmã, pela paciência e escuta qualificada. Amo vocês!

Agradeço ao meu amigo, protetor e companheiro, Roberto Machado Cardoso, pela compreensão, pelo amor e pela serenidade nos momentos mais turbulentos.

Agradeço a Flávia Fernandes Cardoso, pela incansável disponibilidade para ajuda, pelos momentos de alegria, pela preocupação e pela presença constante em minha vida.

Agradeço aos amigos Juliano Luiz Gomes da Silva e Martina Bevilacqua pelos debates qualificados, pelas risadas, pela sensibilidade e pela amizade.

Agradeço os colegas do grupo de pesquisa DIMEEF, pelas aprendizagens constantes, pelo companheirismo e solidariedade de todos. Muito obrigada!

Agradeço também à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e seu corpo docente pelo ensino público e de qualidade.

Por fim, agradeço principalmente ao meu orientador, guru, mentor e psicólogo Fabiano Bossle, com quem tive a oportunidade e orgulho de construir esse estudo, pelo exemplo de professor e de pessoa. Tu és a minha inspiração.

*“Sempre quis falar
Nunca tive chance
Tudo que eu queria
Estava fora do meu alcance
Sim, já
Já faz um tempo
Mas eu gosto de lembrar
Cada um, cada um
Cada lugar, um lugar
Eu sei como é difícil
Eu sei como é difícil acreditar
Mas essa porra um dia vai mudar
Se não mudar, pra onde vou?
Não cansado de tentar de novo
Passa a bola, eu jogo o jogo
Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem
não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério[...]
A polícia diz que já causei muito distúrbio
O repórter quer saber por que eu me drogo
O que é que eu uso
Eu também senti a dor
E disso tudo eu fiz a rima
Agora tô por conta
Pode crer que eu tô no clima
Eu tô no clima...
Revolução na sua mente você pode você faz
Quem sabe mesmo é quem sabe mais
Revolução na sua vida você pode você faz
Quem sabe mesmo é quem sabe mais[...]
O que eu consigo ver é só um terço do problema
É o Sistema que tem que mudar
Não se pode parar de lutar
Senão não muda
A Juventude tem que estar a fim
Tem que se unir
O abuso do trabalho infantil, a ignorância
Só faz destruir a esperança
Na TV o que eles falam sobre o jovem não é
sério, não é sério
Deixa ele viver! É o que liga.”*

(Charlie Brown Jr.)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NATUREZA DO DOCUMENTO: Dissertação de Mestrado.

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

ÓRGÃO/UNIDADE: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano/Escola de Educação Física (PPGCMH/ESEFID).

LINHA DE PESQUISA: Formação de Professores e Prática pedagógica.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: “PARECER SER”: uma etnografia sobre a cultura juvenil, a Educação Física e a escola pública.

PROBLEMA DE PESQUISA: Como e quais são os aspectos simbólicos representativos da cultura juvenil dos estudantes do Ensino Médio de uma escola localizada em Porto Alegre e pertencente à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul desde as aulas de Educação Física?

OBJETIVOS:

Geral: Compreender os aspectos simbólicos da cultura juvenil de estudantes do Ensino Médio de uma escola localizada em Porto Alegre e pertencente à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul desde as aulas de Educação Física.

Específicos:

- Descrever – em profundidade - os elementos que configuram a cultura juvenil que é compartilhada pelos estudantes do Ensino Médio na escola onde a pesquisa será realizada (o que e como é compartilhado e manifesta o pertencimento dos jovens à cultura na escola);
- Analisar as representações construídas sobre Educação Física Escolar pelos estudantes do Ensino Médio da escola onde a pesquisa foi realizada;
- Identificar aspectos da cultura escolar particular que possibilitam ou limitam a construção simbólica da cultura juvenil.

RESUMO

O presente estudo, uma dissertação de mestrado, trata de uma investigação de natureza qualitativa com o objetivo de compreender os aspectos simbólicos da cultura juvenil de estudantes do Ensino Médio de uma escola localizada em Porto Alegre e pertencente à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul desde as aulas de Educação Física. O problema de pesquisa foi assim delimitado: como e quais são os aspectos simbólicos representativos da cultura juvenil dos estudantes do Ensino Médio de uma escola localizada em Porto Alegre e pertencente à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul desde as aulas de Educação Física? A opção teórico-metodológica pela etnografia sobre a cultura escolar e as juventudes está amparada em Geertz, Magnani, Dayrell, Carrano e Neira, basicamente. O trabalho de campo foi realizado entre os meses de março e dezembro de 2015 (tendo duração de 10 meses), período no qual foi estabelecido contato direto com o cotidiano e rotinas dos jovens na escola. De maneira central, os participantes do estudo foram os estudantes da escola, das turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio e, de maneira privilegiada, foram os professores de Educação Física das referidas turmas, os quais acompanhei, principalmente, durante as aulas de Educação Física, nas trocas de período, no recreio e em alguns outros momentos do espaço-tempo escolar. Durante o trabalho de campo foram estabelecidos diálogos com professores de outras disciplinas, equipe diretiva, supervisão pedagógica, funcionários da escola e estagiários de Educação Física da ESEFID/UFRGS. Seu registro foi realizado em dois diários de campo os quais auxiliaram posteriormente no processo de interpretação das informações coletadas. Pouco antes da saída do campo (início do mês de dezembro), selecionei 06 estudantes com os quais realizei entrevistas semiestruturadas em profundidade, de forma a clarear algumas questões que emergiram do campo que ainda careciam de maior profundidade. Também foi feita a análise de documentos da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e da escola – como o Projeto Político Pedagógico, as normas da escola e os Planos de Trabalho dos professores. Interpretei que o jovem do colégio pesquisado assume diversas identidades de acordo com o contexto que se apresenta, seja o da sala de aula, do recreio, das aulas de Educação Física, ou dos grupos culturais pelos quais transitam, “parecendo ser” um sujeito em cada um desses espaços. Essa postura é assumida de forma a contornar as normatizações impostas pelo colégio, sejam elas as normas de convivência ou as regras colocadas pelos professores, de forma que esses jovens possam assim vivenciar e compartilhar a cultura juvenil dentro do ambiente escolar. As aulas de Educação Física poderiam ser o ambiente no qual a cultura juvenil encontraria espaço para se manifestar, uma vez que trata da cultura - cultura corporal de movimento. Contudo, a não inclusão da cultura dos jovens estudantes, sujeitos históricos e socioculturais, acaba por fazer desse um componente curricular obrigatório sem sentido, deixando assim um espaço de ausências.

Palavras-chave: Juventudes. Escola. Ensino Médio. Educação Física Escolar. Etnografia.

ABSTRACT

This master thesis is a qualitative research that aims at understanding the symbolic aspects of youth culture of high school students in a school located in Porto Alegre, which is part of the State Education Network of Rio Grande do Sul, from the Physical Education classes' perspective. The research problem was delimited as follows: how and what are the representative symbolic aspects of youth culture of high school students in a school located in Porto Alegre and belonging to the State Education Network of Rio Grande do Sul from the physical education classes' perspective? The theoretical and methodological choice by ethnography about the school culture and Youths are supported by Geertz , Magnani , Dayrell, Carrano and Neira , Basically. The fieldwork was conducted between March and December 2015 (10 months), during which it was established direct contact with the daily life and routines of young people in school. Fundamentally, the participants of this study were students in their first, second and third year of high school; in a privileged way, the participants were also the physical education teachers of these students' classes, which were observed especially during the Physical Education classes, exchanges of periods, breaks and also during some other times of the school daily routine. During the fieldwork, dialogues with teachers of other subjects were established, as well as with the management team, the pedagogical supervision, the school staff and the trainees of Physical Education at the School of Physical Education, Physiotherapy and Dance at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The dialogues were registered in two field diaries which later helped in the process of interpretation of the data collected. Shortly before leaving the fieldwork (during the beginning of December), it was made a selection of 6 students with whom semi-structured interviews were conducted, in order to clarify some questions that emerged from the field that still were lacking in depth. There was also a document analysis of the State Education Network of Rio Grande do Sul and of the school – documents such as the Pedagogical Political Project, the school rules and the work plan of the teachers. It has been interpreted that the teenagers of the researched school assume different identities according to the context that is presented to them, such as the context of the classroom, the break, the physical education classes or of the cultural groups which students pass through; students "seem to be" a different subject in each one of these spaces. This attitude is assumed in order to bypass the norms imposed by the school, whether the rules of coexistence or the rules posed by teachers, in a way that these young people can thus experience and share youth culture within the school environment. The Physical Education classes could be the environment in which youth culture finds space to express itself, since it deals with culture - the culture of body movement. On the other side, the exclusion of the young students' culture, which are historical and socio-cultural subjects, ends up making this compulsory curricular component meaningless, thus leaving a space of emptiness.

Key-words: Youth. School. High School. School Physical Education. Ethnography.

RESUMEN

Este estudio, tesis de maestría, es una investigación de naturaleza cualitativa con el fin de entender los aspectos simbólicos de la cultura juvenil de los estudiantes de secundaria en una escuela ubicada en Porto Alegre y que pertenece a las Escuelas del Estado del Rio Grande del Sur desde las clases de Educación física. El problema de investigación se limita a lo siguiente: ¿Cómo y cuáles son los aspectos simbólicos representativos de la cultura juvenil de los estudiantes de secundaria en una escuela ubicada en Porto Alegre y que pertenece a las Escuelas del Estado del Rio Grande del Sul desde las clases de educación física? La elección teórica y metodológica de la etnografía de la cultura escolar y los jóvenes son apoyados por Geertz, Magnani, Dayrell, Carrano y Neira, básicamente. El trabajo de campo se llevó a cabo entre marzo y diciembre de 2015 (con una duración de 10 meses), durante la cual se establece el contacto directo con la vida diaria y las rutinas de los jóvenes en la escuela. Centralmente, los participantes en el estudio eran estudiantes de la escuela, del primero, segundo y tercer año de la escuela secundaria y, de manera privilegiada, fueron los profesores de educación física de estas clases, que seguí, especialmente durante la clases de Educación física, el período de intercambios, el intervalo y en algunos otros momentos del espacio-tiempo de la escuela. Durante el trabajo de campo se establecieron diálogos con profesores de otras materias, equipo de gestión, supervisión pedagógica, personal escolar y los aprendices de Educación Física de la Escuela de Educación Física, Fisioterapia y Danza de la UFRGS. Su registro se realizó en dos diarios de campo que más tarde ayudaron en el proceso de interpretación de la información recogida. Poco antes de salir del campo (principios de diciembre), seleccioné 06 estudiantes con los que he llevado a cabo entrevistas semiestructuradas, con el fin de aclarar algunas cuestiones que surgieron del campo que todavía carecía de profundidad. También hice el análisis de documentos de la Red de Educación del Rio Grande del Sur y de la escuela - Proyecto Político Pedagógico, reglas de la escuela y el plan de trabajo de los maestros. Interpreté que los jóvenes investigados asumen diferentes identidades de acuerdo con el contexto que se presenta, en el aula, el intervalo, las clases de educación física o grupos culturales por las que pasan, "pareciendo ser" un sujeto en cada uno de esos espacios. Esta postura se toma con el fin de eludir las normas impuestas por la escuela, sean ellas las normas de convivencia o las normas planteados por los profesores, por lo que estos jóvenes pueden así vivenciar y compartir la cultura de los jóvenes en el espacio escolar. Las clases de educación física podrían ser el espacio en que la cultura juvenil podría se expresar, ya que se trata de la cultura del movimiento del cuerpo. Sin embargo, la no inclusión de la cultura de los jóvenes estudiantes, los sujetos históricos y socioculturales, termina haciendo de este un componente curricular obligatoria sin sentido, dejando así un espacio de ausencia.

Palabras-clave: Jóvenes. Escuela. Escuela Secundaria. Educación Física Escolar. Etnografía.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Ilustração 1 - Quadro com o Levantamento de Produções em Qualis Periódicos da CAPES com o descritor “Educação Física <i>and</i> Ensino Médio” | 18 |
| Ilustração 2 - Quadro com Levantamento de Produções em Qualis Periódicos da CAPES com o descritor “Juventude” | 20 |
| Ilustração 3 - Estudantes protestando junto aos professores em frente ao colégio em apoio à greve pelo parcelamento do salário dos servidores do estado do RS | 77 |
| Ilustração 4 - Estudante mostrando o cartaz elaborado pela mesma para protestar junto aos professores em frente ao colégio em apoio à greve pelo parcelamento do salário dos servidores do estado do RS | 78 |

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEP: Comitê de Ética e Pesquisa.

CPERS: Centro dos Professores do Rio Grande do Sul

CRE: Coordenadoria Regional de Educação.

DCNEB: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

EM: Ensino Médio.

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGCMH: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano.

RS: Rio Grande do Sul

SEDUCRS: Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

TA: Termo de Assentimento.

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 | JUSTIFICATIVA | 18 |
| 3 | REFERENCIAL TEÓRICO | 28 |
| 3.1 | O ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL..... | 28 |
| 3.2 | A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO | 333 |
| 3.3 | JUVENTUDE VS. JUVENTUDES: ELEMENTOS FORMADORES | 36 |
| 4 | DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS | 51 |
| 4.1 | ETNOGRAFIA | 51 |
| 4.2 | REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO..... | 54 |
| 4.3 | REPRESENTATIVIDADE TIPOLOGICA..... | 55 |
| 4.3.1 | Escolha da Escola..... | 55 |
| 4.3.2 | Escolha dos participantes..... | 57 |
| 4.4 | NEGOCIAÇÃO DE ACESSO | 58 |
| 4.5 | INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES | 59 |
| 4.5.1 | Observação Participante | 59 |
| 4.5.2 | Entrevistas..... | 63 |
| 4.6 | CUIDADOS ÉTICOS..... | 64 |
| 5 | DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA DO CONTEXTO DE ESTUDO | 66 |
| 5.1 | O COLÉGIO PLURALIDADE..... | 67 |
| 6 | CATEGORIAS DE ANÁLISE | 81 |
| 6.1 | ENTRE O SER E O “PARECER SER”: AMBIVALÊNCIAS IDENTITÁRIAS..... | 82 |
| 6.2 | AS CULTURAS JUVENIS E A ESCOLA: UM CAMPO DE BATALHAS..... | 90 |
| 6.3 | CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E JUVENTUDES: A CULTURA DE QUEM?..... | 100 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 114 |
| | REFERÊNCIAS | 119 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA..... | 131 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 132 |
| APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO..... | 135 |
| APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..... | 138 |
| ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA À SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL..... | 139 |

1 INTRODUÇÃO

As referências nacionais e estaduais que orientam a disciplina de Educação Física no Ensino Médio apresentam um leque bastante variado de possibilidades a serem trabalhadas nas aulas desta disciplina. Contudo, essa grande variedade, por vezes, parece confundir os professores na elaboração do planejamento do processo de ensino-aprendizagem em suas aulas. Poderia elencar uma série de prováveis razões para a ocorrência destes eventos, mas, seria apenas especulativo. Em função de minha experiência com o estágio de docência da Educação Física no Ensino Médio, pude interpretar no cotidiano da escola que, provavelmente, um dos pontos possa ser o “desamparo” que pode resultar de um questionamento sobre a legitimidade desta disciplina como componente curricular obrigatório neste nível de ensino, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem pode se tornar fragilizado à medida que os professores não tenham clareza sobre o que ensinar e os estudantes não compreendam o sentido desta disciplina no currículo escolar.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), o Ensino Médio é o nível de ensino em que os estudantes devem consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, onde devem ser preparados para o mundo do trabalho com noções de cidadania e capacidade de adaptação às possíveis novas realidades encontradas quando fora da escola, devem aprimorar-se como pessoa humana e compreenderem processos produtivos. Entendo que, em relação às aulas de Educação Física, nem todos os estudantes chegam ao Ensino Médio com os conhecimentos mínimos esperados (sejam motores, cognitivos, ou sócio-afetivos). Sendo assim, o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, acaba por ser uma retomada das aprendizagens que deveriam ter sido construídas naquele nível de ensino, de forma a posteriormente conseguir progredir no aprofundamento destes conhecimentos. Para que este déficit seja identificado, se faz necessário um diálogo com os estudantes, de forma a diagnosticar suas experiências anteriores e, a partir delas, elaborar um planejamento que atenda às necessidades de todos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2013a), em consonância com a LDBEN, acrescentam como bases para o desenvolvimento do Ensino Médio a formação integral do educando, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, a sustentabilidade ambiental, a educação em direitos humanos, a

união entre educação e prática social - assim como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem -, e a integração de conhecimentos gerais e técnicos-profissionais no contexto da interdisciplinaridade e contextualização. Ainda de acordo com as DCNEM (BRASIL, 2013a), a Educação Física está situada na área das Linguagens, junto à Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Artes, dando assim uma perspectiva de integração entre estas disciplinas, uma vez que todas estão no mesmo bloco.

Já nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), a respeito da contribuição da Educação Física no Ensino Médio aos estudantes, o que consta é que esta consiste em maior compreensão do próprio corpo, das possibilidades e necessidades: orgânicas, sociais e políticas. Nesse sentido, o aluno deveria passar a ter uma consciência crítica, que lhe permite utilizar os conhecimentos adquiridos, dentro da própria realidade (MORAES *et al*, 2006) e, acrescentaria, com autonomia.

As aulas de Educação Física no Ensino Médio podem estar apoiadas nos Marcos Legais apresentados acima. Entendo que os objetivos são coerentes e inerentes à disciplina de Educação Física, mas como os jovens estudantes do Ensino Médio, mediados pelo contexto mais amplo de escolarização e pela cultura escolar particular, percebem o que é produzido nas aulas desta disciplina? Como estes jovens atribuem significado às aprendizagens construídas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio?

Novamente, durante a realização da disciplina de Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Médio, onde os estagiários são convidados a pensar o seu ensino com centralidade nos estudantes, me inquietei com algumas questões que emergiram do “chão da escola”: as aulas de Educação Física no Ensino Médio atendem aos interesses e necessidade dos estudantes? Quais as representações que estes estudantes têm sobre as aulas de Educação Física? Que elementos fazem parte da cultura dos jovens e podem ser abordados nas aulas de Educação Física? Como as experiências dos estudantes são incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem? As aprendizagens podem se tornar mais significativas quando contextualizadas com a produção cultural e corporal dos jovens e que são traduzidas e tecidas em outros espaços e tempos para além da escola? Quais seriam as compreensões dos jovens com relação ao corpo, à sexualidade, ao trabalho e às relações sociais que atravessam o aprendizado no Ensino Médio?

Diante desses questionamentos, me desafiei a compreender os aspectos simbólicos da cultura juvenil compartilhada por estudantes do Ensino Médio desde aulas de Educação Física de uma escola localizada em Porto Alegre e pertencente à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Posto isso, este trabalho busca responder a seguinte questão: *Como e quais são os aspectos simbólicos representativos da cultura juvenil dos estudantes do Ensino Médio de uma escola localizada em Porto Alegre e pertencente à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul desde as aulas de Educação Física?* Tal estudo buscou descrever os elementos que configuram a cultura juvenil que é compartilhada pelos estudantes do Ensino Médio na escola onde a pesquisa foi realizada. Outros pontos verificados foram analisar as representações construídas sobre Educação Física Escolar pelos estudantes do Ensino Médio desta escola, identificar aspectos da cultura escolar particular que possibilitam ou limitam a construção simbólica da cultura juvenil.

O longo e intenso trabalho de campo da etnografia foi desenvolvido em uma escola da Rede de Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul no ano de 2015, entre os meses de março e dezembro. O foco do estudo foram os estudantes do Ensino Médio e suas práticas sociais e corporais desde as aulas de Educação Física na escola e para isso, não somente aquelas compartilhadas nas aulas de Educação Física foram observadas, mas também nos recreios, nos momentos de trocas de períodos, nos momentos de entrada e saída da escola, em manifestações políticas, bem como as demais ocasiões do cotidiano da escola onde os estudantes transitam pela mesma.

O estudo está organizado da seguinte maneira: primeiramente apresento a justificativa do estudo, após trago o referencial teórico onde esclareço questões referentes ao Ensino Médio na Rede Estadual de ensino do Rio Grande do Sul, à Educação Física no Ensino Médio e ao conceito e aspectos inerentes à juventude. A metodologia é apresentada após o referencial teórico, onde está exposta a opção pela etnografia, a negociação de acesso à escola, os instrumentos que foram utilizados para a coleta de informações e os cuidados éticos tomados. Apresento a descrição etnográfica como forma de aproximar o leitor ao contexto estudado para que assim possa compreender as interpretações feitas ao longo do estudo. As interpretações são apresentadas na forma de categorias de análise que estão divididas em três seções: “Entre o ser e o ‘parecer ser’: ambivalências identitárias”; “Cultura juvenil e Escola: um campo de batalhas”; e “Cultura corporal de movimento e juventudes: a cultura de quem?”.

Por fim, trago as considerações finais, as referências utilizadas no mesmo e os apêndices e anexo.

2 JUSTIFICATIVA

O estudo da cultura juvenil na área de conhecimento da Educação Física Escolar ainda é recente, datando da primeira década dos anos 2000, e incipiente. Posto isso, entendo que se faz necessária uma atenção especial por parte dos estudos nesta área de conhecimento à temática juventude, uma vez que os marcos legais destacam a importância de levar em consideração a cultura da escola, da qual também fazem parte os jovens que lá estão, bem como a cultura compartilhada entre os mesmos – a cultura juvenil.

A escolha, inicialmente, pelo termo juventude e não adolescência se deu por entendermos como Bajoit (2003) que a Psicologia costuma utilizar a ideia de adolescência através de uma visão mais individualizada, particular e dos processos de transformação do indivíduo, enquanto nas Ciências Sociais é mais usual a noção de juventude, pois esta se centra nas relações sociais capazes de serem estabelecidas pelo indivíduo com outro(s) sujeito(s) ou grupos, deixando assim de focar apenas no indivíduo.

Depois de estabelecido o termo, realizei um levantamento de dados¹ em periódicos de forma a revisar como a temática juventude está sendo abordada na Educação Física Escolar em produções das áreas de Educação Física e Educação. De um universo de 2307 periódicos, foram selecionados 148 referentes a estas áreas que atendiam aos seguintes critérios: periódicos nacionais, que estivessem disponíveis de forma online e com buscador em seu portal; periódicos da área da Educação Física classificados no Qualis da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de nível A2 à B5, com foco e escopos referentes à Educação Física, multi/interdisciplinar, ciências humanas e sociais; periódicos da área da Educação classificados no Qualis da CAPES de nível A1 a B1 com foco e escopos referentes às ciências humanas, ciências sociais, filosofia, psicologia, multi/interdisciplinar e Educação Física. A opção por realizar a busca também em periódicos da área da Educação se deu por entender que esta é uma área “guarda-chuva”, e que por tratar de Educação Física Escolar seria relevante entender como estão postas as publicações sobre a temática juventude nessa grande área. A escolha dos periódicos de nível A à B da área da Educação Física e de A1 à B1 na área da Educação ocorreu por entender que esses estratos contemplariam os periódicos de maior expressividade. Os descritores utilizados para a busca

¹ Estudo publicado: ZILBERSTEIN, J.;BOSSLE, B. A produção sobre juventude em periódicos da Educação e Educação Física. **Motrivivência**. v. 27, n. 46, p. 214-229, dezembro/2015.

nos periódicos de ambas as áreas foram: Educação Física Escolar, Ensino Médio e juventude. Estes descritores foram combinados de forma a refinar a busca, tendo sempre presente o termo “juventude” em todas as combinações por julgarmos este ser o termo central a pesquisa.

Como resultado, foram compilados 90 artigos que abordavam juventude, Ensino Médio e Educação Física Escolar. Destes, foi feita a leitura dos resumos de forma a refinar ainda mais os artigos compilados, o que resultou em 25 (Quadro 1) artigos cuja temática estava centralizada em questões referentes à Educação Física Escolar no Ensino Médio e 52 (Quadro 2) relacionados à juventude, totalizando 77 artigos. As buscas foram realizadas no período de 14/10/2014 à 05/11/2014. Identifiquei que há uma maior produção sobre o tema juventude voltada para a área da Educação, sendo que apenas 03 artigos, de um total de 52, faziam referência à Educação Física Escolar. Esse fato pode sugerir que este é um tema ainda pouco investigado na área da Educação Física, se fazendo assim importante o estudo sobre essa temática.

Ilustração 1- Quadro com o Levantamento de Produções em Qualis Periódicos da CAPES com o descritor “Educação Física *and* Ensino Médio”

| TEMA | Nº DE ARTIGOS | REFERÊNCIAS |
|---|---------------|--|
| Aspectos motivacionais e de participação nas aulas de educação física | 04 | CHICATI, 2000; MARTINELLI <i>et al.</i> , 2006; PEREIRA; MOREIRA, 2005; SILVA; COFFANI, 2013 |
| Dispensa e facultatividade da disciplina de educação física | 03 | POSSEBON; CAUDURO, 2001; SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2009; FEITOSA <i>et al.</i> , 2011 |
| Conteúdos e saberes na Educação Física Escolar | 03 | PEREIRA; SILVA, 2004; SCHNEIDER; BUENO, 2005; ANDRADE; ANTUNES NETO, 2008 |
| Currículo/legislação da Educação Física Escolar | 03 | BRANDL, 2001; LIMA; RODRIGUES, 2007; OLIVEIRA; PANDA, 2013 |
| Planejamento participativo | 01 | SOUZA; FREIRE, 2008 |
| Proposta pedagógica | 01 | MENEZES; VERENGUER, 2006 |
| Formação continuada | 01 | CAMPOS, GRUNENVALDT; COFFANI, 2014 |
| Corpo/imagem corporal | 02 | SALVIVI; MYSKIW, 2009; ASSARITTI; DAÓLIO, 2011 |
| Análise da produção científica | 01 | DIAS; CORREIA, 2013 |
| Educação física e ENEM | 02 | FERNANDES; RODRIGUES; NARDON, 2013; BELTRÃO, 2014 |
| Objetivo da educação | 01 | VARGAS; PEREIRA, 2012 |

| | | |
|--|----|--|
| física no Ensino Médio noturno | | |
| Representações de educação física para os estudantes | 03 | COSTA JÚNIOR; RIBEIRO, 2011; WANDERLEY JÚNIOR; CEZAR, 2013; FERREIRA, GRAEBNER; MATIAS, 2014 |

Fonte: O próprio autor

Analisei que há relativa diversidade nos artigos que trataram da aproximação entre os temas Educação Física e Ensino Médio. Sobretudo, destaco que, provavelmente, a diversidade pode ser entendida como uma dispersão de uma perspectiva mais focalizada em detrimento de outra, que contempla mais questões pontuais. Por exemplo, a temática apresentada em maior número de artigos é a relacionada a aspectos motivacionais e participação nas aulas de Educação Física, totalizando 04 artigos. Podemos estabelecer relação entre esta temática, a dispensa e a facultatividade da disciplina de Educação Física, que apresenta 03 publicações sobre o referido tema. Entendo que pode haver uma inquietação em pesquisar temas que tratem mais sobre o “chão da escola” - as aulas da disciplina de Educação Física – em função de atender aos fenômenos que adquirem maior visibilidade no cotidiano escolar e que este objeto de estudo é transversal ao tempo, uma vez que as publicações são datadas desde o ano 2000 até 2013. Em contrapartida, as questões referentes ao professor de Educação Física, como formação continuada, proposta pedagógica e objetivos da Educação Física no Ensino Médio noturno, apareceram em menor número, totalizando apenas 01 artigo sobre cada um dos assuntos acima referidos, o que pode representar assuntos de menor visibilidade e problematização diante dos assuntos apresentados anteriormente, tanto quanto do ponto de vista de uma provável relação de “urgência” por parte dos atores sociais deste contexto.

Encontrei os autores Jocimar Daólio, Valter Bracht, Suraya Darido, Mauro Betti, Castellani Filho e Eleonor Kunz entre as referências recorrentes nos artigos aqui elencados. Tal fato pode ser explicado por esses autores serem considerados referência no que diz respeito às discussões e formulações teóricas da Educação Física Escolar pelo viés de uma perspectiva sociocultural crítica, que representa, em nossa análise, uma perspectiva hegemônica de compreensão e filiação política na focalização das questões sobre a Educação Física Escolar no Brasil desde os anos 1990.

A partir do ano de 2011 o número de publicações teve um aumento significativo. Anterior a este ano havia um total de 13 publicações, sendo que nos anos de 2000, 2004 e 2007 houve apenas uma publicação por ano e nos anos de 2002, 2003 e 2010 não houve publicações acerca dessa temática. Os assuntos abordados nestas publicações eram diversos:

motivação, participação, dispensas, conteúdos, etc. De 2011 a 2014 o total de publicações foi de 12 artigos, sendo no ano de 2011 e 2014 o total de 03 publicações em cada um dos anos, uma publicação no ano de 2012 e 05 publicações no ano de 2013. Podemos assim perceber um aumento no que diz respeito a publicações na área da Educação Física Escolar relacionada ao Ensino Médio.

Tal fato pode estar atrelado às discussões em torno da formulação das DCNEM (BRASIL, 2013a) e das implicações de suas teses e seus efeitos nas comunidades escolares. Entendo que quando há reestruturações no campo da educação, das políticas públicas e das diretrizes para a educação no Brasil, há, de modo consequente, mais reflexões e discussões na comunidade acadêmica. No caso da Educação Física no Ensino Médio, parece que havia certa acomodação da comunidade científica que não produzia artigos que remetessem à superação das limitações encontradas. Como advento de novas formas de pensar a Educação Física neste nível de ensino, pode ter ocorrido o “despertar” da atenção sobre as implicações e os efeitos das DCNEM (BRASIL, 2013a) na prática pedagógica dos professores de Educação Física; o que nos parece o caso dos dois artigos que tratam do Exame Nacional do Ensino Médio (RODRIGUES; NARDON, 2013; BELTRÃO, 2014) e dos três que tratam de centrar o foco nos significados dos alunos da Educação Física no Ensino Médio (COSTA JÚNIOR; RIBEIRO, 2011; WANDERLEY JÚNIOR; CEZAR, 2013; FERREIRA, GRAEBNER; MATIAS, 2014).

Ilustração 2- Quadro com o Levantamento de Produções em Qualis Periódicos da CAPES com o descritor “Juventude”

| TEMA | Nº DE ARTIGOS | REFERÊNCIAS |
|------------------------|---------------|--|
| Identidade | 02 | ARAÚJO, 2001; PAIS, 2009; SANTOS, 2010. |
| Escola | 09 | BARRETO; MARTINEZ, 2011; CAMACHO, 2004; DAYRELL, 2007; FRANCO, 2013; MATTOS, 2013; SOUSA; DURAND, 2002; TOMAZETTI <i>et al.</i> , 2011; OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA; TOMAZETTI, 2012. |
| Representações sociais | 13 | ANDRADE; MEYER, 2014; BRAGHINI, 2014; CARRANO, 2011; FREITAS; SOUZA, 2014; GALINKIN; ALMEIDA; ANCHIETA, 2012; LEITE; PÁTARO, 2013; LEÃO, 2006; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011A; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011B; NAKANO; ALMEIDA, 2007; RAITZ; PETERS, 2008; SCHWERTNER; FISCHER, 2012; SILVA, PELISSARI; STEIMBACH, 2013. |
| Protagonismo juvenil | 05 | FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004; ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006; PÁTARO; |

| | | |
|----------------------|----|---|
| | | MORUZZI, 2011; ZIBAS, GONÇALVES, 2005; ZYLBERBERG; BEZERRA, 2013. |
| Pertencimento | 01 | MIRANDA; FREITAS, 2013. |
| Experiências sociais | 01 | TAKEUTI, 2012. |
| Cultura Juvenil | 11 | ALMEIDA, 2009; COSTA; PIRES, 2007; DAYRELL, 2002; DAYRELL, 2003; DIAS; MARCHI, 2012; LIMA, 2002; LIMA; LIMA, 2012; MARTINS; CARRANO, 2011; MORENO, 2009; SALES; PARAÍSO, 2010; PAIS, 2008; SPOSITO, 2010. |
| Artigo de revisão | 04 | ANDRADE; PINHEIRO; ESTEVES, 2012; GIL, 2011; PEREIRA, 2009; SCHIMIDT; DURAND, 2004. |
| Conceituação | 03 | AUGUSTO, 2005; MOREIRA, ROSÁRIO; SANTOS, 2011; SZAPIRO; RESENDE, 2010. |
| Políticas | 01 | NOGUEIRA, 2011. |

Fonte: O próprio autor

Do total de artigos encontrados, apenas 05 relacionavam-se com a área da Educação Física, sendo que destes, 03 estabelecem relações com a Educação Física Escolar e 02 que abordam a juventude ligada às temáticas de esporte e lazer. Irei me deter aos artigos que abordam a juventude relacionada com a Educação Física Escolar, tendo em vista que este é o foco da nossa revisão.

O estudo “Moda/indumentária em culturas juvenis: símbolos de comunicação e formação de identidades corporais provisórias em jovens do Ensino Médio” de Costa e Pires (2007) buscou evidenciar a existência dos grupos culturais de jovens nos espaços escolares - a partir de suas vestimentas - para que assim a escola pudesse promover formas de interação e de reconhecimento dos seus estudantes como sujeitos para além do espaço escolar, não se atendo a estabelecer normas, pois entendem que nos diversos espaços escolares os jovens expressam suas identidades, constituem seus grupos e se reconhecem neles. Apesar de o artigo não se referir a disciplina de Educação Física, destaco que há um interesse de pesquisadores dessa área em investigar aspectos que dizem respeito à formação identitária dos jovens relacionando com questões ligadas à comunicação não verbal (linguagem corporal) como, por exemplo, a simbologia que as indumentárias podem vir a expressar sobre quem são e do que gostam os jovens contemporâneos.

Em “Juventude e internet: possibilidades de “criar” educação física” de Zylberberg e Bezerra (2013) é proposta uma nova forma de desenvolver questões ligadas à epistemologia da Educação Física, por intermédio da internet. O estudo é artigo de uma dissertação de

mestrado em Educação Física onde foi desenvolvido um projeto de mídia-educação que valorizasse diferentes linguagens e conteúdos elaborados pelos alunos de graduação do curso de licenciatura em Educação Física. Fica em evidência nessa pesquisa o trato com a influência que a mídia exerce em questões referentes a corpo, saúde, estética e como isso pode interferir nas aulas de Educação Física Escolar, uma vez que e os estudantes têm contato direto com estes meios de comunicação; e o protagonismo juvenil, visto que os jovens graduandos têm de desenvolver um site de divulgação de pesquisas e referenciais contemporâneos da área da Educação Física, intensificando o seu potencial autoral. Vale ressaltar que os graduandos poderiam utilizar de suas experiências enquanto alunos de Educação Física Escolar durante o processo de criação do projeto, levando assim em consideração a experiência desses sujeitos.

O estudo acima citado trata de juventude e da Educação Física Escolar em uma perspectiva diferente, uma vez que trata da formação de futuros professores de Educação Física e os entende como sujeitos jovens construídos historicamente, levando em consideração as suas experiências para assim estimular o protagonismo dos mesmos, um ponto muito importante a ser desenvolvido com profissionais que trabalharão com o público jovem.

Lima e Lima (2012), em seu artigo “As culturas juvenis e a cultura corporal de movimento: Em busca de interlocução”, buscam promover uma interação entre culturas juvenis, cultura corporal de movimento e a pedagogia de Paulo Freire, visando à indicação de metodologias que favoreçam esta pedagogia no contexto escolar. Os autores entendem que as aulas de Educação Física devem propiciar novos espaços de diálogo e que, desse modo, possibilitam que os jovens se desenvolvam em todas as dimensões. Sendo assim as aulas de Educação Física promovem novos “[...] espaços de vivências significativas, de descobertas, de criações, de debates, de produção de conhecimento e, principalmente, de reflexão crítica sobre a experiência [...]” (LIMA; LIMA, 2012, p. 230). Este artigo é o que mais se aproxima ao foco da revisão e, pontualmente, de meu estudo sobre a relação entre as representações de juventude, a Educação Física e o Ensino Médio, pois revela como a disciplina de Educação Física no Ensino Médio pode ser importante na formação crítica e integral do seu aluno quando as experiências, interesses e necessidades desses são levadas em consideração. Há uma preocupação em mostrar como essa disciplina pode influir significativamente na formação desses jovens, não sendo vista apenas como um horário de lazer, de fruição, mas como um componente curricular obrigatório que vem a gerar conhecimentos específicos à sua

Área e em acordo com o contexto de seus estudantes. Entendo que estas considerações são relevantes, pois nos auxiliam na compreensão sobre a diversidade da cultura juvenil e os lugares e tempos para uma Educação Física crítica que potencialize a formação de um cidadão crítico e autônomo.

Podemos perceber que um aspecto significativo e comum aos três estudos que apresento por último, é a convergência que aproxima a Educação Física Escolar ao tema juventudes, que é a cultura juvenil. A cultura juvenil parece adquirir significativa visibilidade nos artigos revisados. Parece-me que as interpretações sobre ou a partir da focalização sobre as culturas juvenis podem ser reveladoras de um interesse pelo que é compartilhado pelos jovens na escola, pela produção de sentidos e significados que configuram suas relações com a escola, com o Ensino Médio e com a Educação Física, sobretudo, talvez pelo fato de posicionar estes atores sociais na condição de sujeitos representativos no ordenamento dos poderes na escola e na sociedade, elemento identificado nas Diretrizes recentemente promulgadas para o Ensino Médio.

Meu interesse é compreender como as DCNEM (BRASIL, 2013a) implicam as relações que se tecem no cotidiano dos jovens que cursam o Ensino Médio e, especificamente, como eles mesmos interpretam os significados do que compartilham na cultura juvenil. Da mesma forma, pelas representações apresentadas pela temática moda/indumentária, ou, ainda, através da internet – local onde os jovens se comunicam, expressam suas ideias, compartilham sentimentos e têm seus grupos de interesses, onde estão conectados/interligados constantemente. Neste sentido, entendo que a questão do protagonismo, formação de identidade e pertencimento estão presentes nos três estudos de maneira expressiva, uma vez que eles afirmam a importância de levar em consideração a experiência dos jovens estudantes e de seus contextos e estimulam o diálogo como método para desenvolver tais questões.

No que se refere ao número de publicações, do ano de 2001 a 2010 a média foi de 2,4 artigos publicados por ano, tendo um montante de 24 publicações durante esse período. Já no período compreendido entre 2011 a 2014 houve um total de 27 publicações referentes ao tema juventude, aumentando assim a média para 6,7 publicações por ano. Assim como foi verificado nas publicações referentes à Educação Física Escolar e Ensino Médio, no ano de 2011 o número de publicações relativas à temática juventude aumentou consideravelmente, tendo um total de 11 publicações somente neste ano.

Podemos entender que este aumento de publicações voltadas ao tema juventude tenha se originado da problematização deste tema nas DCNEB, publicadas em 2010, onde Miguel Arroyo (2004) defende que professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, devem ser especialistas em adolescência e juventude, entendendo que assim serão educadores responsáveis por esses sujeitos e pela qualidade de sua relação com o mundo. Segundo as DCNEB, “tal posição implica um redimensionamento dos cursos de licenciatura e da formação continuada desses profissionais” (BRASIL, 2013b, p.58).

As publicações, em sua maioria, estão concentradas em periódicos da Área da Educação, apesar de também haver artigos publicados em periódicos ligados às Áreas da Psicologia, Educação Física e Ciências Sociais. Podemos notar que todas as áreas citadas estabelecem – de alguma forma - relação com a Área da Educação, por essa ser uma Área “guarda-chuva” que abrange as demais e, talvez por isso, haja um maior interesse por parte dos pesquisadores em publicar estudos ligados ao tema juventude em periódicos dessa Área – onde pesquisadores de diversas áreas acessam -, buscando assim dar uma maior visibilidade às suas pesquisas do que quando publicada em periódicos específicos de suas áreas. Para finalizar, talvez possamos interpretar que ainda ocorre um processo de “migração” das publicações dos pesquisadores da Área de Educação Física que buscam compreender os fenômenos da escola do ponto de vista sociocultural dos periódicos dessa Área para a Área da Educação, onde encontram acolhimento para interpretações que superam o determinismo analítico de causa e efeito positivista, “hipertrofiados” pela imposição do modelo baseado no sistema produtivista próprio dos estudos biomédicos clássicos que têm dominado a Área 21 da CAPES.

Além das buscas em periódicos, realizei uma busca nas teses (de 2003 a 2013) e dissertações (de 1992 a 2013) produzidas no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da UFRGS que tivessem como tema central o Ensino Médio. Encontrei um total de 06 estudos que continham “Ensino Médio” no título, mas destes, apenas 03 dissertações e 01 tese que tratavam dessa temática como central. Também realizei uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no mês de novembro de 2014, com as palavras-chave juventude *and* Ensino Médio *and* Educação Física Escolar – obtendo um total de 06 estudos como resultado -, juventude *and* Ensino Médio – com um total de 121 estudos -, e juventude *and* Educação Física Escolar –

encontrando 15 estudos -, dos quais foram compilados 19 dissertações e 06 teses que continham no sumário definições acerca de juventude e o contexto do Ensino Médio.

A maioria dos estudos que abordam a tema “juventude” são realizados em programas de pós-graduação na área da Educação relacionando esse tema com aspectos ligados à construção de identidade, escola, representações sociais, violência e formação de professores. Há apenas 01 estudo que relaciona juventude com Educação Física Escolar de um total de 25 compilados. Este estudo é uma dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo tendo autoria de Gabriel Carvalho Bugenstab, sob orientação de Felipe Quintão de Almeida, intitulado “Cultura jovem na cidade de Vitória/ES: As práticas corporais juvenis e sua relação com a Educação Física Escolar”.

Tal estudo teve como objetivo “entender algumas facetas ou dimensões da juventude entre estudantes do Ensino Médio do município de Vitória, tomando como referência, principalmente, as práticas corporais do universo que compõem o universo jovem na atualidade”. A partir de tal objetivo, o autor utiliza Zygmunt Bauman e Michel Maffesoli como suporte teórico para compreender a sociedade moderna e como nela se coloca a juventude. Após estabelecidas as bases teóricas do autor, ele realiza o que chama de “três incursões etnográficas”. Na primeira incursão etnográfica foi utilizado um questionário aberto aplicado em estudantes das 13 escolas de Ensino Médio do município de Vitória no qual o propósito foi mapear/identificar as práticas corporais que os jovens realizam dentro e fora da escola. A segunda incursão etnográfica tratou de analisar os eventos “Jogos na rede” e “Cultura em rede”, ocorridos em uma cidade da Grande Vitória, onde o pesquisador acompanhou os jovens que representavam as escolas de Ensino Médio da cidade de Vitória, onde destaca as relações juvenis construídas durante os eventos e verificando como as manifestações esportivas são compreendidas pelos jovens. Por fim, a terceira incursão etnográfica foi realizada em uma única escola no período que compreende fevereiro a setembro de 2012, onde o pesquisador procurou trabalhar de modo mais aprofundado alguns pontos que julgou relevantes identificados no questionário (da primeira incursão), quando o mesmo foi aplicado nesta escola.

Como considerações finais, o pesquisador coloca que os jovens procuram tirar proveito das práticas corporais realizadas tanto dentro como fora da escola, apesar de se

mostrarem crítico em relação às aulas de Educação Física por reconhecerem que fora de escola existem mais opções de práticas corporais.

O fato de encontrar apenas 01 estudo da área da Educação Física Escolar que se relacione com o tema juventude corrobora com os resultados da busca feita nos periódicos, evidenciando a necessidade de mais estudos sobre a temática juventude na área de Educação Física.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL

No ano de 2011 o Ensino Médio da Rede Estadual do RS sofreu uma reestruturação através de um plano de governo que estabeleceu a *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio – 2011 – 2014* (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Tal proposta está pautada LDBEN(1996) e nas DCNEM (que estava em tramitação no Ministério da Educação para homologação quando do lançamento da proposta) e tem por objetivo desenvolver um projeto educacional que atenda às necessidades do mundo do trabalho, porém tendo o indivíduo como aspecto central, sendo assim uma proposta de formação integral. Este tópico traz uma síntese sobre o projeto de Ensino Médio politécnico, a fim de esclarecer questões acerca deste documento que está em vigência.

São prioridades dessa política educacional a democratização da gestão, o acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã, à aprendizagem, ao patrimônio cultural, bem como a permanência do aluno na escola e a qualificação do Ensino Médio. Ela se constitui, basicamente, por um Ensino Médio politécnico que busca articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos da cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo através de uma relação interdisciplinar, no ideal de que a apropriação e a construção de conhecimento fundamentem e promovam a inserção social da cidadania.

Dentro da proposta de áreas de conhecimento os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) apresentam a Educação Física como um componente curricular pertencente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, junto à Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Artes. A convergência das competências gerais das disciplinas que compõem esta área se dá pelo eixo da Representação e Comunicação. Tal eixo traz como proposta desenvolver os seguintes conceitos: Linguagens (verbal, não-verbal e digital), signo e símbolo, denotação e conotação, gramática, texto, interlocução, significação e dialogismo.

[...] na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias o grande objeto de estudo são as várias linguagens e os códigos por elas estruturados, nas manifestações particulares que deles se valem (textos) para estabelecer diferentes formas de comunicação. (BRASIL, 2002, p.26)

A divisão das disciplinas por área de conhecimento prevê uma organização diferenciada de forma a integrar as mesmas, mas não tem a intenção de diluí-las ou eliminá-las. Dessa forma, a Educação Física enquanto componente curricular desta área

[...] deverá propiciar aos alunos que ordenem, de forma articulada, os dados de experiências comuns aos membros de uma determinada comunidade lingüística, assim como possibilitar a compreensão da linguagem corporal como interação social que amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, instrumento do entendimento mútuo. (BRASIL, 2002, p.146)

A principal mudança trazida pela proposta é o trabalho como princípio educativo. Nela, ele é tido como responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade, uma vez que com a evolução das tecnologias, o saber fazer – procedimental - passa a ser substituído pela compreensão das competências – atitudinais, conceituais e procedimentais – trazendo assim novas demandas para a educação, tendo a escola a função de “ensinar a compreender e transformar a realidade a partir do domínio da teoria e do método científico” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13).

A educação pelo trabalho requer uma busca sobre sua finalidade para a sociedade atual e as suas potencialidades de transformação, trazendo assim um aproveitamento maior dos saberes aos quais está sujeito o trabalhador, o estagiário e o aluno. O trabalhador é percebido não somente como alguém que vende a sua força de trabalho, mas também como um indivíduo crítico que influi sobre o mundo com o propósito de criar novas possibilidades de gestão de outro modelo de desenvolvimento social (AZEVEDO; REIS, 2013).

De acordo com Aragonez (2013, p.167), “é pelo trabalho que os seres humanos transformam a natureza e reproduzem a sua existência”. Sendo assim, é através do trabalho, do modo de produção, que ocorrem as mudanças sociais. Ainda segundo o autor, o conhecimento provém do trabalho histórico concretizado para suprir a necessidade da sociedade de uma determinada época. Dentro deste princípio educativo há dois vieses: a politecnia e a concepção de conhecimento e de currículo.

A proposta apresenta a politecnia como a intelectualização das competências como centro da formação, sendo compreendida como domínio intelectual da técnica. No que diz respeito à organização curricular, a seleção e organização de conteúdos será feita a partir da prática social, primando o diálogo entre as áreas de conhecimento; o protagonismo do aluno será entendido como indicador de apropriação qualificada de conhecimento sobre a quantidade de conteúdos assimilados de forma mecânica; o significado social do

conhecimento – o contexto no qual a escola se insere – sobrepõe os critérios formais da lógica disciplinar. Este currículo só poderá ser desenvolvido por meio de um trabalho coletivo entre comunidade escolar, instituições de formação em licenciatura e órgãos públicos responsáveis pela gestão.

Vista como a união de trabalho e ensino, a politecnia corresponde à compreensão marxista de formação humana, que independe da sociedade em que é tratada. A formação tem de ser integral, atentando às diversas potencialidades do indivíduo e relacionando as dimensões intelectuais e práticas.

A politecnia, tal como se formula em Marx, não é uma proposta que nasça unilateralmente no intelecto sem relação com a realidade objetiva, ao contrário, parte dela, reconhece o estágio do desenvolvimento tecnológico e a correlação de forças sociais, mas pretende demarcar o debate social como uma proposta proletária para a educação. (SOUSA JUNIOR, 2013, p.103)

A concepção de conhecimento trazida pela proposta é de um processo incessante de busca pela compreensão, organização e transformação do mundo em que se vive, sendo este provisório. Já a concepção de currículo é tida como conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que tem como propósito resgatar a escola como um local de desenvolvimento e aprendizagens, dando sentido à realidade.

Para além das concepções de conhecimento e currículo, a proposta curricular é formada pelas bases epistemológica (compreensão do modo de produção do conhecimento), filosófica, sócio-antropológica (considera os significados socioculturais de cada prática) e sócio pedagógica/psicossocial (relação entre desenvolvimento e aprendizagem na relação com o mundo).

Os princípios orientadores que constituem a proposta se desdobram em: relação parte-totalidade, reconhecimento de saberes, teoria-prática, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e pesquisa.

A relação parte-totalidade entende totalidade como um todo estruturado e dialético, em que os fatos são racionalmente compreendidos a partir das relações que os constituem. Já as partes, são tidas como compositoras da realidade, quando articuladas, que se constituem como processo e exercício de transitar pelos conhecimentos científicos e de realidade, construindo assim novos conhecimentos que superam a problemática apresentada.

O reconhecimento de saberes têm as práticas sociais como centrais do processo de conhecimento da realidade, o diálogo como mediador de saberes e contradições e os alunos como atores da transformação da realidade, pois parte da ideia de que o saber popular é o início para a produção de conhecimento científico, buscando a emancipação do ser humano.

Incluir o contexto do educando no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem requer integração dos componentes curriculares, relacionar os processos educativos com a sociedade, vincular a teoria com a prática, propiciar meios para que o indivíduo (professor ou aluno) vivencie e exponha seus saberes, desenvolvimento de identidade e da sua cidadania (ROCHA, 2013). A teoria-prática é um processo contínuo de fazer, teorizar e refazer. Esse entrelaçamento entre teoria e prática é tido como transformador de realidade, quando ciente da condição sócio-histórica e suas determinações sociais.

A interdisciplinaridade tem como objetivo integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho. Sendo transversal a toda proposta, é entendida como o resgate de base teórica e práticas de pesquisa que trabalham o conhecimento de forma integral, com interferência de inúmeros fatores, a partir de avanços científicos e tecnológicos contemporâneos. Tem origem no diálogo das disciplinas e viabiliza o estudo de temas transversais.

A formação politécnica é de caráter científico-tecnológico e sócio-histórico, pois parte do contexto social e cultural dos alunos, na integração de todos os conteúdos, no diálogo entre os campos de saber. Para isso, o princípio da interdisciplinaridade é elemento norteador da prática pedagógica politécnica. (AZEVEDO; REIS, 2013, p.39)

Conforme Rocha (2013), a prática da interdisciplinaridade encontra suporte em Vygotsky, onde o sujeito se desenvolve biológica e culturalmente de forma indissociável. Desta forma, o conhecimento deve ser disponibilizado de maneira integrada a fim de que faça sentido para o desenvolvimento do aluno, tanto intelectual/social quanto biologicamente. O Seminário Integrado, previsto nesta proposta, é a concretização da interdisciplinaridade. Este é o espaço em que há articulação das áreas de conhecimento, visando proporcionar a “problematização” da realidade através do incentivo à pesquisa.

A pesquisa é uma possibilidade de construção de novos conhecimentos e de formação de indivíduos pesquisadores, críticos e reflexivos. É um processo que gera apropriação adaptada da realidade e prevê possibilidades de intervenção, incorporando o caráter social ao protagonismo do pesquisador.

A pesquisa no Seminário Integrado é central para a construção de conhecimento associado ao mundo do trabalho e permite ao aluno o acesso à condição de criador/pesquisador, questionador do mundo e sujeito de sua história (AZEVEDO; REIS, 2013). Este princípio pedagógico se insere legitimamente no modelo de ensino que visa o ensino centrado no aluno, o protagonismo dele no processo de aprendizagem.

Através da pesquisa, os alunos poderão

Desenvolver os processos cognitivos complexos tais como: interpretar, analisar, criticar, comparar e não exclusivamente memorizar. Refletir e assumir a responsabilidade ética diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas que passam a ser entendidas pelos pesquisadores estudantes, suscitando ações de intervenção e transformação na sua comunidade local e regional. (JELVÉZ, 2013, p.136)

De acordo com a proposta, a avaliação emancipatória é caracterizada como a consciência crítica da situação que oferece alternativas de solução para a mesma. Entendida como eixo fundamental do processo de aprendizagem, pois parte da realidade, sinaliza se as aprendizagens do aluno obtiveram avanço, desafiando-os a se perceberem nesse processo, indica no seu decorrer os meios de superação de problemáticas e oportuniza refletir e rever as práticas na escola.

Esta concepção de avaliação tem como fator central a produção de conhecimento do aluno, tendo ele mesmo como parâmetro do seu desenvolvimento. Além disso, o ensino e a aprendizagem aparecem interligados e inseparáveis, principalmente no que diz respeito às relações professor-aluno. Esta concepção permite um ensino mais voltado às dificuldades e facilidades do aluno, pois está voltada para

“o acompanhamento do processo do ensino, contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, singular – no tempo adequado de aprendizagem de cada um. [...] Essa avaliação prioriza a consciência crítica, a autocrítica, o autoconhecimento, investindo na autoria, no protagonismo e emancipação dos sujeitos”. (FERREIRA, 2013, p.201)

Os apontamentos acima referenciados foram as principais mudanças ocorridas no Ensino Médio da rede de ensino estadual do RS e a partir destes que o planejamento do processo de ensino-aprendizagem necessita ser pautado. A nova perspectiva de princípios, metodologias e currículo que esta proposta pedagógica traz é produto da evolução da sociedade na qual a escola tem de se adaptar para que assim possa produzir aprendizagens significativas e que façam sentido aos sujeitos que lá estão.

Durante meu trabalho de campo, no mês de julho de 2015, a professora de Educação Física da escola onde o estudo foi realizado me informou que havia chegado um ofício à escola da Secretaria de Educação comunicando que o Ensino Médio na rede estadual de ensino do RS não teria mais o título de politécnica por não atender as incumbências que tal título propõe, mas este ofício não dava maiores informações sobre possíveis mudanças na organização do sistema de ensino (currículo, metodologias, carga horária,...). Até o fim do ano de 2015 a escola seguiu organizada da mesma forma.

3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO

Assim como as demais disciplinas escolares, a Educação Física está assegurada no ambiente escolar através da LDBEN(2003). Com a recente alteração da LDBEN, a Educação Básica passa a ser obrigatória dos 04 aos 17 anos e, assim sendo, o Ensino Médio passa a se constituir em direito público de todos os jovens de 15 a 17 anos. As DCNEM (BRASIL, 2013a), expõem que este feito só se tornou possível através da alteração da Constituição Federal, promovida pela Emenda Constitucional nº 59/2009 que assegura a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade.

Nos cursos oferecidos na modalidade noturna, até a vigência da LDBEN anterior de 1971, os alunos deste curso, composto por uma maioria de alunos trabalhadores, tinham a disposição legal os pedidos de dispensa. Com a aprovação da LDBEN 9394/1996, o ensino da Educação Física para o ensino noturno passa a ser facultativo para os alunos cursarem, às escolas oferecerem, e caso elas ofereçam a disciplina, as horas aulas não são contabilizadas na carga horária da escola.

Já na redação dada pela Lei nº 10.793, de 01 de dezembro 2003 da LDBEN, a Educação Física é componente obrigatório da educação básica, sendo facultativa ao aluno que: cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar ou estiver obrigado à prática da Educação Física; que tenha prole; que tenha atestado médico.

O estudante que tem mais de trinta anos de idade, e/ou que tem uma carga horária grande de trabalho, e/ou tem fatores de risco ligados à saúde ou doenças crônicas que lhes gere um atestado médico podem se utilizar disso como justificativa para ter se eximir das

aulas de Educação Física, o que na verdade deveria ser mais um motivo para que o mesmo participasse da aula. Assim como também é importante a participação do aluno que tenha prole, pois tende a melhorar o seu conhecimento corporal (se no caso for uma aluna, já que ocorreram mudanças no seu corpo ao longo e após o período gestacional), além da interação social que é promovida nas aulas.

Aqui está presente a falta de clareza, por parte dos estudantes, dos objetivos da disciplina de Educação Física, bem como a concepção de Educação Física por parte dos formuladores da legislação: se entendermos que as aulas deste componente são desenvolvidas na perspectiva da prática pela prática, as dispensas se fazem compreensivas; entretanto, se compreendermos que esta é uma disciplina que possui conteúdos específicos e que através deles produz aprendizagens significativas por meio de diversas metodologias que contemplem diferentes dimensões de conhecimento (conceitual, atitudinal e procedimental), a legislação acaba por fragilizar a legitimidade deste componente curricular.

Elaborar uma legislação a nível nacional no Brasil, um país que possui dimensões continentais e que abriga diversas culturas, é um tanto quanto complexo. Tal fato dificulta também a organização de algum documento que referencie o currículo das disciplinas escolares a nível nacional. Este trabalho se torna ainda mais árduo quando se pensa nos estudantes do Ensino Médio, sujeitos socioculturais que são influenciados pela cultura que os rodeia na sua construção como sujeito.

Até os anos de 1980 a orientação pedagógica dos professores de Educação Física se dava na forma de indicação direta e prescritiva para a prática docente, como um manual, homogeneizando o trabalho. Tal formação se dava por conta de uma visão social da Educação Física voltada à disciplinarização e ao condicionamento do corpo. Tendo a influência das áreas de Ciências Sociais e Humanas, a Educação Física passou a criticar os materiais e produções que tinham a determinação de práticas padronizadas e direcionamento da pedagogia, pois desrespeitam a pluralidade de culturas e de sujeitos, alunos e professores (MORAES *et al.*, 2006).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) – na área da Educação Física - buscam refletir o que está em pauta na prática da Educação Física Escolar dando continuidade às discussões sobre práticas pedagógicas e intenções educativas da escola. Este documento foi produzido na intenção de orientar e gerar um debate sobre a prática

pedagógica de professores desta área, ao contrário dos documentos anteriores que induziam a pedagogia dos professores.

Os professores de todas as disciplinas devem participar e ajudar a definir os objetivos da educação demonstrando que podem qualificar os seus conhecimentos e justificar a presença da disciplina para a cidadania. A legislação é clara em garantir ao aluno a oferta do componente curricular, contudo quem deve garantir o tempo e o espaço adequados a eles são os professores, através de suas perspectivas de trabalho pedagógico, do registro de suas experiências, de sua participação política e pedagógica na comunidade escolar, de suas experiências científicas e acadêmicas e principalmente de seu planejamento e de sua proposta político-pedagógica específica dentro do projeto da escola (MORAES *et al.*, 2006).

A Educação Física Escolar deve desenvolver competências que levem os alunos a: compreender os jogos como manifestações culturais; lerem os esportes baseados nos critérios de lógica interna e externa; produzirem textos sobre as relações possíveis entre esporte, saúde e educação; e proporem alternativas para desenvolverem práticas corporais no tempo livre em que a participação de todos seja privilegiada (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Os Cadernos de lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009) procuram orientar o trabalho do professor, explicando e ilustrando como podem ser organizadas as sequências didáticas a partir de temáticas relacionadas à cultura corporal de movimento que sejam relevantes para as diferentes etapas escolares. Nestes cadernos ainda constam os princípios orientadores do Referencial Curricular da Educação Física, que são os seguintes: a Educação Física é um componente curricular responsável pela tematização da cultura corporal de movimento; as aulas devem tematizar a pluralidade das práticas corporais sistematizadas e as representações sociais a elas atreladas; a Educação Física deve possibilitar a releitura e a apropriação crítica dos conhecimentos da cultura corporal de movimento; e o Referencial Curricular é uma ferramenta pedagógica voltada à orientação, não é um currículo padrão.

Além do desafio de montar um currículo para as aulas de Educação Física no Ensino Médio que atendam a todas as necessidades dos estudantes, o desafio maior é entender os/as estudantes na sua condição de jovens, compreendendo-os nas suas diferenças, percebendo-os como sujeitos que se constituem como tal a partir de uma trajetória histórica, por vezes com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, comportamentos, projetos de mundo bastante particulares (MORAES *et al.*, 2006).

De acordo com Moraes *et al.* (2006), os jovens constroem suas subjetividade e identidades a partir de situações de pertencimento a determinado gênero, etnia, classe social, prática religiosa, orientação sexual, etc. Tais condições de pertencimento também ajudam na construção desses estudantes como sujeitos socioculturais, o que nos permite dizer que não há juventude, mas sim juventudes.

Partindo desse entendimento, adotei como esforço interpretativo os seguintes questionamentos: Quem são estes jovens? O que procuram e quais as suas expectativas sobre a escola? Como/onde estes jovens compartilham a sua cultura (juvenil) dentro da escola e fora dela?

O Ensino Médio deve ser entendido como uma etapa da formação básica especificamente pensada para alunos cujo perfil não se define tão somente pelo recorte cronológico da juventude ou da vida adulta, mas também por características socioculturais que possam definir o sentido que esses mesmos dão às experiências vivenciadas na escola. (MORAES *et al.*, 2006, p.221)

Interpreto que a escola pode ser um ambiente de experimentação, de socialização, de formação integral, contudo entendo que para isso se faz necessária a inclusão da cultura dos estudantes, ou até mesmo o simples fato de percebê-los como sujeitos únicos, heterogêneos, históricos. Tal movimento sugere que os próprios jovens estudantes do Ensino Médio passarão a atribuir um sentido à escola, uma vez que serão percebidos enquanto indivíduos: indivíduos jovens, repletos de complexidades, que têm interesses e necessidades distintos.

3.3 JUVENTUDE VS. JUVENTUDES: ELEMENTOS FORMADORES

Entendendo que a cultura juvenil é uma temática que está inserida no tema juventudes - e que por conta de tal trato esse termo no plural - apresento alguns apontamentos sobre “as juventudes”. Inicialmente, vou esclarecer o que entendo por juventude.

Esse é um período da vida no qual se passa por muitas mudanças, onde a infância é deixada para trás e damos início a uma nova condição social, a de jovem (PERALVA, 1997; DAYRELL; CARRANO, 2014). A entrada na juventude se dá pela fase da adolescência, onde as transformações biológicas, psicológicas e sociais são muito presentes (DAYRELL; CARRANO, 2014). Por conta das mudanças abrangerem não somente o âmbito psico/fisiológico dos sujeitos, mas também social – tendo esse muita influência nas

representações e formação de identidade do sujeito – entendo a juventude como uma categoria social e historicamente definida, que pode ser vivenciada de diversas formas, sofrendo influência do contexto histórico, econômico, cultural (etnias, identidades religiosas, valores), geográfico e de gênero em que o indivíduo se encontra (PERALVA, 1997; NEIRA, 2009; DAYRELL; CARRANO, 2014).

Nesse sentido, concordo com Dayrell e Carrano (2014) ao afirmarem que a juventude é uma categoria socialmente produzida, visto que as representações que determinada sociedade elabora sobre a juventude (se é uma fase positiva ou negativa), os sentidos que se conferem a essa fase da vida (transição para a fase adulta, período de formação de identidade, etc.), o lugar que esses jovens ocupam na sociedade e o tratamento que lhes é dado pela sociedade (políticas para a juventude) estabelecem perfis específicos que são influenciados por diversos contextos históricos, sociais e culturais.

O jovem, assim como a criança ou o adulto, é constituído por uma multiplicidade de experiências, como etnia, gênero, classe social, inserção ou não no mercado de trabalho, local de moradia, situação familiar, orientação religiosa, etc.. (NEIRA, 2009, p. 141)

Normalmente quando se fala de juventude, são remetidas diversas características tidas como problemáticas, pois nesta fase os conflitos entre os jovens e a sociedade em geral são latentes. A (in)disciplina, (i)maturidade ou (ir)responsabilidade são marcas atribuídas a essa fase por uma visão negativa sobre os jovens, as quais geralmente são relacionadas às causas do abuso de drogas, gravidez precoce, violência, criminalidade e acidentes, entre outros (NEIRA, 2009).

A visão da juventude como uma fase de transição para a vida adulta fomenta a enxergá-la como algo negativo, já que se vive em relação ao futuro, não importando assim o que é vivenciado no presente (DAYRELL; CARRANO, 2014). O jovem tem particularidades que definem esse período e tais acabam por formar a sua identidade de jovem, contudo, quando se entende esse estágio como uma projeção de um futuro, essa identidade é perdida.

Em contraponto às visões negativas sobre a juventude, Melucci (1996, p. 09) sugere que “[...] ser jovem parece significar plenitude como o oposto de vazio, possibilidades amplas, saturação de presença”. O autor ainda propõe que

A natureza precária da juventude coloca para a sociedade a questão do tempo. A juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas

porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade. Revela-se pelo modelo da condição juvenil um apelo mais geral: o direito de fazer retroceder o relógio da vida tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que não se pode medir somente em termos de objetivos instrumentais. (MELUCCI, 1996, p. 13)

Por sofrerem influência de diversos contextos, estabelecerem os sentidos e representações a partir de uma visão de mundo muito particular, experimentarem diversas identidades no processo de formação de sua identidade de jovem é que entendo que não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude - pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude -, mas sim juventudes (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Neira (2009) traz apontamentos que corroboram para afirmar que existem vários modos de se vivenciar a juventude e assim chamá-la no plural:

Estudo, trabalho, namoros, “baladas e curtidas”, fazem parte da condição juvenil das grandes cidades, na atualidade, indicando singularidade dessa fase em relação às demais. Entre outros aspectos, as diferenças de classe e de renda marcam não só o futuro dos jovens, pelas possibilidades de estudo e qualificação profissional, como também a qualidade de vida no presente: condições de moradia, saúde, acesso a bens culturais e à informação, práticas de lazer, satisfação de desejos de consumo. Além desses elementos, interferem também fatores como o cotidiano violento, a exposição ao risco, a exploração durante o trabalho e outras condições infelizmente presentes nos grupos socialmente desprivilegiados dos meios urbanos. (NEIRA, 2009, p. 134)

A conjuntura social influi no modo em como entendemos a juventude, portanto, podemos depreender que as transformações na instituição da família, a disseminação do trabalho assalariado, o surgimento de instituições como a escola, o acesso à saúde através do Sistema Único de Saúde, a democratização do acesso ao ensino superior, entre outros fatores, interferem diretamente na ideia que se cria sobre juventude. Diante disso, podemos interpretar que a escolarização cria juventudes, uma vez que ela contribui na formação desses novos sujeitos sociais (FANFANI, 2000).

Percebo que a escola possui um papel significativo na formação da juventude como uma categoria social. Isso pode se dar pelo fato de que as transformações provenientes desse período são vivenciadas de forma intensa nessa instituição. Sendo assim, se faz necessária uma interlocução entre a escola e os seus jovens estudantes, de forma a auxiliar não somente na formação intelectual, mas em sua formação integral.

Entendo que a preocupação em aproximar o que está sendo ensinado nas escolas à realidade dos jovens estudantes que lá estão - levando em consideração quem são esses sujeitos e que eles vêm carregados de experiências e de concepções - está presente em alguns documentos, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o Programa Ensino Médio Inovador.

As DCNEB (BRASIL, 2013b) apresentam a importância de percebermos os estudantes não como iguais, mas sim como um grupo de sujeitos heterogêneo que necessita ser ouvido. A partir disso, se faz necessário que a escola busque um “efetivo pacto em torno do projeto educativo escolar, que considere os sujeitos-estudantes jovens como parte ativa de seus processos de formação, sem minimizar a importância da autoridade adulta” (BRASIL, 2013b, p. 35).

Para isso, como posto anteriormente, Arroyo (2004) defende nas DCNEB (BRASIL 2013b) que professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser especialistas em adolescência e juventude de forma a se constituírem em condutores e educadores responsáveis por esses sujeitos e pela qualidade de sua relação com o mundo. Ainda segundo Arroyo, tal posição implica um redimensionamento dos cursos de licenciatura e da formação continuada desses profissionais.

Corroborando com a ideia apresentada nas DCNEB (BRASIL, 2013b), as DCNEM (BRASIL, 2013a) expõem a relevância que o trato com a juventude assume no Ensino Médio na medida em que apresentam um esclarecimento sobre “As juventudes” quando discorre sobre os sujeitos/estudantes do Ensino Médio. O documento concebe a juventude como uma

[...] condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2013a, p. 155).

Compreender o jovem do Ensino Médio, partindo desta concepção de juventude, significa transpor uma noção de homogeneizar e naturalizar esses estudantes, além de tratá-los como uma categoria social (BRASIL, 2013a).

Em novembro do ano de 2013, foi instituído pela Portaria nº 1.140 o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013c). Este documento representa a articulação

e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro. Nele, está evidente a importância que a juventude possui neste nível de ensino, na medida em que essa temática é tratada com destaque. Destarte, Carrano (2000) publicou a conceituação sobre a diferença entre juventude e juventudes que é contemplada no documento orientador do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, como apresentado na citação abaixo:

Juventude, no singular, expressa uma condição geracional ou populacional; no plural, *juventudes*, situam-se os sujeitos em face da heterogeneidade de classe, gênero, cor, credo, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades. Nessa perspectiva entende-se que a identidade juvenil não é dada simplesmente pela idade biológica ou psicológica, mas configura-se a partir de um processo contínuo de transformação individual e coletiva. (BRASIL, 2013d, p. 10)

Para além da conceituação de juventude(s), o documento explora questões referentes à cultura juvenil, construção de identidades e de como a escola enquanto instituição influencia nesse processo. Assim sendo, essa instituição deveria levar em consideração as experiências vividas fora da mesma para que as experiências escolares adquiram sentido aos seus jovens estudantes. Nesse sentido, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio nos expõe de maneira clara que há a necessidade de se repensar o significado da instituição escolar e de se pensar as políticas públicas para o Ensino Médio tendo como ponto de partida os jovens estudantes que estão neste nível de ensino, levando em consideração suas necessidades, interesses, expectativas, semelhanças e diferenças identitárias, pois são eles que atribuem sentido a essa instituição, entendendo que assim a evasão escolar no Ensino Médio será contida e a escola passará a ter relevância para os jovens que lá estão (BRASIL, 2013d).

Com o intuito de auxiliar o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, o Ministério da Educação idealizou cadernos de formação para os professores que atuam no Ensino Médio, onde chamo atenção para o Caderno II da Etapa I que tem como foco “O Jovem como Sujeito do Ensino Médio” (BRASIL, 2013e). Tal material apresenta – em linguagem acessível – questões que podem ser observadas quando tratamos de juventude, como tecnologias, mundo do trabalho, a relação do jovem com a escola, esclarecimentos acerca do que é juventude, entre outros. O interessante do documento é que ele explicita logo de início o seguinte: “A questão da juventude na escola será tratada não como um ‘problema a

resolver’, mas como um desafio pela busca da compreensão a respeito do que significa ser jovem e estudante em nossos dias” (BRASIL, 2013e, p. 06).

Com isso, o caderno evidencia uma preocupação em desmistificar a imagem do jovem como um problema para a sociedade e, a partir disso, sugere que olhemos para esses jovens estudantes do Ensino Médio como sujeitos do processo educativo, uma vez que eles chegam à escola com experiências, saberes e desejos que podem ser incorporados ao ensino de forma que eles atribuam sentido ao mesmo.

De forma a materializar as proposições trazidas nas DCNEM (BRASIL, 2013a) e corroborando com o documento exposto acima, o Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O programa sugere que se articulem os conhecimentos escolares à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, com a finalidade de atender suas necessidades e expectativas, reforçando as ideias defendidas no documento do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. A questão da participação estudantil também ganha destaque nesse programa, uma vez que ele incentiva o desenvolvimento e a atuação de organizações juvenis – a exemplo dos grêmios estudantis - de forma a desenvolver pessoal, social e politicamente os seus participantes (BRASIL, 2013f).

Nesse sentido, concordo com Frigotto (2004) ao afirmar que

[...] o Ensino Médio, enquanto educação básica, tem como eixo central a articulação entre *ciência/conhecimento, cultura e trabalho*. Como tal, não pode estar definido por uma vinculação imediata e pragmática, nem com o “mercado de trabalho” nem com o “treinamento” para o vestibular. (p. 208)

Pelo Ensino Médio ser um nível de ensino que está inserido no que é chamado de Educação Básica, entendo que esse não deve ser voltado para um único eixo, mas sim para a articulação desses, buscando formar integralmente estes jovens que terão um conhecimento geral acerca do mundo que o espera no período pós-escola, podendo então fazer escolhas conscientes sobre seu futuro. Quando tal formação integral for efetiva, será gerado um “[...] sujeito autônomo e protagonista de cidadania ativa e não reduzido a um “cidadão-produtivo” explorado, obediente, despolitizado e que faça “benfeito” o que o mercado determina” (FRIGOTTO, 2004, p. 212).

Dessa forma, é importante que os professores, familiares e demais personagens que influenciam na formação dos jovens atentem às situações que irão proporcionar a eles, e a como esses atribuem sentido as mesmas, pois certamente isso surtirá impacto nas escolhas futuras desses estudantes, não somente escolhas ligadas a questões profissionais como também em seus projetos de vida (WELLER, 2014).

O Programa Ensino Médio Inovador ainda disponibiliza um curso de atualização para professores que atuam no Ensino Médio intitulado JUBEMI - Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador. Este curso é desenvolvido pelo Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais e o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense em parceria com o Ministério da Educação. Seu principal objetivo é oferecer informações e elementos para que os professores inscritos no curso possam refletir sobre o Ensino Médio focando principalmente em temas que remetam aos sujeitos, os jovens estudantes com os quais este docente atua. Para além da reflexão sobre o sujeito jovem-estudante, tal formação visa oferecer aos docentes inscritos instrumentos teórico-metodológicos para o trabalho cotidiano deste, enquanto articulador/a do Programa Ensino Médio Inovador.

Reconhecendo a importância que a juventude toma no Ensino Médio, há questões importantes às quais devemos atentar: Quem são estes jovens estudantes? O que buscam na escola? Qual o significado da instituição escolar para eles? Qual o sentido que as experiências vivenciadas neste espaço adquirem? (DAYRELL, 1996).

Os estudantes do Ensino Médio chegam à escola repletos de experiências que são produzidas em diversos espaços, pelas quais podem desenvolver uma cultura singular, através da qual eles veem, sentem e atribuem significado ao mundo e ao ambiente em que vão se inserir (DAYRELL, 1996, p. 141). Dessa forma, torna-se importante agregar

[...] o conjunto de percepções que o estudante elabora em sua socialização extraescolar na família e outras instâncias, sendo marcantes as orientações que derivam não só de sua origem social ou étnica como do fato de terem nascido homens ou mulheres. (SPOSITO, 2013, p.441)

Peter McLaren (1997) propõe uma pedagogia que tome como referência os problemas e necessidades dos estudantes, o que nos encoraja a analisar as formas de conhecimento dominantes que configuram as experiências dos mesmos, assim como lhes permite analisar suas experiências particulares e as formas de conhecimento subordinados. Segundo o autor,

ignorar as bases ideológicas da experiência dos estudantes significa negar a base sobre qual eles aprendem, falam e imaginam.

[...] é crucial que os educadores considerem a questão de como o mundo social é experienciado, mediado e produzido pelos alunos. Uma falha neste ponto impedirá não apenas que os professores penetrem nas motivações, emoções e interesses que constituem a singularidade da voz dos alunos, mas também dificultará a criação do próprio momentum de aprendizagem. (MCLAREN, 1997, p. 249)

Seguindo nessa perspectiva, McLaren (1997, p. 252) nos mostra a importância de darmos voz aos estudantes, pois cada voz é única uma vez que é “[...] formada pela história cultural e pela experiência particular anterior de seu dono”. Sendo assim, na medida em que os estudantes se autorizam e são autorizados a se expressar, eles desenvolvem o seu protagonismo e conseguem estabelecer relações com o que está sendo ensinado, motivando uma aprendizagem significativa.

O autor ainda atenta para que não cometamos a violência simbólica, que se manifesta quando um professor transfere seus valores e conhecimentos para os estudantes em detrimento das crenças e experiências dos mesmos. Em contraponto, McLaren (1997) nos apresenta o poder emancipador da voz de autoridade do professor que

[...] é exercido quando se permite que a voz do aluno avalie a si mesma, de modo a ser confirmada e analisada nos termos dos valores particulares e ideologias que ela representa. (MCLAREN, 1997, p. 253)

Dayrell (1996) propõe compreender os jovens como sujeitos sócio-culturais, superando assim a visão de que todos os estudantes são iguais. Assim, os jovens estudantes serão percebidos na sua diversidade, pois esse entendimento pressupõe que cada indivíduo tem sua própria história, seus valores, suas representações a cerca da sociedade, das instituições, modos de agir e ser, entre outras particularidades (DAYRELL, 1996).

Concordando com a compreensão do jovem como um sujeito sócio-cultural proposta por Dayrell e com a ideia de poder emancipador apresentada por McLaren, Rebello de Souza e Souza Viégas (2012, p. 390) sugerem que “[...] para além de dizermos às crianças e aos jovens o que eles não podem ou não devem fazer, apresentemos caminhos, possibilidades, e, sobretudo, escutemos mais o que eles têm a dizer, o que pensam, o que temem, o que desejam”.

A juventude é uma fase onde muitas mudanças - biológicas, sociais, culturais, etc. – ocorrem em uma velocidade muito rápida. Sendo assim, ela apresenta uma relação íntima com o tempo, e é nesse tempo que acontecem as descobertas, a construção de identidade e com isso, as experimentações e conflitos (MELUCCI, 1996).

O conflito entre o que está posto na sociedade e o jovem que nela tem de se inserir é bastante comum. Muito se dá pelo fato de que tal sociedade já tinha uma existência prévia, histórica, da qual esse jovem não teve participação no processo de construção. Podemos perceber que, geralmente, as manifestações contra as macroestruturas de governo são organizadas por movimento estudantis, que são formadas, em boa parte, por jovens. Um exemplo disso foram os caras-pintadas que, em 1992, tiveram por objetivo o *impeachment* do presidente do Brasil na época (Fernando Collor de Melo); outro foram as manifestações que ocorreram em junho de 2013 promovidas pela União Nacional dos Estudantes, que convidavam as pessoas a irem para rua para manifestar contra a corrupção no Brasil. De acordo com Dayrell (1996), tal confronto acontece porque são essas macroestruturas que vão determinar as possibilidades que esse jovem terá para a construção de seu futuro social, seu nível de acesso aos bens culturais, etc. Posto isso, as origens, a classe social, o gênero, a raça, entre outros fatores, são dimensões que irão interferir na construção desses jovens enquanto sujeitos sociais, independente do que os mesmos façam (DAYRELL, 1996).

Corroborando com Dayrell (1996), Green e Bigum (2008) apontam que

Não podemos ignorar nem a profunda alienação que muitos/as jovens experimentam hoje, confrontando um futuro que muito frequentemente parece já esgotado mesmo antes de ter chegado, marcado sempre por uma incerteza fundamental – seu sentimento de serem, cada vez mais, estranhos/as numa terra estranha -, nem a probabilidade de que eles/as estejam se tornando distintiva e genericamente diferentes, em termos de suas capacidades, suas estruturas de identidade, e seus valores. (GREEN; BIGUM, 2008, p. 238)

Podemos compreender que o fato de as políticas públicas ainda não superarem as desigualdades sociais que afetam diretamente as trajetórias de vida de milhões de jovens é a principal causa desses conflitos. As políticas públicas de juventude ainda tendem a deixar esta categoria social desamparada, e são esses jovens desamparados que chegam no papel de estudantes ao Ensino Médio, repletos de conflitos e contradições provenientes de uma sociedade excludente que interfere em suas trajetórias escolares e apresenta novos desafios às instituições escolares (FANFANI, 2000; SPOSITO, 1993).

O jovem é questionador, quer entender o porquê das coisas serem como são e tenta expor o seu ponto de vista em relação ao que está posto, enquanto os adultos apenas põem em prática o que um poder anônimo decretou (MELUCCI, 1996). Nesse sentido, as transgressões dos jovens precisam ser entendidas em acordo com seus contextos, sendo por vezes uma relutância aos limites impostos pela sociedade dos adultos e, em outros momentos, gerando uma cultura sincrônica sem afrontar os valores da cultura dominante (NEIRA, 2009).

A escola é um lugar onde a sincronia de culturas é perceptível: a cultura escolar e a cultura juvenil. Nessa configuração, a cultura escolar é considerada a dominante, uma vez que ela é quem rege a organização do espaço, da rotina e do funcionamento da escola, porém a cultura juvenil está presente no interior da instituição escolar, tendo em vista que os jovens estudantes que frequentam a mesma compartilham de uma cultura particular a eles. Por essa instituição ser um espaço onde se reúnem diversos sujeitos socioculturais, que chegam a ela repletos de experiências, hábitos e visões de mundo construídas em diferentes espaços e contextos é comum haver um embate entre cultura escolar e cultura juvenil quando não é estabelecido um diálogo entre elas.

O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa a constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais, trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar na acepção. (SPOSITO, 2013, p.441)

Quando a escola nega os saberes dos estudantes, não dando voz nem ouvidos aos mesmos, ela nega uma gama de possibilidades de aprendizagens que podem ser estabelecidas por aqueles jovens através de aproximações com o mundo deles, reduzindo assim a significância atribuída pelos mesmos a essa instituição, pois ela acaba se distanciando da realidade dos seus estudantes.

Segundo Neira (2009), a escola demonstra um desinteresse pelo patrimônio cultural trazido pelos estudantes na medida em que não estabelece um espaço de troca com os mesmos além dos formais - onde nem sempre ocorre essa troca, mas sim uma transmissão de conhecimentos – faltando assim com o seu papel de “[...] instituição que potencializa o acesso e ampliação da cultura” (NEIRA, 2009, p. 150).

Nesse sentido, Dayrell e Carrano (2014, p. 119) nos levam a pensar sobre o espaço e o lugar do contexto escolar, visto que isso permite que percebamos como os jovens constroem e significam os espaços, “[...] seja por meio dos locais que frequentam, dos estilos de vida, da

produção de culturas juvenis, dos padrões de consumo, das relações de poder, dos espaços de lazer ou por meio da sociabilidade”. Da mesma forma, Carrano e Costa (2011) propõem a produção de espaços escolares que sejam culturalmente significativos de modo a reconhecer a existência de múltiplas formas de ser jovem na atualidade e para a qual a designação “estudante” represente apenas uma das versões identitárias desses jovens. Para isso, se faz necessário estabelecer um diálogo com esses jovens, no qual eles se sintam incluídos e possam compartilhar as suas experiências de forma com que nós (os professores) consigamos estabelecer relações com o que está sendo ensinado em nossas aulas e a realidade deles, construindo assim aprendizagens mais significativas para esses estudantes.

Os jovens criam e produzem suas representações a partir de códigos e signos da contemporaneidade oriundos do seu meio social e cultural, do universo imagético, sonoro e visual, presentes em seu cotidiano, que provêm da televisão, do cinema, das bancas de revistas, dos livros, dos videogames e da internet. [...] Definem, muitas vezes, o modo como eles pensam, agem e refletem os seus interesses. [...] Assim, entram em contato com boa parte do que é produzido e difundido na cultura contemporânea. (VIANA, 2014, p. 257)

Posto isso, temos de atentar “[...] para a presença cada vez mais marcante da *cibercultura* e das redes sociais presentes na internet entre os jovens” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 116). Entendendo que os jovens de hoje em dia têm fácil acesso à informação, quase que de maneira instantânea - seja pela internet, pela televisão, ou até mesmo pelo celular -, qual função é atribuída à instituição escolar? A de instituição mediadora. O fato de terem acesso não garante que esses indivíduos sejam críticos o suficiente para compreender o conteúdo dessa informação, em que contexto ela ocorreu, se há influência de quem divulgou e relacioná-la com outros conhecimentos e com sua realidade. Dessa forma, a escola aprofunda, consolida e potencializa tais referências (VIANA, 2014).

Cabe às escolas de Ensino Médio assumir as formas artísticas e culturais dos jovens como LEGÍTIMAS, não apenas permitindo que se manifestem nos seus espaços, mas compreendendo seus significados, identificando seus códigos, relacionando-os com outros. Cabe, também, construir e criar propostas pedagógicas inter(multi)disciplinares que sejam capazes de favorecer o desenvolvimento dos estudantes como PRODUTORES E FRUIDORES de diferentes culturas. (VIANA, 2014, p. 265)

Esses jovens chegam às instituições escolares carregando múltiplas identidades que são assumidas de acordo com o contexto/cultura em que estão inseridos. Na escola, eles precisam assumir o papel de estudantes, mas essa não é uma identidade que é trazida de casa, e sim construída no interior dessa instituição. Apesar de o jovem se constituir como estudante

no ambiente escolar, a identidade que cada um veio construindo até aquele momento influencia no processo de construção dessa identidade de estudante. Quando construída tal identidade, os estudantes passam a ser identificados em acordo com os estereótipos/representações que são criadas a partir dessas construções, como o “bom” e o “mau” aluno, o “bagunceiro”, o “esperto”, o “tímido”, etc.. Dayrell (1996, p. 153) nos sugere que “A construção do papel desses jovens, como alunos, vai se dando, assim, na concretude das relações vivenciadas, com ênfase na relação com os professores”. Esse ponto pode ser percebido na distinção entre a visão que os professores têm de determinados alunos, onde, por exemplo, um estudante que é identificado como “mau” aluno ou “bagunceiro” por professores que normalmente dão aula em sala - como matemática, português, química, etc. - nem sempre apresenta a mesma postura nas aulas de Educação Física, onde pode vir a participar melhor da aula que os estudantes tidos como “bons” pelos demais professores.

Segundo Dayrell (1996), um espaço onde os estudantes convivem rotineiramente na escola, que tem características próprias e influi nesse processo de construção de identidade de estudantes, é a sala de aula. É nesse lugar que sujeitos de diversos contextos, experiências e interesses têm de conviver, compartilhando o mesmo espaço, pelo menos por um ano. Por ter essa gama variada de jovens no mesmo espaço, que nem sempre compartilham dos mesmos interesses, acabam se formando subgrupos na turma, que são estabelecidos em acordo com a afinidade e interesses comum, as chamadas “panelinhas”, as quais costumeiramente são identificadas pela característica partilhada por todos do grupo (as patricinhas, os CDFs, os esportistas, os bagunceiros) (DAYRELL, 1996).

Entendo que essa relação não se dá obrigatoriamente pelo espaço da sala de aula, mas sim pelo convívio intenso a que esses jovens são submetidos enquanto colegas durante o ano. A questão a que nos referimos é a unidade de turma e não necessariamente do espaço sala de aula, uma vez que nas aulas que não se utilizam essencialmente desse espaço, os mesmos subgrupos tendem a se formar. Tais subgrupos têm relação direta com a identidade de estudante que cada um desses jovens assume, pois se entende que eles têm uma cultura comum a ser compartilhada.

Na sociedade contemporânea, de fato, a juventude não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural. [...] Estilos de roupas, gêneros musicais, participação em grupos, funcionam como linguagens temporárias e provisórias com as quais o indivíduo se identifica e manda sinais de reconhecimento para outros. (MELUCCI, 1996, p. 09)

Seguindo nessa ideia de grupos identitários, Dayrell e Carrano (2014, p. 116), sugerem que “Para esses jovens, muitas vezes destituídos por experiências sociais que lhe impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção da autoestima, possibilitando-lhes identidades positivas”. Ao passo que os jovens deixam de adotar os pais, professores, adultos em geral como referência, eles buscam novos elementos identificatórios no seu grupo cultural, onde os chamados “líderes” assumem a dimensão de ícones idealizados (NEIRA, 2009). Os grupos culturais se formam muito em função do contexto. Sendo assim, podemos compreender que o jovem pode assumir identidades diversas, de forma a se adaptar ao contexto em que vai ou está inserido.

Quando os jovens frequentam outros espaços além da escola, tendem a assumir traços referentes à identidade coletiva, respectiva aos variados grupos dos quais participa, assim como a identidade de estudante que assumem na escola. Nota-se que são as particularidades de cada grupo de jovens “[...] (*skatistas*, jogadores de *videogame*, *rapers*, esportistas, *rockeiros*, *emo's*, *yuppies*, *punks*, *pagodeiros*, *funkeiros* etc.), que vão ajudar a formar uma cultura específica com fim em si mesma, a chamada cultura juvenil” (NEIRA, 2009, p. 142).

Assim como já vínhamos discutindo, as culturas juvenis se apresentam de formas variadas, buscando expressar a condição juvenil através de símbolos que ganham visibilidade por intermédio de diversos estilos, que se manifestam através do corpo (tatuagens, *piercings*, brincos), do visual (roupas, cor/corte de cabelo), e da linguagem (gírias) (DAYRELL; CARRANO, 2014; NEIRA, 2009). Tais símbolos revelam a vinculação a um estilo específico, “demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um *status* social almejado” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 116). Dessa forma, é através do corpo que esses jovens expõem as experiências estéticas coletivas, onde haverá a representação de cada uma das identidades grupais pelas quais eles transitam (VIANA, 2014).

Como o jovem transita por diversas tribos, a ostentação de certos itens (MP3, celulares, tênis, roupas, etc.), bem como um linguajar e uma determinada forma de agir acaba condicionando a entrada desse jovem a determinadas tribos, visto que a aquisição desses bens faz parte de uma característica da tribo, da identidade coletiva do grupo (DAYRELL; CARRANO, 2014; NEIRA, 2009).

Essa postura pode ser interpretada como uma consequência do afã consumista, advogado pelo neoliberalismo que, como parte do universo pós-modernista, construiu o paradigma do “ser é ter” que marca os corpos e

identidades dos atores da cultura juvenil e que, apesar de tudo, tem consciência da sua postura diante da necessidade do consumo e dos meios utilizados por jovens de classes diferentes para conseguir a mercadoria desejada. (NEIRA, 2009, p. 144)

Nesse sentido, a condição econômica de cada um desses jovens termina por condicionar a participação desse a certos grupos que compartilham dos mesmos poderes aquisitivos ou formas de angariar determinados bens.

Compreendendo os jovens como parte de uma categoria social que está passando por processos de experimentações para a construção de uma identidade, podemos entender que eles se apresentam como um exército de consumidores em potencial, pois nesse processo de procura pelo seu “eu” eles se desprendem de repressões impostas por valores morais e religiosos que pudessem vir a interferir em suas escolhas “[...] quanto ao valor e à consciência, digamos, existencial de uma enxurrada de mercadorias tornadas, da noite para o dia, essenciais para a nossa felicidade” (KEHL, 2004, p. 92).

Vivemos em uma sociedade capitalista onde “ter” é a palavra de ordem. Sendo assim, Neira (2009, p. 146) sugere que ser jovem nesta sociedade, regida pela imagem e pelo consumo, equivale “[...] a ser saudável, arrojado, inovador, dinâmico, bonito, esportivo, eficaz, competitivo, produtivo e uma infinidade de valores exaltados pelo neoliberalismo”.

A ostentação de bens materiais pode caracterizar certo rito para a entrada de novatos em alguns grupos. Cada grupo estabelece seus próprios ritos, os quais nem sempre estão ligados à aquisição de certos itens, mas, por exemplo, ao consumo de drogas leves. Tais “desafios” servem como prova para decidir se o grupo aceitará a presença do novo membro, estabelecendo uma linha onde deixam de ser vistos como crianças e passam a ter um pé na vida adulta (KEHL, 2004).

As experimentações, descoberta de potencialidades e de limites, e o desenvolvimento de autonomia - que se estabelecem no exercício de escolhas - são próprios da juventude. Ao longo desse processo, o grupo de amigos assume o papel de referência, pois é com eles que se divertem, passeiam, fazem festas, confissões, “[...] e buscam formas de se afirmar diante de outros grupos juvenis e do mundo adulto, criando um eu e um nós distintivos” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 118). Sendo assim, Dayrell e Carrano (2014) sugerem que a sociabilidade parece ser um aspecto bastante presente e significativo para os jovens, pois responde às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de

autonomia, de trocas afetivas e de identidade. Tais relações de sociabilidade instituídas no ambiente escolar podem vir a contribuir para a permanência desse jovem na escola, mesmo havendo outras situações escolares que promovem diferentes formas de exclusão (CARRANO; COSTA, 2011).

As dimensões da condição juvenil, que viemos tratando até então, estão condicionados ao espaço onde são construídas. Esse passa a ter sentidos próprios, transformando-se em *lugar*, em um espaço do fluir da vida, do vivido, além de fornecer suporte e mediação para as relações sociais com sentidos próprios, o lugar como ancoragem para a memória, tanto a individual quanto a coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 118)

Estabelecida tal relação de espaço e lugar, compreendo que a juventude está presente no espaço da instituição escolar, o transformando em um espaço social que pode se tornar um lugar dependendo do significado que os jovens atribuem a ela e/ou se agrega a cultura juvenil que é compartilhada em seu interior.

4 DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

De forma a elucidar conceitos dos quais me apropriei para o desenvolvimento do estudo, abordo nessa seção esclarecimentos acerca das decisões metodológicas, nas quais estão inclusas o desenho metodológico escolhido – a etnografia -, os instrumentos de coleta de informações que utilizei para tal metodologia, bem como a caracterização da Rede Estadual de Ensino Médio, a escolha da escola e dos participantes do mesmo, o processo de negociação de acesso à escola e os cuidados éticos tomados para o desenvolvimento deste estudo.

4.1 ETNOGRAFIA

Entendo que a etnografia é utilizada em estudos onde a cultura se dá como ponto central para o seu entendimento e uma vez que este estudo pretende compreender a cultural compartilhada por um determinado grupo, acredito que essa seja a metodologia mais apropriada. Nesse sentido, Angrosino (2009, p. 16) coloca que “Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo”.

Segundo Vidich e Lyman (2006),

A pesquisa social etnográfica qualitativa [...] requer uma atitude de desligamento em relação à sociedade que permite ao sociólogo observar a conduta do eu e dos outros, entender os mecanismos dos processos sociais e compreender e explicar porque os atores e os processos são como são. (p. 49)

Corroborando com essa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994), apontam que o objetivo do etnógrafo é apreender os significados que os sujeitos que compartilham uma determinada cultura atribuem a certos hábitos e expor esse “novo significado” aos demais, exteriores a tal cultura.

Essa metodologia se difere das demais pelos seguintes motivos: é baseada na pesquisa de campo; é personalizada, uma vez que o pesquisador está convivendo com o objeto de estudo e passa a ser tanto participante quanto observador; é multifatorial, pela diversidade de instrumentos de coleta de informações que se utiliza; requer um longo período de tempo no campo, de forma a ter uma imersão do pesquisador no mesmo; é indutiva, pois se utiliza da análise das informações obtidas no campo para construir uma teoria explicativa; é dialógica, pois o pesquisador pode debater suas conclusões e interpretações com os interlocutores ao

passo que elas vão se estabelecendo; e é holística, uma vez que busca desvelar da forma mais completa possível o objeto a ser estudado (ANGROSINO, 2009).

O método etnográfico, inicialmente, era utilizado por antropólogos que estudavam culturas remotas, não familiares, contudo, atualmente é um método empregado também por outras áreas (Educação e Ciências Sociais, por exemplo) que buscam compreender aquilo que parece familiar a todos nós, fazendo assim um estranhamento do que parece familiar (FLICK, 2009). Como a etnografia é uma abordagem de caráter qualitativo e a interpretação é de grande relevância na análise das informações, a descrição do que será observado – o local, os sujeitos, os costumes, entre outros - tem de ser densa para poder guiar o pesquisador acerca do que aconteceu dentro do local de estudo (GEERTZ, 1989).

Segundo Geertz (1989), determinados gestos, comportamentos e atitudes podem ter diferentes significações dependendo do contexto em que ocorrem. Sendo assim, cabe ao etnógrafo “aprender” sobre o contexto onde se encontra essa cultura para que possa interpretá-la, não como alguém de fora que faz apontamentos a partir de suas concepções, mas como um observador participante, que pode não fazer parte do contexto, mas o vivenciou de forma a poder realizar interpretações pertinentes àquela cultura com maior familiaridade. Nesta perspectiva que se torna importante a descrição densa – microscópica - da cultura, pois, de acordo com o autor, a partir dela é que o pesquisador realizará interpretações – acerca do fluxo do discurso social – e salvará o “dito” em um discurso da sua possibilidade de se extinguir e fixá-lo em forma pesquisável.

Entendo que esse tipo de estudo se propõe a uma análise em profundidade e não tem como ser generalizadora, pois cada cultura tem suas determinadas práticas e símbolos, e apesar de algumas apresentarem semelhanças entre si, o contexto em que esta se encontra pode vir a influenciar a mesma, tornando-a assim diferente das demais (STIGGER, 2007). Dessa forma, Gómez, Flores e Jiménez (1996) sugerem que o trabalho etnográfico é o retrato do modo de vida de uma unidade social.

Corroborando com Geertz (1989), Magnani (2009) conceitua a etnografia como

[...] uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um

modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente. (MAGNANI, 2009, p. 07)

Complementando o exposto acima, Angrosino (2009) aponta que o trabalho de campo etnográfico tem a intenção de compreender os significados que os sujeitos atribuem às suas ações, buscando descobrir o sistema de símbolos que significa o agir desses sujeitos. O etnógrafo busca as representações que são atribuídas pelos membros da cultura a determinadas práticas compartilhadas pelos mesmos (BOGDAN; BIKLEN, 1995). Diante disso, Magnani (2009) afirma que não é o acúmulo de detalhes que caracteriza a etnografia, mas sim a atenção que se dá a eles, pois em algum momento esses detalhes podem oferecer pistas a uma nova compreensão, um novo *insight*.

Magnani (2009) também nos apresenta o pressuposto da totalidade como central aos estudos antropológicos e etnográficos, uma vez que esse pressuposto enuncia que deve ser levada em consideração a forma como é vivida determinada cultura pelos seus atores sociais e como é percebida e descrita pelo investigador. Nesse sentido, entendo que não é apenas para guiar as interpretações do pesquisador que se faz necessária a descrição densa do que está sendo observado, mas também para que o leitor compreenda o contexto do qual este pesquisador está tratando e como estabeleceu determinadas interpretações.

A etnografia pode ser dividida em prática e experiência etnográfica, onde a prática é entendida como programada e contínua – pragmática - e a experiência é descontínua e imprevista (MAGNANI, 2009). Magnani (2009) explica que experiência etnográfica se desdobra em duas quando em campo: a experiência de primeira impressão – quando em contato com um tema e um campo completamente desconhecidos – e a experiência reveladora – com a pesquisa em andamento. Além da experiência, o autor ainda aponta que a prática etnográfica, quando em campo, traz outras evidências ao longo da pesquisa, o que permite ampliar a cultura que se observa a partir de outros atores antes despercebidos.

Diante disso, a circulação do pesquisador no campo, sua observação, sua visão acerca dos acontecimentos que lá ocorrem e seus significados, são atividades de incumbência do etnógrafo. Tais atividades englobam as dimensões do tempo, movimento, dinâmica e sequência e estão correlacionadas ao andar, ver e escrever – que exercem e sofrem influência recíproca (SILVA, 2009).

Conforme Silva (2009), uma etnografia possui três fases que conduzem a elaboração do projeto e do relatório final, onde a vivência do etnógrafo converte tais fases em atividades simultâneas - andar, ver e escrever. O trabalho em campo, sua observação e a descrição deste contexto observado, são três ações que se somam, pois são interdependentes e influenciados enquanto pensados “pelas contradições e heterogeneidade das disposições e habilidades em jogo” (SILVA, 2009, p.186). Tudo isso contribui para que a etnografia se torne o relato de um percurso no qual o pesquisador é um observador imerso na cultura local pesquisada.

Para André (1995), a etnografia dá ênfase ao processo, em como determinados fatos ocorrem e não em seus resultados ou produtos finais, buscando assim formular hipóteses, conceitos, teorias e não comprovar a sua efetividade. Em se tratando de um estudo a ser desenvolvido em uma instituição escolar, a etnografia possibilita reconstruir, na forma de interpretar e atribuir novos sentidos, os procedimentos e as relações da vida escolar cotidiana (ANDRÉ, 1995).

Por fim, entendo que o pesquisador que se utiliza do método etnográfico pode encontrar a compreensão social e cultural sobre o que estuda, todavia isso só se dará se ele estiver esclarecido sobre as fontes das ideias que as motivam e estiver disposto a confrontá-las (VIDICH; LYMAN, 2006). Quero dizer com isto que a etnografia é um empreendimento teórico-metodológico que possibilita, através do trabalho de campo, interpretar densamente os significados junto àqueles que vivem e compartilham, em seu cotidiano, práticas sociais, concepções e crenças particulares, necessitando do convívio próximo e prolongado com o grupo pesquisado de modo que possa, além de ser aceito na convivência, explorar as relações mais recentes e àquelas anteriores, mais antigas e, que se apresentam de determinadas formas.

4.2 REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO

As escolas da Rede Estadual do RS implementaram a nova proposta pedagógica do Ensino Médio, o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, que foi estabelecida ao final do ano de 2011. Diante desta nova configuração de ensino, tornou-se relevante a escolha da Rede Estadual de Ensino Médio do RS para o estudo, visto que tal mudança interfere no planejamento dos docentes.

De acordo com o site da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUCRS), há 260 escolas da Rede Estadual no município de Porto Alegre. Dentre estas escolas, cerca de 70 (setenta) oferecem o Ensino Médio como nível de ensino, sendo 05 na forma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e 02 de educação especial. É importante ressaltar que não são todas as instituições que aparecem ofertando a nova proposta curricular do Ensino Médio Politécnico, bem como não havia informações de todas as instituições de ensino sobre os níveis de ensino ofertados, podendo assim ter um número maior de escolas que oferecem o Ensino Médio.

4.3 REPRESENTATIVIDADE TIPOLOGICA

4.3.1 Escolha da Escola

O colégio onde o estudo foi realizado fica localizado na Zona Leste de Porto Alegre, em importante avenida de grande circulação na cidade. Ele atende alunos do entorno da escola, em sua maioria de baixa renda, e da região metropolitana de Porto Alegre, principalmente da cidade de Viamão. O colégio enfrenta um problema de falta de funcionários no turno da manhã, o qual tem o maior número de alunos. Devido a isto, a resolução de problemas fica por conta dos professores titulares e quando a gravidade for maior, este é encaminhado para a vice-diretora que toma as devidas providências.

O colégio tem em seu quadro de funcional: 33 professores regentes e outros 54 funcionários, onde estão inclusas merendeiras, funcionárias da limpeza, funcionárias da secretaria e supervisão pedagógica, serviço de orientação pedagógica e coordenação de turno.

Podemos dividir o colégio em quatro blocos: o pátio da frente, onde está localizado o estacionamento e a entrada, o prédio onde estão as salas de aula e parte administrativa, atrás do mesmo estão as quadras externas e atrás das quadras o gramado, onde também há uma pequena residência e um portão para entrada de automóveis.

Há um único prédio no colégio onde estão situadas as salas de aula ambiente², a biblioteca, a sala de informática, o auditório, o refeitório, banheiros dos professores e banheiros dos alunos, sala de estudos, sala da supervisão, sala da direção, sala dos professores

² As salas de aula são separadas por disciplinas e não por turmas.

com uma cozinha ao lado e secretaria. Os alunos que chegam atrasados aguardam a entrada no saguão do colégio, sem supervisão, contudo de forma ordenada.

No que diz respeito à infraestrutura para o desenvolvimento das aulas de Educação Física a escola dispõem de duas quadras externas poliesportivas de concreto que parecem ter sido pintadas recentemente, uma menor - com dimensões semelhantes à de uma quadra de vôlei - e outra maior - com dimensões semelhantes à de uma quadra de futsal -. A quadra maior possui duas goleiras sem rede fixadas no chão, tabelas e cestas de basquete sem rede, enquanto a quadra menor possui uma rede de vôlei montada na mesma. As quadras são cercadas e dispostas perpendicularmente uma à outra, sendo a lateral da quadra menor paralela à linha de fundo da quadra maior. Atrás das quadras há um espaço aberto e gramado com apenas uma goleira afixada no mesmo, onde podem ser desenvolvidas atividades alternativas.

Quando o tempo está chuvoso, as possibilidades de espaço para o desenvolvimento das aulas de Educação Física são: a biblioteca, o auditório, a sala de estudos e o laboratório de informática. A utilização desses espaços depende da ocupação dos mesmos por professores de outras disciplinas, tendo em vista que as salas de aula no colégio são sala ambiente e a sala da disciplina de Educação Física é entendida como sendo as quadras externas.

O colégio disponibiliza alguns materiais, como bolas de vôlei, handebol, basquete e futebol, bolas pequenas como as de tênis, bolas de borracha, cones, colchonetes, tatames, taco de *baseball* feito pela professora, jogos de tabuleiro, cordas, revistas com temas ligados à Educação Física, entre outros.

Sublinho que a escola escolhida para realização do estudo terá o nome fantasia “Colégio Pluralidade” para privilegiar o cuidado ético de preservação das identidades dos participantes do estudo. A escolha do Colégio Pluralidade se estabeleceu em função da adoção de critérios de representatividade tipológica, por apresentar algumas características e traços que considero relevantes para o estudo:

- a) Facilidade de negociação de acesso da pesquisadora;
- b) Acesso geográfico facilitado – próximo à ESEFID e da residência da pesquisadora;
- c) Escola que atende somente Ensino Médio;
- d) Escola com oferta de, pelo menos, dois turnos;

- e) Escola onde as aulas de Educação Física são mistas;
- f) Escola onde as aulas de Educação Física ocorrem no período regular, não no contra turno;
- g) Escola onde as aulas de Educação Física têm carga horária de dois períodos semanais e não somente um e, em dias alternados;
- h) Escola que aderiu a proposta do Ensino Médio Politécnico;
- i) Escola localizada em uma das principais vias da cidade de Porto Alegre e uma avenida de grande tráfego e de fácil acesso que acolhe estudantes de diversos bairros (Partenon, Morro da Cruz, Lomba do Pinheiro, São José, Vila João Pessoa, Santa Isabel-Viamão);
- j) Escola com espaços físicos conservados para as aulas de Educação Física.

4.3.2 Escolha dos participantes

Com o trabalho de campo parti de uma visão mais ampla sobre a escola, as dinâmicas sociais, a cultura escolar, os professores e os estudantes para, por fim, focalizar nos jovens e definir os participantes representativos do grupo de estudantes. Foram escolhidos 06 estudantes, atendendo a um relativo equilíbrio entre:

- a) Estudantes do sexo feminino e masculino;
- b) Estudantes de idades diferentes;
- c) Estudantes de turmas diferentes;
- d) Estudantes de séries diferentes;
- e) Estudantes que trabalham e não trabalham;
- f) Estudantes com diferentes manifestações em relação à aula de Educação Física (privilegiando a diversidade do perfil de participante);
- g) Estudantes que residem próximos e afastados da escola.

Os professores da escola e estagiários da Educação Física participaram do estudo no caráter de participantes privilegiados, uma vez que o estudo tem como foco os estudantes.

4.4 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO

Apresento nessa seção como se deu o processo de negociação de acesso à escola na qual o estudo foi realizado. Os trâmites serão narrados de forma a ilustrar como se deu o acesso.

No dia 12 de março entrei em contato por telefone com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUCRS) para nos esclarecermos sobre o procedimento necessário para acesso a uma escola a fim de realizar a pesquisa. Por telefone, me foi informado que eu deveria entregar na 1ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) um ofício que esclarecesse o que estava sendo solicitado e uma cópia do projeto para que a partir disso fosse realizada a análise do mesmo e liberação de acesso à escola. Diante disso, solicitei por *e-mail* a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) uma carta de apresentação a ser apresentada junto do projeto à 1ª CRE.

Após conhecer os trâmites necessários pela SEDUCRS para acesso à escola, entrei em contato com a escola onde gostaria de realizar a pesquisa, no dia 13 de março, no intuito de apresentar o projeto e saber se a escola se disponibilizaria a participar do mesmo, bem como os professores de Educação Física e os horários das aulas desta disciplina. A vice-diretora da escola informou que seria necessário que eu fosse até a lá e conversasse com a professora de Educação Física e com a equipe diretiva para ter maiores esclarecimentos sobre a grade horária da disciplina e sobre o posicionamento dos mesmos sobre a pesquisa. Como eu já conhecia a escola e a professora de Educação Física que atuava lá, pois foi nessa escola que realizei meu estágio obrigatório no Ensino Médio, encaminhei um *e-mail* para a professora de Educação Física de forma a marcar uma conversa para explicar do que se tratava o estudo e obter sua autorização para que fossem feitas observações de suas aulas.

No dia 22 de março às 14h fui até a escola para encontrar a professora de Educação Física. Durante a conversa, foi explicado à professora do que se tratava o estudo, os objetivos deste, quem seriam os seus participantes, como ele seria desenvolvido (metodologia) e o motivo do meu interesse em realizar o estudo naquela escola. Diante disso, a professora informou os horários das aulas de Educação Física no turno da manhã e tarde, explicou que além dela havia outro professor de Educação Física que trabalha na escola desde a metade do ano de 2014 e que este ano está na escola nas terças e sextas-feiras no turno da manhã, bem

como os estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da UFRGS que desenvolvem suas aulas na escola as segundas e quartas-feiras no período da manhã e tarde. A professora informou que seria importante que caso eu fosse observar as aulas dos estagiários da UFRGS, que eu conversasse com a professora orientadora de estágio que estava presente na escola naquele momento, e assim eu fiz. A professora orientadora informou que não haveria problemas em observar a aula dos estagiários da UFRGS, mas que seria interessante que eu me apresentasse aos mesmos de forma a informá-los sobre o que estaria fazendo.

Após conversar com a professora de Educação Física da escola e com a professora orientadora dos estagiários da UFRGS, no dia 24 de março, retornei à escola no turno da manhã para conversar com a equipe diretiva e com o professor de Educação Física. Nesse dia me apresentei à vice-diretora, a supervisora pedagógica, a orientadora escolar e ao professor de Educação Física, bem como aos funcionários que estavam na escola naquele momento. Primeiramente, conversei com a vice-diretora e a orientadora pedagógica, a quem expliquei o objetivo do estudo, quem seriam os participantes do mesmo, a metodologia do estudo e o interesse sobre a escola. A vice-diretora informou que a escola sempre recebe bem os estudantes que querem desenvolver estágio e pesquisa na escola, pois ela entende que a escola ganha com isso. Após isso, ela me apresentou à supervisora pedagógica e após o professor de Educação Física, com os quais tive a mesma conversa. Antes de sair da escola, me apresentei aos funcionários que me viram na escola, no intuito de explicar aos mesmos que realizaria uma pesquisa na escola e que estaria circulando pela mesma fazendo observações.

Depois de feitas as apresentações e ter a resposta positiva da escola, de sua equipe diretiva e de seus professores sobre a realização do estudo na mesma, enviei à SEDUCRS a cópia do projeto de dissertação de mestrado com a carta de apresentação do mesmo gerado pelo PPGCMH da UFRGS (ANEXO A) e a carta de anuência da escola (APÊNDICE A) assinada pela diretora da mesma.

4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

4.5.1 Observação Participante

Para entender como se dá a cultura de determinado local e como esta cultura interfere no comportamento das pessoas que a ela estão circunscritas, é de suma importância que o pesquisador esteja infiltrado neste ambiente como um observador.

Assim sendo, as observações foram realizadas com o intuito de identificar alguns elementos introdutórios à investigação sobre a cultura juvenil, uma vez que considero este o instrumento central do estudo etnográfico, já que com ele é possível analisar a cultura escolar e como a cultura juvenil está (ou não) inserida nesse contexto. Acredito, assim como Stigger (2007), que somente através de uma base empírica poderemos interpretar os hábitos e costumes onde se desenvolvem determinadas culturas e práticas culturais de forma mais aprofundada, pois assim conseguiremos compreender o contexto em que estão inseridas e se o significado que é atribuído está em acordo com o mesmo.

A observação participante na qual, segundo Negrine (2010), o observador não participa dos acontecimentos, apenas observa e registra os acontecimentos no momento em que ocorrem, foi utilizada no estudo. Neste modelo de observação realiza-se uma participação passiva, onde não há um relacionamento entre o observador e o observado. O pesquisador é identificado e reconhecido pelos sujeitos do estudo uma vez que interage e observa de perto os participantes e acaba por criar uma identidade de *insider*, contudo ele não participa das atividades que fazem parte da essência do grupo, o seu relacionamento com os sujeitos do estudo é apenas de pesquisador (ANGROSINO, 2009). De acordo com Gómez, Flores e Jiménez (1996), na observação participante o pesquisador desempenha dois papéis, o de observador e o de participante. Segundo os autores, esse papel não é simples, mas tal esforço é recompensado pela qualidade das informações que se obtém a partir desse instrumento, pois o pesquisador pode se aproximar de forma mais profunda dos sujeitos e da comunidade que está sendo estudada, bem como dos problemas que a cercam.

A observação é chamada de participante de forma a entendermos que o pesquisador poderá estabelecer uma interação com a situação a ser estudada, aceitando assim que afetará e será afetado pelo meio que está estudando (ANDRÉ, 1995).

As observações se constituem em importantes instrumentos na pesquisa qualitativa a partir do entendimento de que elas expressam que o pesquisador “esteve lá” no lugar dos acontecimentos. Para realizar uma observação é necessário tornar os registros o mais

descritivos possível, sem qualquer juízo de valor para que não contamine as informações coletadas (NEGRINE, 2010).

Entendendo que a etnografia é um método no qual o pesquisador permanece por um longo período de tempo no campo, a observação participante como instrumento desse método não é um ato isolado, mas sim um processo progressivo, que se inicia com a seleção do local, após com a obtenção do acesso à comunidade a ser estudada, então se iniciam os registros em diário de campo, o discernimento de padrões dos participantes e por fim, a saturação teórica, onde as observações não produzem novos pontos a serem interpretados (ANGROSINO, 2009).

Segundo Angrosino (2009, p. 61), “A principal característica da observação participante [...] é descrever detalhes do modo mais objetivo possível, evitando interpretações e inferências, e pondo de lado os próprios preconceitos”.

A observação participante, entre outros instrumentos, permite documentar o não documentado, pois por meio deste são expostos os encontros e desencontros no contexto estudado, são evidenciadas ações e representações dos atores que lá estão, são apresentadas reconstruções de linguagens e símbolos, bem como suas ressignificações no contexto em que se trata, entre outros (ANDRÉ, 1995).

Todas as informações obtidas são consideradas notas de campo nos estudos que se utilizam da observação participante; essa terminologia é utilizada para se referir a todas as informações compiladas durante o trabalho de campo, como as transcrições das entrevistas, a descrição das observações e a análise de documentos oficiais (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Dessa forma, buscando a compreender primeiramente o funcionamento do contexto em que realizei o estudo, empreendi uma análise dos documentos que orientam a escola, bem como os professores e os estudantes que lá estão.

Corroborando com o exposto acima, Angrosino (2009) coloca que alguns materiais arquivados de cunho administrativo são chamados de fontes primárias. Sendo assim, busquei acessar os documentos que julguei serem fontes primárias, como o Projeto Político Pedagógico da escola, os Planos de Trabalho da disciplina de Educação Física, além de normas de convivências da escola e direitos e deveres dos estudantes que lá estão. Assim, utilizei os documentos como forma de contextualizar o fenômeno estudado, expondo suas

vinculações mais profundas e completando as informações que foram coletadas através de outros instrumentos (ANDRÉ, 1995).

As notas de campo, das quais a análise de documentos faz parte, originaram um diário de campo sobre o estudo, o qual me ajudou a compreender e a acompanhar o desenvolvimento de mesmo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Durante o trabalho de campo, observei inúmeros fatos que podem configurar-se como um aspecto a ser analisado para o entendimento do campo como um todo, mas esses fatos ocorrem constantemente. Sendo assim, como forma de registro para que não sejam perdidos os acontecimentos observados em campo, utilizei o diário de campo. Nele, há anotações sobre tudo que é relacionado ao estudo, desde as observações realizadas no local de estudo, até reflexões e preocupações com o que está sendo pesquisado (STAKE, 2011).

Diante disso, Angrosino (2009) sugere que o pesquisador deve ter o hábito de realizar registros sobre o campo bem organizados e que nele estejam incluídos a explicação do local que está sendo observado, bem como a descrição física e dos objetos que nele estão, uma relação dos participantes – suas características, número, sexo, etc. -, uma descrição detalhada dos participantes, uma cronologia de eventos, descrições de comportamentos e interações que ocorreram durante o campo, além do registro de conversas/diálogos ou qualquer forma de comunicação verbal.

Tal instrumento de coleta foi de suma importância durante a análise das informações, pois este serviu como um norteador não somente do que foi observado, mas também da minha impressão acerca dos acontecimentos e do diálogo estabelecido entre eu e a comunidade escolar.

O diário de campo foi analisado posteriormente, a fim de nortear as minhas interpretações e guiar a pauta da entrevista semiestruturada que teve como finalidade complementar aspectos que foram analisados durante as observações.

Nos diários de campo, como já dito anteriormente, estão registrados os diálogos que forem estabelecidos durante o trabalho de campo. Os diálogos se fazem fundamentais para a análise do objeto de estudo, uma vez que ele se apresenta como uma conversa informal entre pesquisador e participantes do estudo que podem vir a trazer informações que por vezes parecem banais e atemporais sobre o momento do estudo, mas que em análise profunda

acabam sendo pontos cruciais para o entendimento de determinados aspectos do mesmo (LOURENÇO, 2010). Ele passa a ser, assim, um instrumento de coleta de informações.

Segundo Lourenço (2010), o diálogo permite uma aprendizagem processual e espontânea sobre o objeto de estudo, mas esse nem sempre ocorre da maneira mais explícita e linear. Isto posto, temos de atentar a todas as formas de linguagem que podem estar implícitas em um diálogo, seja no calar do interlocutor sobre determinado assunto, no cuidado ao falar sobre determinado tema, as mensagens subliminares que podem estar por detrás dessa fala, bem como o resgate de assuntos que parecem atemporais, contudo estabelecem sentido com o que está sendo dialogado aos olhos do interlocutor.

O diálogo permite que envolvamos e sejamos envolvidos por nossos interlocutores, criando assim uma espécie de vínculo com os mesmos que nos permite um maior acesso a informações que antes poderiam não ser fornecidas e, além disso, estas “conversas informais” acabam ilustrando as informações registradas no diário de campo e encontradas em documentos (LOURENÇO, 2010).

Nesse sentido, os diálogos informais em consonância com as observações, análise de documentos e diário de campo foram os instrumentos analisados a fim de identificar questões que ainda não estavam suficientemente esclarecidas e guiaram a pauta para um diálogo formal: a entrevista semiestruturada.

4.5.2 Entrevistas

Na realização da etnografia é fundamental empregar diferentes técnicas que possam permitir a pesquisadora aproximar as informações coletadas. Assim, a realização das entrevistas seguiu uma previsão de procedimento complementar à observação, aos diálogos e aos registros nos diários de campo, de modo a confrontar o que os participantes fazem com o que dizem.

Isto posto, entendo que a entrevista é, basicamente, uma “técnica de interação social” (MEDINA, 1995), “[...] um processo que consiste em dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes” (ANGROSINO, 2009, p. 61). Em se tratando de uma pesquisa etnográfica, a entrevista, assim como as observações, é feita em profundidade, pois seu objetivo é averiguar significados, compreender questões que ainda parecem obscuras sobre o

campo (ANGROSINO, 2009). Nesse sentido, a entrevista em profundidade nos permite obter as informações do ponto de vista dos membros participantes de uma cultura; por meio dela podemos ter acesso ao conhecimento, às crenças, às práticas dessa cultura, coletando informações que são dadas pelos sujeitos e na sua própria linguagem, permitindo assim que o pesquisador desenvolva intuitivamente uma ideia sobre o modo pelo qual os sujeitos interpretam aspectos do mundo (GÓMEZ; FLORE; JIMÉNEZ, 1996; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As entrevistas foram realizadas com seis participantes de forma a aprofundar questões identificadas no campo, pois entendo, assim como André (1995, p. 28), que elas “[...] têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. Os principais objetivos da entrevista são obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada e descobrir sobre algo que os pesquisadores não conseguiram observar por conta própria (STAKE, 2011). Desse modo, a entrevista semiestruturada ou não estruturada é um instrumento de coleta de dados importante no estudo etnográfico, uma vez que a narrativa dos entrevistados vai confirmar ou confrontar as informações obtidas no campo.

Este instrumento possibilita um roteiro para o diálogo com flexibilidade, pois permite aos participantes incluir contribuições relevantes e novas questões sobre o foco do estudo (MOLINA NETO, 2010). Tal flexibilidade refere-se a responder à situação no instante em que ela ocorrer, não um conjunto de procedimentos ou estereótipos que venham a orientar o que o pesquisador pode fazer (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o entrevistador tem de fazer o esforço de compreender a perspectiva pessoal pela qual seu entrevistado fala o que fala, atuando quase como um detetive, reunindo trechos de conversas, histórias pessoais e experiências dos mesmos.

Dessa forma, as entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente devolvidas aos participantes para conferência e validação das informações.

4.6 CUIDADOS ÉTICOS

O presente estudo segue as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, sobremaneira, em acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil³. Para tanto, destaco de maneira inicial, que foi elaborado um termo de assentimento (apêndice c) para os responsáveis pelos jovens participantes que são menores de idade, além de um termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice b) para aqueles que são maiores de idade a fim de que se fizessem respeitados os cuidados éticos, bem como buscasse assim garantir que a validade das interpretações pudesse ser efetivada.

Nesse sentido, reforço que a questão da validade nas investigações etnográficas se torna necessária em função do delineamento da pesquisa. Afirmando isso, pois, nesse tipo de estudo o investigador é o próprio - e principal - instrumento de coleta das informações ao introduzir-se no mundo dos sujeitos para compreender o que fazem e os significados que atribuem ao seu fazer naquele contexto. Desse modo, há necessidade de obter confiabilidade e adequação das informações coletadas e das proposições apresentadas pelo pesquisador. E, sendo assim, construiu a validade interpretativa desta investigação nos âmbitos externo e interno.

Para Molina Neto (2010), a validade interpretativa na investigação etnográfica é um modo de obter credibilidade do material produzido na análise e interpretação das informações recolhidas no trabalho de campo. Tanto Lüdke e André (1986) quanto Gómez *et al.* (1996) sugerem como indicativos de validade das interpretações nos estudos dessa natureza, uma presença prolongada no campo, o intercâmbio de opiniões com outros investigadores e a triangulação das informações coletadas. Nesse sentido, foram adotados procedimentos que permitissem estabelecer validade interpretativa às interpretações realizadas, tais como a triangulação das informações coletadas ao longo do trabalho de campo por meio das observações, diário de campo, entrevistas, diálogos e análise de documentos do colégio (no âmbito interno), a imersão no campo durante 10 meses, nos quais acompanhei minuciosamente as rotinas dos sujeitos pesquisados (no âmbito interno), e a leitura de minhas interpretações sobre o objeto de pesquisa por especialistas da área – professores Mestres experientes na área da Educação Física Escolar (no âmbito externo), interpretações estas apresentadas na análise oriunda da investigação.

³ O trabalho de campo foi desenvolvido ao longo do ano de 2015, ano esse em que a Resolução nº 466/12 ainda estava em vigor.

5 DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA DO CONTEXTO DE ESTUDO

Neste capítulo apresento a descrição do contexto em que o estudo foi desenvolvido, buscando assim aproximar o leitor do objeto de estudo desta investigação. Dessa forma, o leitor poderá compreender de maneira mais clara as interpretações que foram realizadas sobre as informações coletadas em um trabalho de campo intenso e de longa duração.

Considero pertinente retomar que esta etnografia visou compreender os aspectos simbólicos da cultura de estudantes do Ensino Médio de uma escola localizada em Porto Alegre e pertencente à Rede Estadual do RS desde as aulas de Educação Física. Para que tal objetivo seja alcançado entendo que é relevante a apresentação do contexto ao qual tal cultura está circunscrita e é compartilhada pelos jovens, de maneira central e pelos professores. Nesse sentido, me amparo no formato apresentado por Stigger (2000) em sua tese de doutorado, onde é apresentada a descrição etnográfica do contexto estudado, buscando assim aproximar o leitor do universo cultural específico em que o pesquisador esteve imerso durante o trabalho de campo. No excerto abaixo, Stigger (idem) apresenta como e por que descreveu os contextos em que sua pesquisa foi realizada:

Deste ponto em diante, passarei a apresentar o *Grupo do Castelo* como ele é atualmente, tentando oferecer elementos para que ele possa ser compreendido como um universo cultural desportivo específico, o qual tem uma lógica própria. Lógica esta que – vinculada a uma forma de organização e a uma dinâmica específica – se relaciona com a forma como estes indivíduos se apropriam do desporto e o inserem nas suas vidas. (STIGGER, 2000, p.80)

A expressão “se apropriam”, empregada por Stigger (2000) na citação acima é significativa para entender a particularidade de como grupos sociais específicos se organizam e simbolizam o que é compartilhado, como é o caso da cultura juvenil pesquisada. Corroborando com Stigger (2000), Melucci (1996) expõe a importância de compreender as tendências de cultura e de ação juvenil a partir do que cerca esses jovens, por meio “[...] de uma perspectiva macro-sociológica e, simultaneamente, através da consideração de experiências individuais na vida diária” (p.05). Sendo assim, entendo relevante que se conheça o contexto escolar no qual estes jovens estão inseridos para que através dele possamos interpretar e compreender como e por que eles estabelecem representações e simbolizam o que vivem na escola - e nas aulas de Educação Física -, que por sua vez se desdobram em aspectos compartilhados na cultura juvenil particular.

Deste modo, a descrição etnográfica também pode ser interpretada como relevante na medida em que associamos o emprego do conceito de *pedaço* proposto por Magnani (2002), no qual o autor sublinha que

A noção de pedaço [...] supõe uma referência espacial, a presença regular de seus membros e um código de reconhecimento e comunicação entre eles. [...] Quando o espaço – ou um segmento dele – assim demarcado torna-se ponto de referência para distinguir determinado grupo de frequentadores como pertencentes a uma rede de relações, recebia o nome de “pedaço”. (p. 20, 21)

Nesse sentido, entendo que a descrição etnográfica se torna relevante na elaboração de uma representação mental do espaço físico da escola e da apropriação sobre ele, para a partir de então reconhecer – e talvez reconstruir - o “pedaço” que se constitui nos diferentes espaços da mesma. A noção de pedaço (MAGNANI, 2002) se torna assim um importante elemento de compreensão sobre o pertencimento e as formas simbólicas que são produzidas, apropriadas e compartilhadas pelo grupo social pesquisado – os jovens – no contexto particular de uma escola pública de Porto Alegre.

Vale ressaltar que no texto a seguir utilizei um nome fictício para mencionar o colégio pesquisado, além de me referir a alguns participantes em função de seus cargos no colégio de forma a resguardar a privacidade e o sigilo das fontes. O nome fictício adotado para identificar o colégio – Pluralidade - emerge em função do longo e aprofundado trabalho de campo, do acompanhamento das rotinas dos jovens na escola e das manifestações diversas e plurais da cultura escolar particular de uma escola pública de Ensino Médio de Porto Alegre.

5.1 O COLÉGIO PLURALIDADE

De forma a ilustrar o contexto do colégio em que o estudo foi desenvolvido, apresentarei nessa seção o entorno da instituição, a organização espacial da mesma, assim como sua organização administrativa – Projeto Político Pedagógico (PPP) e normas de convivência - e a apropriação de seus espaços pelos estudantes. Como dito anteriormente, entendo que esta descrição é de fundamental relevância na compreensão da cultura escolar de onde emergem os significados sobre as juventudes, a Educação Física e o próprio Colégio Pluralidade.

O Colégio Pluralidade é uma instituição vislumbrada por estudantes ingressantes no Ensino Médio que residem na zona leste de Porto Alegre. Por ser um colégio localizado em

uma avenida que atravessa a zona leste da cidade e relativamente próximo ao centro da mesma, ele se torna disputado, principalmente no turno da manhã, onde o número de estudantes é maior. Outro ponto que torna o Colégio concorrido é o seu entorno. Há várias opções de comércio como mercado, padaria, restaurante, bar, farmácia, academia, institutos de beleza e um *shopping* – onde é possível encontrar alguns estudantes do Colégio trabalhando ou em seu horário de lazer. Há também agências bancárias próximas ao Colégio, dois clubes de lazer e instituições de ensino privadas – de Educação Básica, de cursos de línguas, de informática e alguns cursos técnicos.

Apesar de o colégio contar com várias opções em seu entorno, há alguns fatores de vulnerabilidade em sua localização. A quatro quadras do colégio há uma “boca de fumo”⁴. Além disso, ao lado do mesmo há uma escadaria que é uma das saídas de uma vila da zona leste de Porto Alegre. Esta escadaria é cercada por muros e vegetação fechada que leva até uma praça que é conhecida por ser ponto de venda e de encontro de usuários de drogas. Ela também é utilizada por assaltantes para a prática de assaltos e outros delitos, além de ser rota de fuga dos mesmos. No ano de 2015 o Colégio iniciou uma série de ações que manifestam sua preocupação com a segurança de seus estudantes durante a entrada e saída da escola, pois muitos estavam sendo assaltados em frente ao colégio e na parada de ônibus que também fica em frente ao mesmo durante esses horários. Os assaltos se agravaram nos meses de agosto e setembro, meses esses em que houve a greve dos servidores da área de segurança pública do Rio Grande do Sul em função do parcelamento salarial dos servidores. Apesar de tais fatores de vulnerabilidade em seu entorno, o interior do Colégio revela segurança.

O colégio é separado da avenida em que se encontra por um muro. Há um portão grande por onde passam estudantes e carros para o terreno em frente ao colégio, um espaço onde os professores e funcionários estacionam seus carros e os estudantes aguardam o horário de início das aulas antes de abrirem as portas do mesmo. Há também mastros para bandeiras em frente ao colégio, os quais não me recordo de ter visto sendo utilizados. Há duas entradas para o prédio da instituição: uma bem à esquerda do prédio, onde são recebidos os estudantes nos horários de início das aulas; e outra mais centralizada, por onde entram professores e funcionários da escola.

⁴ Expressão usada para designar o local onde são comercializadas drogas ilícitas como maconha, crack, cocaína entre outras.

Os estudantes entram pelo saguão, um espaço amplo e bem iluminado, cercado de janelas e murais de avisos. O bebedor do colégio se encontra nesse espaço à direita de quem entra e acredito que ele esteja ali pelo saguão ser um local de passagem de quem entra ou sai da instituição, seja para ir para a rua ou para os fundos da mesma – onde estão as quadras poliesportivas. Nos murais ao lado do bebedor havia informativos sobre estágio no TRF4, no Ministério Público, normas de convivência da escola com direitos e deveres dos estudantes, a sala e disciplina de cada sala ambiente – nas quais a Educação Física não estava inclusa -, curso de desenho em quadrinhos e *mangá*, e o que mais me chamou atenção, um aviso em letras maiúsculas e em negrito que iniciava dizendo “ATENÇÃO ALUNAS”. O aviso era referente ao modo de se vestir das estudantes, em que as que viessem ao colégio com blusas, vestidos, saias ou shorts muito curtos, ou blusas muito decotadas receberiam bilhetes e seriam encaminhadas de volta para casa para trocar de roupa. Há outro mural ao lado do portão de entrada do colégio no qual estão as listas de estudantes de todas as turmas de todos os turnos e normas de convivência. As turmas, no geral, têm em média 40 estudantes no turno da manhã, sendo que no turno da manhã e tarde há 04 turmas de 1º ano. No turno da tarde, as turmas de 1º ano têm cerca de 20 estudantes. No turno da manhã há 03 turmas de 2º ano e 03 de 3º ano, enquanto no turno da tarde há apenas 02 de 2º ano e 01 de 3º ano.

Logo que se sai do saguão, em sentido ao lado oposto do colégio, se encontra à esquerda da porta do saguão a biblioteca, à frente as escadas que levam as salas de aula e a direita o refeitório do colégio. Na porta da biblioteca há um aviso: biblioteca sendo reorganizada. Nas divisórias que separam o saguão das escadas para as salas de aula há o cardápio das merendas do mês, onde as segundas e sextas é servido lanche e de terça à quinta é servida uma refeição completa, como se fosse um almoço. A vice-diretora explicou que os estudantes do terceiro ano estão vendendo lanches nas segundas e sextas-feiras, pois como o governo estadual está repassando apenas R\$0,22 por aluno para a merenda e com esse valor o colégio não consegue servir uma refeição completa todos os dias no recreio, nos dois dias em que são servidos lanches (segundas e sextas-feiras) uma das turmas de terceiro ano vende lanche para que arrecadem dinheiro para a formatura.

Ao lado das escadas que levam às salas de aula há outro mural de avisos, onde estão avisos referentes aos horários de cada turma. No andar de cima há banheiros femininos e masculinos, o auditório da escola, a sala de informática e salas ambiente. No andar acima desse estão as demais salas ambiente.

No térreo, seguindo à direita do colégio, em frente ao refeitório está a secretaria do colégio e entre estes espaços está localizada a entrada dos professores e funcionários. Há avisos nos portões do colégio sobre os horários de abertura dos mesmos no período da manhã (07h15min e 08h10min) e tarde (13h15min e 14h05min), sendo a entrada permitida até 10 minutos após o horário de entrada. Após o tempo de tolerância, só pode entrar no segundo período e se chegar após o horário do segundo período, não é permitida a entrada no colégio. Os estudantes que chegam atrasados esperam em frente a este portão, acredito que para serem vistos já que no portão do saguão não se encontra nenhum funcionário que possa abrir o portão para que eles acessem ao colégio e nessa outra entrada há circulação de professores e funcionários. Os portões do colégio estão sempre chaveados e para entrar ou sair dele é necessário que alguém da equipe diretiva autorize e abra o mesmo. Os períodos são de 45 minutos e o intervalo das 09h45min às 10h, com exceção das quartas-feiras que têm os períodos reduzidos em 10 minutos para que aconteça a reunião pedagógica semanal. Passando pela secretaria, há um corredor que leva até o fim da escola. Este corredor tem janelas grandes em todo o seu comprimento que dão vistas a quadra poliesportiva maior da escola.

Há três salas ao longo do corredor: a da direção e vice direção; a sala de estudos dos professores - onde estão disponíveis para os professores revistas, filmes, livros, o armário de materiais da Educação Física (um armário com algumas bolas, cordas, raquetes, tacos, cones, sacos e jogos de tabuleiro), um computador e impressora e uma mesa; e a sala da supervisão e orientação pedagógica. Há também dois banheiros que estão indicados como sendo banheiros dos professores. Ao final do corredor está a sala dos professores. Esta sala é bem organizada, todos os professores possuem escaninhos com nome na porta e há um quadro de avisos para cada setor do colégio. O quadro do Serviço de Supervisão Escolar dispunha de orientações de como elaborar o Plano de Estudos e o de Trabalho, orientações para os professores sobre o processo para sua mudança de nível, de como preencher as chamadas e diários de classe, um calendário desenhado no quadro com avisos em algumas datas, além de um envelope de sugestões. No quadro de avisos havia informações sobre estudantes que estão afastados com atestados de saúde, data de entrega do plano de trabalho e informação sobre um estudante com laudo que realizaria trabalhos à distância. No quadro de divulgação havia cartazes da assembleia geral promovida pelo Centro dos Professores do Rio Grande do Sul (CPERS), um boletim jurídico de 2014 do CPERS sobre o que é assédio moral, um cartaz de curso de formação em danças circulares – no qual a professor de Educação Física seria uma das ministrantes -, uma folha com os nomes dos professores aniversariantes do mês, uma tabela

dos horários reduzidos às quartas-feiras – dia em que são feitas as reuniões pedagógicas - e um calendário do ano corrente.

A parte externa atrás da escola está disposta da seguinte forma: saindo pelo saguão há bancos de concreto ao longo do pátio; em frente aos bancos há uma quadra cercada que quando eu fiz meu estágio neste colégio era uma quadra de vôlei, mas atualmente é poliesportiva – apesar de estar constantemente com uma rede de vôlei bem precária montada na quadra. A quadra está com pintura nova. Ao lado dessa quadra está a quadra poliesportiva maior, onde o comprimento da quadra menor é a largura dessa quadra. Ela é toda cercada e está com pintura nova também. Em cima do muro que faz divisa com o vizinho foi colocada uma tela, para que as bolas não passem para o terreno do mesmo. Entre a lateral da quadra maior e o prédio do colégio há um espaço em que tem um banco de madeira, onde quando era estagiária me sentava para observar as aulas dos colegas. As quadras têm comunicação entre si por uma porta através das telas. Atrás das quadras há um espaço gramado, onde na parte plana ao lado da quadra maior foram instaladas duas goleiras. Atrás do espaço onde estão dispostos os bancos de concreto há uma casa, onde reside uma brigadiana, e um gramado que segue o comprimento do terreno, o qual a brigadiana utiliza como estacionamento, apesar de haver duas traves de goleiras fixadas no chão. Ao lado da casa há um portão eletrônico por onde ela entra e sai da escola e por onde os estudantes escapam, levantando o mesmo e passando por debaixo. Esse gramado segue até a parede de fundo do colégio, a qual está em um nível mais alto que o restante da escola, pois o terreno acaba em uma subida. Nessa parte mais alta do gramado há uma vegetação fechada, onde é mais difícil de enxergar alguém que entre lá.

O colégio é muito limpo, conservado e silencioso. Há placas de identificação em todas as salas. Os estudantes são muito autônomos, se deslocam de forma organizada e sem necessidade de supervisão, visto que não há quem cuide dos corredores/pátio nas trocas de períodos.

No que diz respeito aos documentos do colégio, o seu PPP não é atualizado, portanto não está em acordo com a proposta do Ensino Médio Politécnico. Segundo a supervisora pedagógica, as alterações foram feitas apenas no regimento do colégio. Em conversa com a mesma me foi contado que esse ano ela organizou a parte administrativa e que não conseguiu dar conta do PPP, mas que está prevista a revisão deste documento para o ano de 2016.

O PPP é datado de 2001. Nele está colocado que o colégio organiza seu trabalho através do diálogo, da participação coletiva e de valores como solidariedade e reciprocidade. Ele apresenta como objetivo do colégio formar cidadãos com um patamar mais elevado de conhecimento para que possam exercer sua cidadania de forma consciente. O documento ainda expõe que há reuniões semanais no colégio onde participam a comissão de sistematização, professores e a comunidade onde tratam de assuntos inerentes à instituição.

Segundo o PPP o colégio tem alguns diferenciais que perduram até os dias de hoje, como ofertar o ensino regular do Ensino Médio nos três turnos e receber estudantes de diferentes bairros, já que sua localização contribui por ser de fácil acesso. Além disso, o documento expõe que os estudantes que frequentam o colégio querem ingressar no mercado de trabalho, muitas vezes com a finalidade de complementar a renda familiar. Muitos deles são estagiários e o oferecimento de três turnos no colégio é melhor para esses.

O colégio visa ser uma instituição democrática, de superação de desigualdades e que gere uma maior valorização profissional de quem atua nele. Os seus problemas são referentes à evasão e repetência dos estudantes. Percebi a questão da evasão durante as observações ao longo do ano – o número de estudantes nas aulas de Educação Física diminuía com o passar do tempo –, nas listas de desempenho dos estudantes ao final de cada trimestre – uma vez que o colégio exhibe o desempenho de todos os seus estudantes nas paredes de plástico que separam o saguão do restante do prédio da instituição para que os mesmos saibam em que áreas de conhecimento terão de fazer o Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA) – e no número de turmas de 1º ano (quatro turmas no turno da manhã e da tarde) em relação às de 3º ano (duas turmas no turno da manhã e da tarde).

No PPP está apontado que esses problemas são gerados pela falta de definição de um perfil da escola (que anteriormente também ofertava o Ensino Fundamental) o que causava um acúmulo de trabalho. Por fim, o documento traz como propostas a elaboração de um currículo mais contextualizado com a realidade do colégio e dos estudantes e caracterizar o colégio como uma escola solucionadora de problemas.

A respeito das normas de convivência, o documento apresenta os direitos e deveres dos estudantes, o que é vedado ao mesmo e as sanções que serão aplicadas aos estudantes que não respeitarem os princípios de convivência. Alguns pontos sobre os direitos dos estudantes chamam atenção como, por exemplo, ser respeitado em sua individualidade, participar das

atividades do Grêmio Estudantil (o qual não existia no ano de 2015) e Conselho Escolar, estabelecer um diálogo com professores e direção para possíveis esclarecimentos e enriquecimento mútuo e em destaque participar do conselho de classe. Outro ponto interessante aparece no que trata do que é vedado aos estudantes, onde é colocado que o aluno não pode usar o nome da escola para qualquer tipo de propaganda, campanha ou promoção sem a devida autorização e um lembrete que está em negrito, onde esclarece que as regras que valem para o aluno devem ser aplicadas aos professores. Estas normas ficavam expostas em todos os murais do saguão para que os estudantes tivessem acesso.

Buscando compreender o contexto a partir da visão de alguém que estava imerso nele a mais tempo, conversei com a vice-diretora do turno da manhã para saber como estava o colégio. Ela me relatou que ele não mudou muito desde o ano que eu fiz meu estágio lá (2013), pois ainda há professores que faltam ao trabalho e há falta de recursos humanos (merendeiras, coordenadores de turno, monitores, etc.). Também me informou que o colégio recebe estudantes do Morro da Cruz, Lomba do Pinheiro, Restinga, Partenon; que atende cerca de mil estudantes no total (nos três turnos) tendo aproximadamente de 400 no turno da manhã – sendo este o turno mais cheio; que o colégio tem um projeto com a Secretaria do Meio Ambiente de revitalização dos espaços da escola; e que após o incidente que ocorreu no final do ano passado – em que uma aluna levou um tiro de raspão por meio de um aluno que portava uma arma de fogo no interior do colégio -, há uma parceria com a brigada militar que envia palestrantes para conversar com os estudantes no colégio.

Ainda me foi relatado pela vice-diretora que o maior problema da escola continua sendo os estudantes de 1º ano, pois são estudantes novos e demoram a compreender a rotina do colégio. Segundo ela, no primeiro mês de aula ela teve de chamar a brigada militar para assustar uma estudante de 1º ano que ameaçou colocar fogo em uma colega e disse que estava armada com um canivete. Fora isso, não há outros problemas a serem relatados, como drogas, por exemplo. Também me explicou que muitos estudantes procuram o colégio para conseguir um atestado de matrícula para apresentar em um estágio ou para renovar o TRI (cartão de passagens utilizado pelo transporte público) e que eles frequentam o primeiro mês de aula e após evadem. Para esses, é aberto uma Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI) e são comunicados o estágio e responsáveis ou conselho tutelar. Enquanto conversávamos, percebi que ela visualizava uma televisão que estava atrás de mim. Nesta televisão estavam sendo transmitidas as imagens das câmeras de segurança do colégio.

O colégio tem alguns espaços que são identificados pelos estudantes de acordo com a forma que por eles são utilizados como, por exemplo, o que chamo de “canto do fumo”. Esse espaço adquire a ideia de pedaço, ele é um canto bem ao fundo de quem sai pelo saguão do colégio para a parte externa de trás do mesmo que é formado pelas grades da lateral da quadra poliesportiva menor e a grade transversal a ela que separa a casa da brigadiana do restante do colégio no qual alguns estudantes se reúnem no horário do recreio para fumar. Por não ser um espaço muito fechado, geralmente um dos jovens fica em pé encobrindo os demais e vigiando. Outro espaço que era utilizado pelos estudantes para fumar – e trocar carícias - era a parte com vegetação mais fechada ao lado do muro do colégio, tanto por ser uma área mais afastada do prédio onde estão os professores e equipe diretiva, como por ser difícil de enxergar. A equipe diretiva, reconhecendo isso, cercou o espaço gramado com uma tela alta e colocou um portão que fica cadeado, o qual a vice-diretora da tarde por vezes abre durante o recreio e fecha após esse período, contudo alguns estudantes ainda pulam a cerca para usufruir desse espaço.

A quadra poliesportiva maior, durante o recreio, é utilizada pelos “boleiros” no turno da tarde, meninos que se organizam para jogar futsal durante o recreio com um sistema de regras específicas de forma que todos consigam jogar durante aquele curto período de tempo. Quando os “boleiros” não estão ocupando a quadra, aparecem os “basqueteiros”. Este é grupo menor, também de meninos, que ficam geralmente em volta de uma das tabelas de basquete fazendo arremessos - algumas vezes jogando basquete efetivamente – embalados por música na maioria das vezes, através de um aparelho de som portátil que um deles leva. No turno da manhã esta quadra é pouco utilizada para práticas esportivas no período do recreio, ela se torna um espaço de convivência onde os estudantes se sentam para conversar e cantar. Em contrapartida, na quadra poliesportiva menor o processo é inverso. No turno da manhã, tanto durante o recreio quanto ao longo da manhã – em períodos vagos – os estudantes jogam vôlei. Durante o recreio os jogos contam com plateia e time de espera, como dizem os próprios estudantes. Os jogos são bem disputados e com apenas duas regras adaptadas, a da pontuação – para que dê tempo de todos jogarem – e a da rotação – os jogadores têm lugar fixo. Já no turno da tarde, a quadra poliesportiva menor é pouco utilizada para a prática esportiva, se tornando o espaço de convivência e de plateia dos jogos que acontecem durante o recreio na quadra maior. Já ao longo da tarde, ela é utilizada como disfarce de quem está “matando” aula, pois os estudantes se sentam no banco que tem na lateral da quadra menor – que está ao fundo da quadra maior - e ficam de frente para a quadra maior, como se estivessem na aula de

Educação Física observando-a. Estes espaços – as quadras poliesportivas - adquirem significados distintos de acordo com o grupo que está usufruindo do mesmo.

No saguão existe um canto formado pela parede do portão de entrada da escola e a parede dos fundos do refeitório que, por vezes, fica encoberto por painéis móveis – nos quais os professores expõem os trabalhos dos estudantes –, escondendo-o assim do alcance das câmeras. Este espaço que chamo de “canto da pegação”, o qual os estudantes usam para experimentarem diferentes parceiros, uma vez que os casais que assumem um relacionamento não se escondem para trocar carícias.

A presença no campo me permitiu compreender um pouco da dinâmica e da organização da escola, bem como a dinâmica dos estudantes. Pude perceber que o turno da manhã e o turno da tarde são dois universos distintos que estão presentes no mesmo local, mas em espaços-tempos diferentes. Tal fato pode acabar por constituir uma apropriação diferenciada do espaço em acordo com a maneira de agir dos estudantes no mesmo.

O número de estudantes é um possível fator determinante para a dinâmica do colégio. Enquanto o turno da manhã é bem movimentado, com um público mais homogêneo – em se tratando de idade -, e com maior número de estudantes, o turno da tarde é mais tranquilo, com um número de estudantes menor e mais heterogêneo – muitos estudantes com defasagem idade/série. Há de se levar em consideração que os estudantes do turno da manhã vêm de casa para o colégio enquanto grande parte dos estudantes do turno da tarde vêm do trabalho. Esse fato pode nos levar a acreditar que a forma de vivenciar a juventude é diferente para esses dois universos de jovens, onde um pode viver plenamente esse período e o outro já assume obrigações da vida adulta, mas que talvez seja necessário para que esse universo de jovens trabalhadores possa desfrutar de sua juventude. Os jovens trabalhadores podem ter objetivos diferentes dos jovens que vivenciam plenamente a juventude em relação à escola e ao que vivenciam dentro da mesma e, talvez por isso, nota-se essa diferença na dinâmica entre os estudantes do turno da manhã em relação aos estudantes do turno da tarde.

O turno da tarde dispõe de uma pessoa que atua como uma coordenadora de turno, além da vice-diretora que fica constantemente auxiliando na organização dos estudantes, enquanto o turno da manhã conta apenas com a vice-diretora para lidar com essas questões. A diversidade de estilos, linguagens e agrupamentos entre os estudantes é bem visível nos dois turnos, porém me deparei com algo inusitado. Percebi que o número de alunas que parecem

ser religiosas e estudantes que parecem ser homossexuais aumentou exponencialmente desde que fiz meus estágios no colégio no ano de 2013.

Tal diversidade pode ser percebida neste excerto do diário de campo:

Há uma turma que fica em frente às escadas, em sua maioria meninas, mexendo no celular. Os alunos se dividem em agrupamentos nos espaços. [...]É muito forte a presença de celulares, fones de ouvido, bonés, cores neon nos adereços e vestimentas dos alunos, e marcas como Nike, Vans e Converse. Percebi que um aluno andava com um violão nas costas e entendo que ele deva ter trazido de casa.

Um menino se encarrega de divulgar o que o 3º ano está vendendo em voz alta. Me sinto no centro de Porto Alegre pelo burburinho intenso, pelas pessoas de diversos estilos dividindo o mesmo espaço, pela venda de lanches no “grito”. Os alunos que estão vendendo os lanches usaram o quadro de avisos para colocar os preços do que estavam vendendo.

Alguns alunos optam pelo refeitório, outros pelos lanches, e os demais ficam na rua ou jogando vôlei/futebol ou apenas conversando. Eles se distribuem por todos os espaços possíveis do colégio. (DIA 27/03/2015)

O colégio é o espaço de encontro desses estudantes, mas quem são eles? Antes de serem estudantes são jovens. Muitos se deslocam até o colégio utilizando o transporte público, alguns vindos de casa e outros do trabalho – um número significativo de estudantes do turno da tarde. Os estudantes que moram perto do colégio costumam ir a pé para o mesmo e devido à insegurança de assaltos que estavam acontecendo no entorno da escola, geralmente vão acompanhados ou em grupos. Durante todo o período que estive imersa no campo me lembro de ver apenas dois carros levando estudantes no turno da tarde. Lembro que nem todos os estudantes são provenientes do bairro onde está o colégio e por conta disso o transporte pode interferir tanto na frequência quanto na pontualidade desses.

Esses jovens possuem linguagens, ou até mesmo “dialetos” específicos – as gírias -, que não necessariamente se formam dentro do ambiente escolar, mas são trazidos pela influência dos contextos pelos quais eles transitaram ou transitam para além do escolar. Esses dialetos são presentes em agrupamentos específicos, os quais podem ser identificados, como expõe o estudante Nuno durante sua entrevista:

Grupo no recreio tipo, tem aqueles guri que são da favela ali que falam as gírias dele tipo “pai, sangue, bicho”, os guris que sobem no *skate*, que é mano, pode crê, os ‘gurizão’ que são mais *hippie*, que eu não vejo isso aqui né, tipo ah pode crê, ‘vamo’ ali fumar um baseado, não sei o que. Sendo que os da favela, todos podem fazer a mesma coisa de fumar alguma coisa e usar alguma coisa.

Outro grupo que pode ser identificado facilmente pelas suas vestimentas – e também pelo seu comportamento- é o de estudantes religiosas. Nesse sentido, o excerto do diário de campo ilustra esse elemento cultural fortemente marcado:

Entre as meninas que vendem os lanches há duas religiosas. O colégio, tanto no turno da manhã como no da tarde tem um número significativo de alunas religiosas. Digo isso por notar os símbolos que remetem a uma religião específica – saião, cabelo bem comprido e blusas recatadas -, mas o mesmo não posso dizer dos meninos, pois não há símbolos que os identifiquem. (DIA 10/04/2016)

Os grupos tendem a ser identificados pelos demais através de aspectos simbólicos tais como a vestimenta, a linguagem e comportamento. Refiro-me ao comportamento por entender que alguns grupos têm este aspecto simbólico mais representativo do que a vestimenta, como por exemplo, o dos estudantes homo/bissexuais. Esses estudantes não são um grupo específico, contudo, e também por isso, são identificados por alguns trejeitos e ao trocarem afetos com seus “ficantes”.

Chego na escola em meio ao recreio, às 9h55min e me sento no saguão, ao lado de um casal homossexual. Este casal ao meu lado é de meninos, mas parece haver um casal de meninas logo a nossa frente. Percebo que no banco ao lado do portão do saguão que tem saída para o pátio há uma pessoa com *notebook*, que quando olhei de relance acreditei ser uma menina, por estar usando uma calça muito justa - *jegging* - e cabelos compridos, mas é um menino. Os dois casais próximos a mim trocam manifestações de carinho - beijos, abraços e carícias - de forma tranquila, o que me dá a impressão de que o ambiente aceita tais manifestações e por isso eles agem normalmente, podem ser quem eles realmente são. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 11/04/2016)

O colégio, de maneira geral, parece não se incomodar com a identidade de gênero e a orientação sexual de seus estudantes, permitindo assim – à primeira vista – que eles vivenciem isso dentro do ambiente escolar.

O aluno do terceiro ano se retira e o do primeiro ano começa a puxar assunto comigo. Conversamos e em um determinado ponto da conversa ele comenta que se surpreendeu com a quantidade de alunos homossexuais presentes na escola e com a naturalidade com a qual eles agem ali, disse ainda que são bem recebidos ali e que entende que todos se sentem à vontade para se “assumir” no Ensino Médio, pois no Ensino Fundamental não têm coragem e não têm certeza do que querem. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 17/04/2015)

As estudantes religiosas – digo “as” por só ter identificado meninas – são um grupo que cresceu proporcionalmente ao número de estudantes homossexuais na escola. Esse é um grupo que tem algum tipo de resistência em conviver e aceitar os alunos homossexuais, como relata Matheus em sua entrevista:

[...] eu sou *gay* e aí teve uma, no começo do ano teve uma colega minha que ela falou pra mim que eu ia pro inferno e que ela não podia ser minha amiga porque eu sou *gay*. E aí eu fiquei tipo muito triste com isso e tudo mais, mas aí na metade do ano agora, semana passada, ela veio me pedir perdão por isso, porque ela sabia que isso tinha sido um erro da parte dela. Então eu nunca sofri nada por ser *gay* aqui nessa escola, eu acho que todo mundo tem, aqui é uma escola até que boa por causa disso[...].

Acompanhando essa pluralidade de gêneros, crenças, vestimentas e linguagens, está a criticidade dos estudantes. Eles debatem com os professores quando não estão de acordo, conversam entre eles sobre questões de administração da escola, concordaram com a greve dos professores pelo parcelamento dos seus salários e protestaram em frente ao colégio, entre outros.

Ilustração 3 - Estudantes protestando junto aos professores em frente ao colégio em apoio à greve pelo parcelamento do salário dos servidores do estado do RS.



Fonte: O próprio autor

Ilustração 4 - Estudante mostrando o cartaz elaborado pela mesma para protestar junto aos professores em frente ao colégio em apoio à greve pelo parcelamento do salário dos servidores do estado do RS.



Fonte: O próprio autor

Estes jovens são bem articulados e lutam pelos seus direitos dentro do colégio, como por exemplo, a data de formatura do 3º ano do Ensino Médio.

[...] o terceiro ano tava falando sobre a diretora ter negado um pedido sobre abrir um grêmio aqui no colégio e tal, e a diretora entrou bem na hora e ela começou “não deixa eu me defender e tal” e eu falei “ah ‘sora’, como é que a senhora quer que a gente fale com a senhora que chegue pra propor um projeto se a senhora nem escuta o que a gente tem pra falar, porque é mais fácil falar com a vice-diretora do que com a senhora”, e eu falei “ah ‘sora’, não leva pro pessoal, mas eu tô sendo sincera”. E daí ela falou “mas ã, me dá um exemplo” e aí eu falei “a questão da nossa formatura ser dia quatro de janeiro e a senhora nem quer ouvir o porquê que a gente quer mudar a data, porque nenhum colégio tipo mudou a data”. (RECORTE DA ENTREVISTA COM A ESTUDANTE JOSEFINA)

Muitas culturas são percebidas dentro deste colégio e dentro do mesmo há dois universos: o turno da manhã e o turno da tarde. Há várias formas de se apropriar deste ambiente, dependendo de como estes jovens estudantes compreendem e transformam o contexto que os cercam. Assim sendo, estes jovens podem constituir uma ou várias identidades culturais dentro do mesmo espaço, de acordo com o significado que atribuem a cada um deles, sendo eles: as aulas de Educação Física, o recreio, a entrada ou saída da escola ou até mesmo a troca de períodos. Os significados que estes jovens atribuem a cada um desses espaços acaba transformando-os em pedaços, nos quais dependendo do grupo cultural que o

cerca acabam por assumir uma determinada identidade cultural. Posto isso, me surgiu a seguinte dúvida: Dayrell e Carrano (2014) colocam que o jovem possui um “eu” e um “nós” distintos que utiliza para se afirmar diante de outros grupos culturais e entendendo a escola como um contexto não de um, mas de diversos grupos culturais é possível depreender que dentro desse contexto haja vários pedaços apropriados por diversos grupos culturais exigindo assim que o jovem constitua múltiplos “nós” identitários?

6 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Neste capítulo, apresento as interpretações construídas a partir das informações coletadas durante a imersão no trabalho de campo. Ao longo do período em que estive no trabalho de campo, pude identificar alguns aspectos simbólicos que me fizeram compreender a cultura juvenil compartilhada pelos estudantes naquele e daquele colégio e as relações que eles estabeleciam com a escola e com a disciplina de Educação Física.

As interpretações realizadas sobre as informações coletadas e registradas nos diários de campo nas observações e diálogos, na gravação e transcrição das entrevistas e na análise de documentos me levam a construir três categorias para análise: i) “Entre o ser e o ‘parecer ser’: ambivalências identitárias”; ii) “As culturas juvenis e a escola: um campo de batalhas” e; iii) “Cultura corporal de movimento e juventudes: a cultura de quem?”.

Na primeira categoria (Entre o ser e o ‘parecer ser’: ambivalências identitárias) apresento o que os estudantes do Colégio Pluralidade entendem por “ser jovem” – no que se refere ao indivíduo jovem, não à juventude -, os aspectos problemáticos dessa fase da vida, bem como as vivências e possibilidades da mesma. A partir desses apontamentos, debato as diversas identidades que eles parecem assumir dentro dos diferentes contextos presentes naquele espaço escolar.

Esclarecido o que os estudantes entendem por “ser jovem”, a segunda categoria (As culturas juvenis e a escola: um campo de batalhas) versa sobre a procura desses jovens por um grupo identitário dentro do colégio, bem como quais são estes grupos, o que compartilham e como são identificados e, em contraponto, como o colégio lida com a vivência da juventude em seu interior – o conflito entre as normas da escola e a bagagem cultural que esses estudantes trazem para a mesma.

Por fim, na terceira categoria (Cultura corporal de movimento e juventudes: a cultura de quem?), aproximo as interpretações estabelecidas anteriormente à especificidade da disciplina de Educação Física, esse como sendo um ambiente asséptico em relação à cultura juvenil que recebe em suas aulas pelos estudantes que as frequentam.

Dessa forma, apresento desde o que os jovens estudantes vivem e pensam fora da escola, até o movimento de simbolizar, traduzir e compartilhar no interior da escola, de modo

particular, até a especificidade das aulas de Educação Física, para que as interpretações sejam compreendidas a partir das relações que são estabelecidas no contexto em que ocorrem. Entendo que este movimento é central em minha interpretação sobre o empreendimento etnográfico, de modo que parto de análises sobre “camadas” mais amplas do objeto de estudo, uma compreensão do contexto que configura a cultura escolar particular, para, progressivamente e em profundidade, compreender a cultura produzida e compartilhada na e sobre a Educação Física.

6.1 ENTRE O SER E O “PARECER SER”: AMBIVALÊNCIAS IDENTITÁRIAS

A juventude, além de uma fase da vida, é aqui entendida como uma categoria social formada por sujeitos específicos: os jovens. Apesar de aparentemente óbvio esse apontamento, ao longo do trabalho de campo fui formulando, diante das manifestações e expressões da cultura juvenil pesquisada, o seguinte questionamento: o que significa ser jovem? Diante dessa questão, fui construindo um mapa interpretativo que me auxiliasse na identificação de alguns aspectos dos estudantes do colégio onde realizei a pesquisa que remetessem a esse “ser jovem”.

Ao primeiro olhar e em um movimento de interpretação inicial, poderia dizer algo que pode soar como superficial, que “ser jovem é socializar, se divertir, buscar novas amizades, ser popular, usar roupas da moda...”, o que não parece de todo errado, mas estes são alguns aspectos evidentes nos sujeitos jovens e talvez seja comum a muitos deles. As roupas que imprimem suas personalidades, o linguajar mais casual que envolve gírias que são usuais naquele determinado momento e contexto, as músicas que expressam as suas formas de pensar, as marcas que carregam seus corpos (*piercings*, tatuagens, cortes e cores de cabelo), a forma impetuosa de se expressar, entre outros, são símbolos que os jovens estudantes daquele colégio carregam consigo e que representam a multiplicidade de identidades presentes naquele contexto (DAYRELL; CARRANO, 2014; NEIRA, 2009). Nos primeiros dias que fiquei no colégio me surpreendi com a diversidade de símbolos disponíveis no cotidiano daqueles jovens, era quase uma explosão de informações. Muitas cores, cabelos, músicas, marcas, gírias, celulares, fones de ouvido e agrupamentos particulares. Esses aspectos eram mais visíveis ainda durante o recreio, quando todos os estudantes desciam para o saguão e para as áreas externas do colégio e se tornava possível observar essa pluralidade, sobretudo,

eles também eram percebidos nas aulas de Educação Física, como descritos nos fragmentos do trabalho de campo que apresento abaixo, como ilustração:

Uma das meninas – com os cabelos pintados de vermelho, calça de moletom preta saruel, moletom com estampa do Bob Marley e tênis com estampa de onça – “participa” o tempo todo com as mãos no bolso. Ela está participando da aula, do seu jeito, pois quando a bola lhe é passada ela tira as mãos do bolso para recebê-la e logo já se livra dela. Ela acompanha o jogo arrumando o cabelo, que está solto. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 30/03/2015)

Noto que nessa turma também há um aluno que veste uma camiseta – dessa vez preta – com estampa de folhas de maconha. Ele também usa um moicano loiro, só o moicano. Nessa turma há um “festival de cabelos” nos meninos, onde além do aluno de moicano loiro, tem um de cabelo pintado de verde, e outro que deixou a parte de cima do cabelo mais comprida e pintou de loiro e da orelha pra baixo o cabelo é bem curto e escuro. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 06/04/2015)

Apenas uma menina do grupo de meninas negras – que são um trio – está jogando, as outras duas assistem. Entre elas há uma que usa o cabelo trançado, outra com o cabelo alisado e uma lateral raspada e outra com o cabelo no estilo *black power*, pintado de vermelho e com uma lateral da cabeça raspada. Elas aparentam se orgulhar de suas origens e tentam transparecer isso através de suas vestimentas, estilo e linguagem. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 10/04/2015)

Interpreto que estes símbolos visíveis representavam diferentes formas de viver a juventude, o que entendo, configura bem a ideia de juventudes no plural. Um exemplo claro são as vestimentas, pois a partir delas conseguia identificar claramente um grupo específico que era o das alunas religiosas. Além da forma de se vestir e os longos cabelos elas apresentavam um comportamento diferente dos demais estudantes, mais reservado.

[...] Ao iniciar a atividade outras três alunas vão se sentar, sendo que duas dessas se vestem como religiosas. [...] Apenas as duas meninas religiosas fazem as anotações, pois a outra aluna voltou para a aula. Apesar de as duas aparentarem serem religiosas, elas se vestem de formas diferentes, pois uma está com a saia abaixo do joelho e com uma *legging* por baixo, enquanto a outra usa uma saia acima do joelho (parece que a aluna puxou a saia para cima a fim de diminuir seu comprimento) e sem nada cobrindo as pernas. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 30/03/2015)

O excerto acima, de uma aula de Educação Física, expõe que a despeito dessas estudantes apresentarem aspectos simbólicos que nos permitem supor que elas vivenciam a juventude a partir dos preceitos de uma religião cristã mais rigorosa, o fato da menina levantar a saia para que pareça mais curta manifesta que mesmo dentro de uma determinada cultura esses jovens podem, ainda, “ser jovens” de diferentes formas.

Interpreto que há alguns aspectos de natureza simbólica nessa ideia de juventude, como o desafio e o confronto com algumas marcas e valores de outros círculos, como o familiar, por exemplo. Talvez na escola, espaço de socialização e de convivência com identidades plurais – neste caso -, mesmo estudantes sob a rigidez das orientações religiosas se permitam aderir a atitudes e valores compartilhados pelos grupos da escola.

Para além dos aspectos mais evidentes, do turno da manhã e do turno da tarde transformam o colégio por conta das atitudes e valores compartilhados pelos estudantes que os frequentam. Os estudantes da manhã parecem vivenciar a juventude de maneira mais intensa que os jovens da tarde. Os jovens da manhã parecem “ser mais jovens”, pois esse turno é mais agitado, mais cheio – não somente por ter mais estudantes, mas pelo fato de ao longo do ano ter um menor índice de evasão visível -, mais vivo, enquanto o turno da tarde é o oposto, mais vazio, mais silencioso e mais contido. Esse aspecto é visível principalmente durante o recreio desses turnos.

No recreio do turno da tarde também acontece venda de lanches organizada pelos terceiros anos. O recreio parece ser bem mais tranquilo, não sei se pelo menor número de alunos no turno da tarde ou se é por ser segunda-feira. Não está acontecendo nenhum jogo na quadra maior, mas alguns alunos jogam vôlei na quadra menor. A maioria dos alunos fica sentada, espalhados pela escola. Toca o sinal anunciando o final do recreio e os alunos ficam onde estão. Apenas três minutos após o sinal soar que os alunos começam a ensaiar uma movimentação. Muitos estudantes seguem sentados no gramado atrás das quadras nos fundos do colégio e somente após cinco minutos que eles se movimentam em direção ao prédio. Ainda restam alguns alunos no gramado e a vice-diretora vai até eles encaminhá-los para as salas de aula. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 30/03/2015)

Os registros em diário de campo e minha interpretação levam a pensar que o fato de no turno da manhã os estudantes virem de casa para o colégio propicia que eles estejam mais dispostos a interagir e vivenciar a juventude no ambiente escolar em comparação aos estudantes do turno da tarde, que não necessariamente vêm de casa para o colégio e tendem a estar mais cansados para a demanda que lhes é imposta no colégio. Constatei, em diálogos com estudantes do turno da tarde que chegavam atrasados e esperavam a troca de períodos no saguão, em sua maioria, vinham do estágio ou trabalho para o colégio e que por muitas vezes não tinham tempo de almoçar. Esse é um aspecto que me foi apontado pela vice-diretora no primeiro dia em que fui ao colégio quando a mesma me falava sobre a questão da evasão dos estudantes:

[...] Também me explicou que muitos alunos procuram o colégio para conseguir um atestado de matrícula para apresentar em um estágio ou para renovar o TRI e que eles frequentam o primeiro mês de aula e após evadem. A esses, é aberto um processo de FICAI e são comunicados o estágio e responsáveis ou conselho tutelar. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 27/03/2015)

A forma de vivenciar a juventude e de “ser jovem” é diferente para o jovem que só estuda e o jovem que tem de trabalhar e estudar, mesmo que esse trabalho não seja para contribuir no orçamento da família, mas para que ele possa desfrutar de alguns artigos que são particulares daquela categoria social (roupas, calçados, celulares, etc.). O sentido que o jovem atribui ao colégio também é influenciado por esse fato, como aparece na conversa entre dois estudantes durante o recreio do turno da manhã:

[...] O aluno que se aproximou pergunta em que ano o colega está e o colega responde que está no terceiro ano. O aluno que questionou diz “que coisa boa, último ano! Eu ‘tô’ no primeiro ano, mas tenho 17 anos. Quantos anos tu tem?”. O aluno do terceiro ano diz que tem 30 anos e o aluno do primeiro ano se surpreende e pergunta por que o colega está na escola, o qual responde que é para conseguir trabalho. O aluno do primeiro ano diz que está na escola para conseguir um estágio. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 17/04/2015)

Contribuindo com a fala da vice-diretora sobre a evasão e com a minha percepção sobre o desânimo no recreio do turno da tarde em relação ao recreio do turno da manhã, um estudante do turno da tarde – já perto do final do ano letivo – desabafa comigo, reclamando sobre o recreio:

O recreio está muito apático, é silencioso, as quadras não estão sendo utilizadas e a maioria dos alunos não circula, ficam sentados nos bancos ao longo das quadras. Um aluno da 2F senta ao meu lado e fala “O recreio não é mais como era antes”. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 05/10/2015)

A evasão é percebida até mesmo no número de turmas oferecidas em cada ano:

As turmas, no geral, têm em média 40 alunos no turno da manhã, sendo que no turno da manhã e tarde há 04 turmas de 1º ano. No turno da tarde, as turmas de 1º ano têm cerca de 20 alunos frequentes. No turno da manhã há 03 turmas de 2º ano e 03 de 3º ano, enquanto no turno da tarde há apenas 02 de 2º ano e 01 de 3º ano. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 27/03/2015)

O entendimento de “ser jovem” é implicado pelas possibilidades de vivenciar a juventude e a escola de Ensino Médio acaba sendo uma dessas vivências a qual nem todos conseguem chegar, se manter e/ou concluir. O colégio então pode ser entendido como um

“funil” onde os jovens que lá conseguem se manter vivenciam a juventude de maneira mais plena em relação aos jovens que por algum motivo evadem (NOVAES, 2006). Fiz essa reflexão a partir de um aspecto que me chamou atenção durante as aulas de Educação Física, o fato de os estudantes meninos não trocarem de calçado ou jogarem sem ele o futsal:

[...] Dou-me conta de que todos os alunos que jogam futsal estão usando os tênis com que vieram para a escola, ao contrário dos meus alunos que tiram seus tênis para não estragar e jogam descalços ou levam outro tênis mais velho para fazer a aula. Não sei se estes meus alunos conseguirão chegar ao Ensino Médio. Há aqui um nível cultural/econômico diferente (superior) em relação aos meus alunos da Restinga.

Quantas escolas de Ensino Fundamental há em Porto Alegre? E de Ensino Médio? Há uma discrepância nesse número, assim como o número de turmas de primeiro ano do Ensino Médio em relação às de terceiro ano do Ensino Médio. Poucos são os alunos que conseguem concluir a Educação Básica se compararmos o número de estudantes que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental com o número de alunos que chegam ao terceiro ano do Ensino Médio. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 10/04/2015)

O capital cultural e econômico desses jovens que chegam ao Ensino Médio e lá conseguem se manter/concluir é superior aos dos jovens que não tiveram a mesma oportunidade/possibilidade, seja ela pela demanda da subsistência ou pela dificuldade de concluir o Ensino Fundamental e seguir os estudos. Nesse sentido, o entendimento do que é “ser jovem” para esses sujeitos pode ter um sentido diferente e específico em relação aos demais.

A partir da ideia de que os contextos influenciam na formulação do conceito de jovem, retomo um ponto levantado na revisão: o jovem e a juventude vistos como problemáticos, mas também como possibilidades (NEIRA, 2009; MELUCCI, 1996). Aqui não somente o contexto local, mas o também o contexto sócio histórico irá influenciar na ideia do que é “ser jovem”.

Durante as entrevistas com os estudantes, quando lhes foi questionado sobre “o que é ser jovem”, ficaram bem explícitas a visão sobre o jovem como sendo um sujeito problemático, entretanto também colocam a juventude como uma fase de possibilidades. Uma das estudantes expõe que reconhece as duas percepções, mas entende que atualmente o jovem tem agido de forma a ser enxergado como um problema para a sociedade:

Eu acho que tem um lado positivo e negativo no sentido assim de... o jovem, ele é o nosso futuro, só que muitas vezes eles não deixam o jovem ser o presente deles entendeu?

Ser jovem hoje, aparentemente, é tu ir pra festa se drogar, porque é isso que a maioria dos meus amigos fazem. Mas é uma pessoa que tá fazendo pra chamar a atenção. [...] Não querem nada com nada, 90% dos jovens não querem nada com nada e 10% tá fazendo o Ensino Médio pensando na faculdade já. [...] Pergunta aqui na sala quantas pessoas querem fazer faculdade, todo mundo vai levantar a mão. Agora pergunta o que que eles querem fazer? (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM JOSEFINA)

Além da sua visão sobre o jovem, ela apresenta outros elementos pra definir o jovem: as experiências. A experimentação é algo muito presente nessa categoria social, uma vez que o jovem está formando a sua identidade e busca vivenciar o maior número de situações para a partir delas conseguir se constituir enquanto um sujeito histórico. Essa descoberta de si apareceu ao longo da entrevista com uma estudante:

Eu acho que o jovem nessa faixa etária, eles querem se descobrir. Descobrir coisas novas, saber quem eles são, o que eles querem. [...] Tão aprendendo a se descobrir. A conhecer coisas novas, conhecer gente nova, experimentar coisas novas. Tem muitos que acabam querendo experimentar tantas coisas novas que acabam indo pro lado errado. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM AZALÉIA)

Além da autodescoberta, alguns estudantes entendem que o jovem é um sujeito que vivencia a liberdade de escolhas e que através delas ele irá projetar o seu futuro.

[...] Curtir a vida. Não do jeito que ela é, porque curtir a vida do jeito que ela é não dá. Eu acho que tipo, correr atrás dos seus sonhos, estudar, porque eu, eu perdi muitos anos por ser cabeça dura, não queria estudar então, isso faz falta porque eu já podia ter me formado. Eu acho que ser jovem não é tipo, “ah, sou jovem e vou fazer tudo então, porque daqui uns anos não vou poder fazer”. Acho que ser jovem é o momento em que tem que se dedicar, estudar, escolher o futuro, não namorar porque é muito cedo pra namorar, mas tipo, terminar os estudos, querer ter uma profissão... acho que aprender, aprender cada vez mais, ser educado, não porque é jovem vai sair extravasando por tudo, acho que ser jovem não é só o assunto de tu, ah ir pra balada ou passar noite e dia bebendo ou querer sair por tudo porque é jovem.[...] Então pra mim ser jovem[...] é tu estudar, tu se dedicar, pra no futuro tu não precisar se matar trabalhando[...]. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM VIOLETA)

A experimentação, a autodescoberta e as inúmeras possibilidades de escolhas foram pontos apresentados pelos estudantes que afetam diretamente na visão que será projetada sobre o jovem. Um dos estudantes conseguiu expressar as ideias acima de forma poética e sucinta:

É... pra mim mesmo é tu ser uma pessoa que tá ai pra aprender entendeu, ser jovem pra mim é tu tá ali pra aprender. Como se tu fosse um aluno da vida entendeu? Tu vai aprender. Tu vai tá ali só pra aprender porque tu tá desenvolvendo a recém o que tu vai ser, tu ainda, tu, tá ligado?! [...] O jovem

tá ali, é um aluno da vida. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM NUNO)

O jovem é visto como um aprendiz da vida, alguém que está constantemente evoluindo e se reformulando em acordo com o que vivencia. Durante esse processo de busca pelo seu “verdadeiro eu” o jovem assume diversas identidades como um mecanismo de experimentação, proteção e/ou sobrevivência, pois enquanto ele não assume um determinado modo de ser jovem ele “parece ser” diversos sujeitos. Como um camaleão, o jovem muda de identidade em função do contexto que se apresenta e o colégio é um espaço onde existem diversos contextos.

O fato de aquele colégio oferecer apenas o Ensino Médio regular como nível e modalidade de ensino sugere que os estudantes do primeiro ano permanecem lá por no mínimo três anos e vêm de outras escolas. Um colégio novo é o exemplo de um lugar aonde os jovens vão se utilizar da ideia do “parecer ser” como forma de descobrir o seu espaço, seu grupo cultural, sua identidade ou até mesmo a maneira adequada de agir em cada aula. Esse é um ponto observado por uma das estudantes do primeiro ano durante a sua entrevista ao falar que acha os estudantes daquele colégio muito infantis:

R: Eu acho que mais no primeiro ano.

E: Por quê?

R: O primeiro tá recém saindo do fundamental.

E: Uhum.

R: Tá passando pela aquela fase de não saber o que quer basicamente. No segundo ano tu já tá mais concreto, tuas coisas já tão mais concretas no que tu quer e quem tu é. No terceiro ano tu já tá saindo[...] do Ensino Médio, tu já tá com uma cabeça totalmente diferente de há dois anos que tu entrou.

E: Sim.

R: E tu já tá com a cabeça na faculdade, tu já tem outras responsabilidades que tu não tinha antes. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM AZALÉIA)

Podemos inferir que o “parecer ser” é parte do processo em busca do “ser”. Tal processo tem início no ano de ingresso do estudante naquele colégio e ao longo do período que ele permanece lá, reconhece os grupos, estabelece relações, compreende as normas e o funcionamento daquele contexto ele consegue formar a sua identidade e consegue ser reconhecido naquele contexto a partir dela. A própria instituição escolar impondo regras e responsabilidades auxilia nesse processo, como pude perceber na fala de Nuno:

Antes era tipo, “ah, tô nem aí” e ficava conversando. Eu já te falei né, agora eu quero passar então eu tô sereno. Eu tô participando das aulas de segunda a

sexta e isso pra mim já é um avanço porque eu não entrava nas aulas.
(FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM NUNO)

Os estudantes do terceiro ano talvez já tenham uma identidade formada e sejam reconhecidos por ela. Eles vivenciaram pelo menos três anos daquele contexto escolar, já identificaram os mecanismos e sujeitos que lá transitam e criaram um “jovem específico” para aquele ambiente, um personagem principal. Chamo de personagem principal por entender que apesar de esses estudantes apresentarem-se de uma forma – serem reconhecidos fortemente por algumas características/comportamentos – eles assumem diferentes personagens diante de determinadas situações. Josefina uma estudante do terceiro ano, identifica esse aspecto:

E também, eu acho que entre os alunos tem muita falsidade. É mais um dos motivos pelo qual eu quero me formar logo, pra parar com essa falsidade porque na tua frente falam uma coisa e nas tuas costas é outra bem diferente e a gente cansa de ver fulano “ah disseram que tu é isso, disseram que tu é aquilo” e tu nunca sabe quem é que disse, porque que disseram.
(FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM JOSEFINA)

Os grupos culturais são um aspecto de grande influência na formação do jovem, uma vez que eles compartilham uma cultura específica: a cultura juvenil. Cada um desses grupos exige determinados comportamento, vestimentas, linguagens, entre outros, que propiciam a constituição e manifestação desse “parecer ser”. Nesse sentido, me amparo em Bauman (2013) ao colocar que

A cultura plenamente abrangente de nossos dias exige que se adquira a aptidão para mudar de identidade (ou pelo menos sua manifestação pública) com tanta frequência, rapidez e eficiência quanto se muda de camisa e meias. (p. 28)

Alguns dos estudantes transitam entre esses grupos por entenderem que um deles não satisfaz suas necessidades ou por encontrar elementos com os quais se identifica em vários deles, como Nuno explica:

[...] eu que identifico eles assim porque eu, eu fui um pouco de todos eles tá ligado?!(Risos) Eu ando com camisa de time, uma calça normal e um tênis da *Quix*, entendeu. Outro dia eu venho com uma calça estilo *skatista*, por exemplo. No outro dia mais *hippie* de chinelo com um monte de pulseira e uns colares, depois eu venho normal. Não, eu nunca venho normal!

Nesse sentido, abordarei na próxima categoria os grupos culturais que se constituem no Colégio Pluralidade, como eles dão sentido aos espaços do colégio e os transforma em pedaços, as possibilidades de experimentação que eles propiciam, além dos embates entre eles e a escola.

6.2 AS CULTURAS JUVENIS E A ESCOLA: UM CAMPO DE BATALHAS

Os jovens são sujeitos socioculturais que se formam muito em função dos contextos que vivenciam, como o contexto familiar, o escolar e o do grupo de amigos. Eles são identificados, como apresentado na seção anterior, muito em função dos símbolos que carregam consigo e compartilham entre si, o que acaba originando culturas particulares, as culturas juvenis (DAYRELL, 1996). Falo de culturas juvenis assim como falo de juventudes, pois na medida em que se formam diversos grupos culturais que compartilham aspectos simbólicos específicos se formam diversas culturas.

A escola é um dos contextos que influencia na formação desse sujeito sociocultural e dado o tempo que o jovem permanece nessa instituição – pelo menos 04h30min diárias por pelo menos 12 anos de suas vidas (tomando como exemplo a duração do Ensino Fundamental e Médio) – ele pode vivenciar diferentes personalidades de acordo com o grupo que está frequentando. Durante o recreio é possível identificar os grupos culturais presentes no Colégio Pluralidade de forma mais nítida, como Josefina apresenta durante sua entrevista:

Grupos de alunos, ã tem um, tem um pessoal que joga vôlei, o pessoal da leitura, tem o pessoal das drogas... Tem as guriinhas que ficam falando mal dos outros o recreio todo, tem o pessoal que mal bate, já tem gente na fila do lanche, tem o pessoal que fica andando por aí perdido, que tanto faz, tanto fez, tem os que interagem com todos e os que não interagem com nenhum e tem o pessoal do futebol, mas o pessoal do futebol é meia dúzia correndo atrás da bola.

Pude perceber que ela identifica cada um dos grupos muito em função do que entende como sendo mais representativo, o que é comum entre eles e o que eles compartilham, seja um esporte, a espera pelo lanche, as drogas, a fofoca ou o fato de não interagir com ninguém. Em contraponto a essa ideia de grupos como algo estanque – como o que passava a ideia de tribos proposta por Maffesoli (1998) - onde os jovens que pertencem a um não pertencem a outro, utilizo o conceito de *circuitos* proposto por Magnani (2005) no qual o autor inclui a ideia de movimento possibilitando entender esses grupos nas suas passagens por diversos espaços em que transitam, “onde estão seus pontos de encontro e ocasiões de conflito, e os parceiros com quem estabelecem relações de troca” (p. 177). A ideia de circuitos é complementar à ideia de *pedaço* estabelecida pelo mesmo autor (2002), e ambas podem ser percebidas no colégio pesquisado. Tais circuitos de jovens são estabelecidos em função do espaço que ocupam – como, por exemplo, o pessoal que utiliza a quadra de vôlei – e, por sua

vez, transformam aquele espaço em um ponto de encontro, uma referência, um pedaço. A ideia de relações de troca também nos ajuda a compreender os jovens que circulam entre os diferentes circuitos de jovens e se adaptam a cada um deles, como é o caso dos “que interagem com todos” colocado por Josefina, que é o jovem que cria “um eu e um nós distintivos” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 118). Esse fato também pode ser percebido na fala de Nuno ao final da seção anterior, onde o mesmo fala que cada dia vem com um símbolo referente a determinado grupo, se utilizando da ideia que proponho de “parecer ser”, e que assim interage com todos.

Os grupos nesse colégio são potentes fontes de experimentação e descobertas de potencialidades e de limites. O fato de estar em grupo confere àqueles jovens certa segurança em experimentar diversas possibilidades dentro do ambiente escolar, sendo elas aceitas por aquela instituição ou não e de todo o tipo de ordem – desde matar aula até experimentar drogas. Nuno é um jovem muito representativo no que diz respeito à experimentação. Quando pensamos em um estereótipo de jovem pensamos nele: destemido, extrovertido, descolado, galanteador e curioso. Em entrevista ele me relata que no ano passado (quando estava no 1º ano) não fazia uma análise profunda sobre como deveria agir, apenas agia:

Não sei, eu vivia o momento tá ligado, eu não ficava assim “ah vou pegar e vou trocar de mina”. Não! Eu só vivia o momento. [...] eu bebi dentro do colégio, eu fumei, eu fiz um monte de coisa assim.

Nessa fala, podemos perceber a impulsividade como uma característica latente no jovem. Ele não pensa nas possíveis consequências que podem decorrer de determinado ato na hora em que o faz, ele apenas age. Entretanto, o que o faz desenvolver essa tomada de consciência sobre seus atos? A própria experiência. Nuno também nos permite fazer essa inferência a partir dessa fala:

Os guris matam aula, levantavam o portão pra ir embora. Pra tu ver como a gente muda, a gente tava jogando bola agora no final do ano e eu joguei a bola pro outro lado, fui lá abri o portão. Fui lá pro outro lado, peguei a bola e voltei pro colégio. Se fosse antes eu ia pegar a bola, jogar e ir embora. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM NUNO)

Nuno foi entrevistado no final do ano letivo no mês de novembro. Tive a oportunidade de dar aula a ele enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no ano de 2012 e 2013 quando ele era estudante da 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental em outra escola e desde então não havia o encontrado mais. Quando cheguei ao Colégio Pluralidade para acompanhar as turmas do turno da tarde me surpreendi ao encontrá-

lo em uma turma de 2º ano do Ensino Médio e mais ainda com a reação de felicidade dele ao me ver. Ele saiu da aula de Educação Física – sem pedir aos seus professores – falando “Olha quem tá aqui! Que saudade!” e veio me abraçar. Envergonhada, falei para ele retornar à aula visto que não tinha pedido autorização para sair da mesma, mas ao mesmo tempo senti que tinha um interlocutor potente no campo e assim ele foi. Ressaltei o fato de ele ter sido entrevistado ao final do trabalho de campo para que ficasse evidente a sua mudança de postura – mesmo que apenas parecesse uma mudança – em relação aos anos anteriores e até mesmo em relação ao início daquele ano.

Nuno era um estudante muito difícil no Ensino Fundamental, incitava brigas constantemente com seus colegas, enfrentava seus professores – inclusive a mim -, era extremamente competitivo e em decorrência disso acabava se tornando agressivo, tinha dificuldades em cumprir com as combinações e, por vezes, tinha de ser repreendido quanto à troca de carícias com a namorada ao longo da aula. Todavia, ele era um estudante muito criativo, cativante, habilidoso e inteligente. Quando o reencontrei no Ensino Médio, percebi que as características positivas permaneciam as mesmas e os aspectos problemáticos ainda eram presentes, mas em menor intensidade ou se manifestavam de outras formas. Ele era um jovem conhecido por todos os estudantes do colégio (circulava por todos os grupos, como falado anteriormente) e também pelos professores e equipe diretiva – o que me fez interpretar que ele continuava tendo seus rompantes. Ele era amado ou odiado devido sua intensidade e diante disso podemos considerar que ele assumia diversas formas de “parecer ser” em acordo com o contexto que se apresentava a ele e, também, em função do que ele queria fazer naquele determinado contexto. Tal situação pode ser observada no recorte do registro do diário de campo abaixo:

Vejo que Nuno está sentado no banco de concreto entre a quadra menor e o saguão e resolvo ir até o saguão ver o seu horário e saber onde ele deveria estar. Verifico que ele deveria estar na aula de química e vou até ele para conversar. Sento-me ao lado de Nuno e ele já me diz “a resposta para a tua pergunta é não”. Falo que ele nem sabia o que eu ia perguntar e ele me diz que sabia que eu perguntaria se ele não tinha aula e eu respondo “não, eu ia perguntar por que tu não está na tua aula de química”. Nuno ri e diz que depois pega o caderno com alguém, que agora ele estava fazendo “isso” e aponta para o caderno que está em suas mãos. Ele me fala que quer ser músico e que está acabando de escrever uma música, que já tem outras três prontas para gravar e que amanhã irá no estúdio para fazer isso. Falo pra ele que falta também roda, mas ele me diz que qualquer coisa ele faz a prova no final do ano e passa de ano. Seguimos conversando recreio adentro. Ele me conta que por algum tempo passava tardes bebendo vodka porque sentia que fazia as coisas mais rápido sem cansar, que fuma e que tem um canto na

escola – entre a casa do caseiro e a quadra menor – onde os alunos se reúnem para fumar. Ele é requisitado o tempo todo por quem passa e percebo que ele carrega fósforos consigo. (DIA 01/06/2015)

Esse registro foi feito no meio do ano letivo de 2015. A fala que Nuno faz na entrevista em comparação com essa mostra a sua mudança de postura, tanto em relação ao contexto (estar em uma sala de aula somente comigo sendo entrevistado para uma pesquisa) quanto em relação ao amadurecimento que pode ter tido ao longo do ano, uma vez que ele mostrou ao longo da entrevista uma preocupação em recuperar o que havia perdido ao longo do ano para que pudesse ser aprovado. Essa mudança pode ter sido influenciada pelas cobranças impostas pelo colégio em relação à aprovação para o 3º ano. Podemos fazer as seguintes perguntas: Quais são as possibilidades que esses jovens encontram de vivenciar a juventude na escola? A escola acolhe esses sujeitos repletos de bagagem cultural ou estabelece um padrão ao qual todos têm de se conformar? Azaléia nos dá algumas pistas para responder a estas questões:

E: Mas o que tu acha que os jovens vivenciam nessa escola? Só as questões de conteúdo?

R: Não, não só coisa de conteúdo e sim sobre o resto porque tu tá ainda criando quem tu quer ser, quem tu vai ser. O teu caráter tu tá criando e tu tá... sempre criando ele e tentando ser diferente. Tem pessoas que num dia são uma coisa, vem toda de preto, querem ser roqueiros, no outro já tão *hippies* totalmente.

E: Aham.

R: E tu vai experimentando coisas novas, tu vai conhecendo gente nova, vai sabendo as coisas que eles gostam e com isso tu vai vendo o que tu gosta e o que tu não gosta.

E: Tu acha que a escola possibilita isso?

R: Possibilita. Mesmo ela sendo um pouco rígida em algumas coisas, não querendo que os adolescentes brinquem demais no recreio e na sala, eles acabam dando liberdade para, porque tu acaba conhecendo pessoas novas, pessoas que tu achou que tu nunca ia conversar.

E: Mas isso por conta da escola?

R: Não só por conta da escola, mas pelo interesse do adolescente em querer conhecer coisas novas.

Azaléia é uma jovem estudante do 1º ano e é seu primeiro ano no Colégio Pluralidade. Apesar de ser seu primeiro ano no colégio ela já consegue identificar alguns mecanismos de controle da instituição escolar que conforma o jovem para que se adapte a ela, como quando percebe que o colégio é “um pouco rígido” em alguns aspectos que tendem a diminuir a liberdade do estudante naquele ambiente. Violeta também identifica como o colégio percebe o jovem e como seria o jovem ideal para essa instituição:

A escola, ela puxa mais pra esse lado do estudo, aí tipo tem esse jovem que se dedica desde o comecinho do ano, ele passa os três anos seguido, “báh, esse cara estuda” e não sei o que, mas tem outro que dá problema então “aquele lá é desobediente, aquele lá só dá problema, não quer nada com nada”, entende, a escola, eu acho que a escola olha mais pra esse lado. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM VIOLETA)

O excerto acima nos mostra como a estudante entende que o colégio enxerga seus estudantes: através de sua produção intelectual. A instituição escolar não parece estar preocupada com a bagagem cultural trazida por esse sujeito histórico ou como ela pode se tornar um ambiente mais significativo e formativo para esses estudantes. O papel de estudante é apenas uma das versões identitárias desses jovens (CARRANO; COSTA, 2011). Quando um estudante mostra alguma resistência ou dificuldade em se adaptar ao que o colégio espera receber ele é tido como um “problema” e as relações vivenciadas por esses estudantes mais especificamente com seus professores é o que irá interferir na construção do papel desses jovens como estudante (DAYRELL, 1996). Em sua entrevista, Mateus mostra como as relações com os professores podem interferir no papel de estudantes que esses jovens assumem:

R: Não sei, eu não gosto do jeito que ele dá aula e do jeito que ele trata a gente. Ele trata a gente como se a gente fosse idiota sabe? Isso me irrita.

E: E por que tu gosta do de sociologia?

R: Porque ele é legal com a gente, ele fala com a gente como nos, como se nós fossemos iguais a ele não como se ele fosse uma coisa maior que a gente e eu gosto disso.

A distância que um professor assume em relação aos seus estudantes, parecendo manter uma relação hierárquica para que os mesmos reconheçam sua autoridade, faz com que eles ajam e reajam de uma determinada forma em suas aulas. Em contrapartida, o professor que se esforça em manter uma relação horizontal com seus estudantes, na medida em que procura “falar como eles” e é reconhecido por estabelecer uma linguagem em comum, recebe uma outra versão de estudante que não o reativo. Interpreto que esse segundo tipo de professor consegue ver além do estudante, ele enxerga o jovem sujeito sociocultural em sua aula e, talvez, promova um ensino mais contextualizado e quem sabe até mais significativo para seus estudantes.

O colégio promove outros mecanismos de padronização de seus estudantes como o que apresento nesse recorte do diário de campo:

[...] o que mais me chamou atenção foi um aviso em letras maiúsculas e em negrito que iniciava dizendo “ATENÇÃO ALUNAS”. O aviso era referente

ao modo de se vestir das estudantes, aonde as que viessem ao colégio com vestidos, saias ou shorts muito curtos, ou blusas muito decotadas receberiam bilhetes e seriam encaminhadas de volta para casa para trocar de roupa. (27/03/2015)

O fato de o colégio vetar determinadas formas de se vestir demonstra a barreira que ele busca montar em relação ao que vem de fora daquele ambiente. A instituição não leva em consideração toda a experiência cultural desse sujeito que recebe em seu interior apenas busca meios de modelá-lo como, por exemplo, impondo regras. O colégio não dialogou com esses sujeitos para formular tais regras, ou até mesmo para explicar o porquê de terem sido criadas e na medida em que o jovem tem por característica ser questionador e criticar o que está posto, está criado um embate entre eles e a instituição (MELUCCI, 1996). Além do fato de restringir determinadas roupas a estudantes podemos verificar que o cartaz é direcionado para um determinado público, o feminino. Josefina reconhece essa distinção em relação à padronização de meninos e meninas no que se refere à forma de se vestir:

E: E o que tu acha que os jovens, tu, os teus colegas, vivenciam na escola? Em relação as relações entre os professores, entre os alunos, o recreio, o que traz pra escola e não pode trazer, o que faz na escola e em teoria não deveria fazer...

R: O que vestir na escola. Ah, é complicado, porque às vezes eu queria vir de *short* também e não dá sabe.

E: Eu vi no lá na, no início do ano um cartaz num painel né que era pra *short* muito curto, blusa decotada...

R: Nada pode. Aham.

E: ... minivestido. Pra guri não tem nada., é só pra guria?

R: Não tem nada. Porque os gurus vêm com as calça caindo e nada acontece e as gurias não podem mostrar um pouquinho da perna que... já fui chamada atenção também, a diretora já me chamou atenção por isso, que eu vim de *short* acho que ano passado. Aí ela, ela tava indo de sala em sala pra ver quem tava de *short*, só que as gurias eram espertas, elas escondiam né. Eu não. Quer ver? Então olha! Ah, não!

O colégio não estava conseguindo ser efetivo apenas com o cartaz sobre a forma de se vestir, então a diretora começou a passar nas salas de aula para ver se as estudantes estavam obedecendo a norma. Josefina se mostra descontente com tal imposição uma vez que não entende o motivo da mesma e inclusive busca a comparação com a forma de se vestir dos meninos para respaldar sua discordância. Essa estudante (que está no 3º ano) é muito crítica em relação a tudo o que acontece no colégio e – não sei se por ser seu último ano naquela instituição – confronta as regras com as quais não concorda. Ela identifica essas regras como sendo uma forma de limitar a cultura juvenil no interior daquela instituição:

E: Mas e tu acha que a escola possibilita que vocês sejam jovens aqui dentro?

R: Não na maioria das vezes, porque o fato de eu ser jovem, eu quero mostrar minhas pernas jovens, eu quero falar com a minha voz jovem e muitas vezes eu não posso fazer isso.

E: Entendi. (Risos)

R: Então eles meio que barram a gente.

E: A escola como um todo ou pessoas delimitadas assim?

R: A escola como um todo, porque eles criam regras.

Contudo, nem todas as estudantes enfrentam as normas do colégio, algumas apenas as contornam como exponho no registro do diário de campo abaixo:

Uma das meninas no futsal vai para o gol para o menino que estava nessa posição poder ir jogar na linha. Ela sente calor e tira o casaco, mas o amarra na altura dos peitos para tapa-los, pois está com uma blusa muito decotada. (10/07/2015)

Interpreto que algumas jovens não estão suficientemente dispostas ou encorajadas a confrontar diretamente as imposições da instituição escolar, porém elas buscam outras formas de protestar driblando as normas como apresento no recorte acima. Percebo que tais transgressões (as roupas, as matanças de aula, fumar dentro da escola, entre outros) ocorrem por haver uma relutância dos estudantes aos limites estabelecidos pelo colégio, que representa a sociedade dos adultos, e então esses estudantes elaboram uma cultura sincrônica sem afrontar os valores da cultura dominante (NEIRA, 2009). Quando a cultura dominante é desacetada ela encontra outros mecanismos de opressão:

No saguão, vejo que no quadro de avisos há um cartaz informando os alunos do turno da tarde que não será mais adiantado período, salvo casos específicos, pois os alunos não estão cumprindo as tarefas solicitadas pelos professores, pelo mau comportamento, atitudes inadequadas de um grupo elevado de alunos e pelo não cumprimento das regras escolares. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 27/04/2015)

Na medida em que os estudantes identificam que uma das fragilidades do colégio é se adaptar a imprevistos, como a falta de professores, eles encontram ali um meio de se rebelar contra as relações de poder estabelecidas naquele local. O colégio é visto como uma instituição opressiva que constantemente tenta impor uma relação de dominação para com seus estudantes. Pude perceber tal relação em alguns aspectos que os estudantes mostram confrontar: a forma de se vestir, o tempo de duração do recreio, a metodologia tradicional de ensino, a hierarquização estabelecida na relação entre professor e estudante e na falta de espaços de diálogo com a instituição. Alguns desses jovens conseguem identificar com tanta

clareza a opressão que sofrem no colégio que estabelecem uma analogia entre essa e outra instituição:

Às 11h23min a aluna que pediu a aula de *funk* vem do saguão e grita no pátio: “Já abriram as portas do presídio!”. As portas do colégio foram abertas para que os alunos que tem o último período vago possam ser liberados. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 10/04/2015)

A escola parece estar tão distante da realidade ou até mesmo da necessidade de seus estudantes que passa a ser vista como uma instituição reguladora e por vezes punitiva pelos que estão fora do padrão de jovem que essa espera receber. O desinteresse pelo patrimônio cultural trazido pelos estudantes e a falta de espaço de troca para que os mesmos tenham voz e, mais importante que isso, sejam ouvidos faz com que essa deixe de ser vista como uma instituição formativa e passe a ser classificada por aqueles que a frequentam como uma instituição normativa (NEIRA, 2009). Ressalto que não estou aqui falando apenas da equipe diretiva e de supervisão da escola, mas também dos professores que lá estão, pois eles estão ali como os responsáveis por mediar os saberes que esse jovem traz ao colégio com os saberes que ele pretende propagar. O professor que assume a postura de transmissor de conhecimento não consegue estabelecer uma relação de troca com o estudante, pois não está permeável aos saberes que aquele sujeito histórico tem consigo e acaba promovendo um ensino descontextualizado e acrítico, o que conhecemos por educação bancária (FREIRE, 1987). Quando o jovem não consegue estabelecer relação com o que está sendo ensinado ou entende que suas necessidades não estão sendo atingidas ele assume uma postura apática, demonstrando um desinteresse pela instituição escola, pois perde o sentido:

Vou até o auditório e quando adentro vejo que o professor estagiário está reunido em círculo com quatro alunos, conversando. Quando vou me sentar mais afastada ele me chama para sentar com eles e conversar junto. Está presente Luciano, um aluno que desenha em todas as aulas e está desenhando nessa também.[...] Pergunto a Luciano se ele desenha só nas aulas de educação física ou em todas e ele me diz que desenha em todas as aulas. Percebo que ele é alheio ao que acontece na escola e pergunto então se ele acredita que se os professores incluíssem algo que se relacionasse aos desenhos ele prestaria atenção e ele responde novamente que não sabe. Pergunto então qual o sentido da escola e a resposta se repete “não sei”. Converso com os demais falando que entendo que Luciano não vê sentido na escola e que talvez por isso se mantém distante e pergunto a ele de que matéria ele gosta mais e ele diz que nenhuma. Questiono o porquê dele ser tão distante da escola, se são os professores, as regras, os alunos e ele me diz que são os conteúdos, que ele entende que não servem para nada, que alguns pouco ele até acha que serão importantes, mas a maioria ele não vai usar para nada. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 20/04/2015)

Podemos nos fazer a seguinte pergunta: Quem deve contextualizar o conteúdo para que o mesmo faça sentido ao estudante, o estudante ou o professor? O jovem é crítico, ele questiona o que é estabelecido, o que é imposto e o que lhe é transmitido. O estudante não sabe previamente a importância dos conteúdos que lhe estão sendo apresentados no colégio e se ninguém os explica para que estão sendo ensinados, onde são aplicados, como podem ser compreendidos, eles não farão sentido. Se eles não fazem sentido são considerados inúteis e se são inúteis, para quê eles precisam ser aprendidos? É nesse sentido que Luciano nos dá uma pista do motivo pelo qual a escola perde o sentido. Souza (2010) corrobora com essa afirmação ao afirmar que

[...] o distanciamento da escola da realidade vivida pelo jovem, em detrimento dos conteúdos instrumentais visando exclusivamente o vestibular, fez com que esse jovem passasse a não mais identificar a relação existente entre o processo de escolarização e sua vida prática, fragilizando assim a relação de cumplicidade que deveria ocorrer entre escola e aluno, desconsiderando, desse modo, os aspectos culturais relacionados a eles. (p. 180)

Luciano é crítico o suficiente para identificar a distância entre seus interesses e os interesses do colégio e como protesto ele assume uma postura indiferente em relação ao que lá acontece. O colégio, por sua vez, passa a identificar esse aluno como problemático, ao passo que ele foge a postura padronizada pela instituição de “bom aluno”. O colégio parece não estar interessado em saber o que leva esse jovem a assumir tal postura, pois é mais fácil culpabilizar o estudante pelo seu fracasso do que assumir a necessidade de se reinventar.

Em uma aula de Educação Física na informática me surpreendi com Luciano:

A aula será sobre handebol e os alunos devem pesquisar sobre as regras do esporte e escrever em uma folha 05 delas para falar no final da aula.[...] vejo que Luciano está jogando *Guitar Hero*(um *vídeo game* em que se tem de apertar as teclas correspondentes as que aparecem na tela de acordo com a velocidade em que aparecem) em um nível muito avançado e acerta tudo, o que me impressiona demais e me leva a pensar na capacidade mental absurda que esse menino deve ter. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 11/05/2015)

Após observar a postura de Luciano nessa aula passei a olhá-lo com outros olhos. Ele realizou a atividade que a professora havia pedido e após começou a jogar. Questionei-me por algumas vezes se esse jovem não podia ser considerado um aluno de altas habilidades visto que ele tinha dificuldade de socializar com os demais – estava sempre sozinho no recreio e nas aulas – e mostrou uma grande capacidade mental com aquele jogo, além de demonstrar uma habilidade incrível para desenhar, mas será que o colégio estava interessado em

investigar esse estudante? E seus professores, em que medida estão olhando para esses sujeitos de forma a compreender as limitações e potencialidades do mesmo? Pensemos no registro do diário de campo acima: O estudante entendeu por que a professora havia passado aquela atividade? Ele efetivamente aprendeu algo ou somente colocou palavras em um papel? Ele fez o que havia sido pedido para que em troca pudesse fazer o que queria, e assim foi. Essa postura perpetuou ao longo das aulas de Educação Física, onde ele mudou de atitude por começar a participar das atividades práticas ao invés de ficar desenhando, mas estava lá somente de corpo presente, participando na forma procedimental, e não necessariamente desenvolvendo uma aprendizagem significativa (ZILBERSTEIN, 2013).

Diante disso, interpreto que a escola está olhando para os sujeitos que recebe como se fossem iguais, negando assim a pluralidade cultural que esses jovens vivenciam e que os formam, para que assim possa homogeneizá-los e seguir funcionando no formato tradicional. A escola é uma instituição na qual o cruzamento de culturas é evidente e por conta disso se faz necessária a reinvenção da mesma para que essa possa ser entendida “[...] como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 11).

Concordo com Moll (2006) ao colocar que é necessário que nos questionemos intensamente sobre o sentido da escola para as novas gerações que ela recebe, pois qualquer perspectiva de mudança dessa instituição “passa pela sua ressignificação como instituição social” (p. 56). O professor de sociologia e filosofia do Colégio Pluralidade percebe essa necessidade e busca promover o ensino por meio do diálogo com seus estudantes, incluindo-os no processo, mas, por vezes, ele entra em embate com os mesmos:

O professor está chamando os alunos para ver os cadernos dos mesmos, que é um dos critérios de avaliação da disciplina e percebo que a maioria deles não tem o caderno completo ou não os trouxeram. Após identificar isso, o professor começa a conversar com os alunos sobre o trimestre, que os alunos estão mal e que não sabe o que fizeram no Ensino Fundamental. Ele segue falando sobre a postura dos estudantes, que a sociedade não está preocupada com eles, que problemas todos temos, mas que temos de fazer algo. Ele dá um exemplo pessoal de que teve de se adaptar ao trabalho e tenta incentivar os estudantes dizendo: “Não importa onde tu mora, eu vejo brilho em vocês”. O professor cita Bauman, dizendo que o filósofo fala que estão criando uma sociedade do medo. O professor agradece o carinho com o qual é recebido, mas diz que eles precisam dar um passo adiante. “Não precisa muito para saber quem vocês são, mas vocês não vão ser jovens a vida toda. Eu sei que vocês podem ser melhores do que vocês são”. Durante toda a fala os alunos ficam quietos, ouvindo e olhando para o professor, com exceção

de dois, que em alguns momentos se sentem incomodados com a fala e desviam o olhar. O professor segue falando, dizendo que se os alunos querem “aulinha” ele dá, se referindo ao método tradicional de ensino, pois os alunos não dão valor para nada, que o professor arruma a sala, a mantém limpa, interage com os alunos, mas eles entram na sala e desarrumam tudo, não fazem os exercícios e não dão valor para nada. Ele ainda fala de um acontecimento que ocorreu no sábado, durante a gincana da escola, onde ele estava brincando e dançando e foi questionado por uma professora se ele estava representando ou se era de verdade e ele respondeu que era de verdade. Enquanto o professor fala, Carlos pergunta quando o professor vai fazer outro campeonato de futsal e o professor responde “quando eu sentir firmeza em vocês”. Carlos sinaliza com a cabeça que concorda e pede para falar com o professor depois. O professor fala que vai chamar os alunos para ver os cadernos e que quem não conseguir completar tudo deve completar em casa. Um dos estudantes que ficou incomodado ao longo da fala do professor segue conversando e sem fazer nada. Carlos arruma as cadeiras e classes que estão desorganizadas. O professor libera os alunos 05 minutos antes e conversa comigo. Ele fala que está tentando ajudar aqueles jovens, diz que fez um projeto com a defensoria pública, onde os alunos irão conversar sobre leis que interferem sobre a vida deles para que assim possam ter uma visão maior de mundo e ainda fala que os jovens não têm políticas públicas que lhes deem auxílio e que por isso a escola se torna um clube. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 18/05/2015)

As políticas públicas direcionadas ao público jovem realmente não suprem as necessidades demandadas por essa categoria social, pois muitas delas diluem o jovem em programas direcionados a crianças e adolescentes, em programas para alunos com recortes específicos de ano escolar ou, ainda, em programas para toda a comunidade (MOLL, 2006). Esses sujeitos passaram a ser vistos como uma categoria social pelos formuladores de políticas públicas apenas no ano de 2013, ano no qual foi sancionado o Estatuto da Juventude. Essa perspectiva é ainda recente e deve levar algum tempo até que realmente atenda as demandas dessa categoria e para que seja compreendida e reconhecida pela sociedade. Talvez até lá, como coloca o professor de sociologia e filosofia, a escola seja significada pelos jovens mais como um espaço de socialização e lazer do que de aprendizagens significativas e formação cidadã. Se aquela instituição escolar é identificada nesse sentido para aqueles jovens, qual será o sentido que eles atribuem para a disciplina de Educação Física?

6.3 CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E JUVENTUDES: A CULTURA DE QUEM?

A Educação Física no Ensino Médio, como já falado anteriormente, está assegurada no ambiente escolar através da LDBEN (BRASIL, 1996) e as DCNEM (BRASIL, 2013a) situam a essa disciplina na área das Linguagens, Códigos e suas tecnologias. As suas competências convergem com o eixo da Representação e Comunicação principalmente que se refere aos conceitos de linguagem não-verbal, signo e símbolo, interlocução, significação e dialogismo.

Apesar de essa disciplina ser assegurada por lei, as dispensas para a mesma também são. Tornar facultativas as aulas desse componente curricular obrigatório na escola demonstram a falta de clareza e sua real legitimidade na condição de disciplina por parte dos formuladores das políticas públicas e da legislação para a Educação nacional. Essa falta de clareza acaba fragilizando a legitimidade da disciplina, reduzindo a mesma a um momento de práticas de atividades físicas e negando que essa possui conhecimentos específicos a serem desenvolvidos ligados a cultura corporal de movimento (CORREIA, 2011).

A Educação Física, atualmente, tem a cultura corporal de movimento como temática para desenvolver seus saberes (RIO GRANDE DO SUL, 2009), mas os professores têm clareza de como trabalhar a partir da cultura corporal de movimento? Além disso, essa disciplina está situada na área das linguagens sustentada pelo eixo da Representação e Comunicação, mas os professores sabem, efetivamente, justificar a presença da Educação Física nessa área através de seu trabalho ou eles seguem desenvolvendo suas aulas da mesma maneira e apenas avaliam os estudantes com os demais componentes da área? Eles sabem do que trata a área das linguagens? E os estudantes sabem por que a Educação Física está inserida na área das linguagens? Eles sabem o que é a cultura corporal de movimento? Eles estão interessados nas diversas possibilidades que se apresentam por meio dessas perspectivas ou estão apenas interessados em uma aula que siga o modelo mais tradicional? Entendo que essas questões são cruciais para que se alcance a legitimidade da disciplina de Educação Física, pois assim atingiremos o ponto central para o seu entendimento: o sentido atribuído a ela.

Os estudantes do Colégio Pluralidade não têm clareza do que é ensinado na disciplina de Educação Física e nem do motivo pelo qual ela está no currículo da escola. Chiquinho, em sua entrevista, nos mostra a lacuna que esse componente curricular deixa quando se trata de explicar por que ela está presente como uma disciplina obrigatória na escola:

R: Ahhh que é o nosso momento de respirar né.

E: De respirar?
 R: Sim, ficar só dentro da sala não dá.
 E: É o espaço que tem para socializar?
 R: É.
 E: Mas tu acha que enquanto nota, faz falta?
 R: Como nota?
 E: Porque educação física avalia também né.
 R: Uhum.
 E: Tá na área das?
 R: ã, linguagens?!
 E: Linguagens. Avalia junto com artes, língua estrangeira e português. Tu acha que pesa dentro? Tu acha que se não tivesse educação física ia mudar alguma coisa?
 R: Ah eu não sei, mas acho que não.
 E: Não? Mas tu acha que ensina alguma coisa a educação física?
 R: Ah ensina sim.
 E: O que?
 R: A ter bom comportamento, os negócios...
 E: E a educação física então tem que tratar de que?
 R: Esportes, né.

Chiquinho não enxerga a aula de Educação Física como um espaço de aprendizagens, mas sim de socialização, pois para ele essa disciplina se justifica no espaço escolar por meio dos esportes. Já que o conteúdo desse componente curricular são os esportes – na sua forma prática -, não faz sentido que ele esteja na área das linguagens e por isso ele entende que não faz diferença a avaliação da mesma enquanto componente dessa área. Ele explicita o seu entendimento sobre o objetivo da disciplina de Educação Física:

E: E pra ti então qual que é o objetivo da educação física?
 R: Pra educar os alunos, pra ter mais paciência.
 E: Tu aprende?
 R: Aprendo.
 E: O que?
 R: Tudo o que vocês ensinam eu aprendo.
 E: Aprende?
 R: Aham, aprendo a fazer.

Nesse fragmento da entrevista fica evidente o caráter disciplinar que a Educação Física assume para alguns alunos. Ela não desenvolve saberes, apenas padroniza o sujeito em acordo com comportamentos e posturas socialmente aceitos. Para isso, é necessária apenas a dimensão procedimental, o saber fazer, como Chiquinho expõe acima. Não há reflexão por parte desse estudante do porque ele está realizando as atividades propostas, ele apenas as faz

e, talvez por isso, tem esse entendimento sobre a Educação Física, ela se torna “a aula do fazer” (SOUZA, 2010). Em contraponto, Neira e Nunes (2008) propõe que a disciplina de Educação Física é “responsável pela transmissão e reconstrução das manifestações corporais a partir de sua historicidade [...] configurando uma perspectiva cultural sobre a linguagem corporal, a cultura corporal” (p. 209).

A falta de clareza sobre a Educação Física também se apresenta na forma de contestação sobre o que está sendo proposto nas aulas:

Durante a atividade “Gato e rato” duas alunas reclamam que querem jogar vôlei. Elas dizem que estão fazendo todas as “brincadeiras” que os professores estão propondo e não estão “ganhando” nada com isso. A aula segue. Quando o professor substitui a nomenclatura das equipes de gato e rato par e ímpar uma das alunas que reclamou dizendo que não sabe o que é par e o que é ímpar e informa o professor que a aula é de Educação Física e não matemática. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 30/03/2015)

A contestação manifesta a insatisfação dos estudantes pelo o que está lhes sendo apresentado em aula. Eles não entendem o objetivo da atividade que estão realizando para além de uma brincadeira e reclamam de estarem atendendo aos pedidos dos professores e não estarem sendo atendidos em seus interesses. Interpreto que esse conflito se dá por conta dos estudantes não estarem sendo vistos como partícipes do processo de ensino-aprendizagem, pois eles manifestam seus interesses, suas necessidades, mas nem sempre o professor consegue enxergar isso. Nesse sentido, me apoio em Souza (2010) ao apontar que é necessário “reconhecer que a educação escolarizada está umedecida de cultura e, em se tratando dos alunos do Ensino Médio, da cultura jovem, implica reconhecer as práticas que são significativas a eles” (p. 184).

Alguns estudantes têm uma visão mais ampla do o que pode ser trabalhado nas aulas de Educação Física. Os estudantes que trago a seguir, Nuno e Josefina, estão, respectivamente, no segundo e terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Pluralidade e demonstram uma visão um pouco mais diversificada da Educação Física em relação aos relatos dos estudantes do primeiro ano acima:

Linguagem corporal, vamos dizer assim. O que mais cara... É isso que eu entendo de educação física. É esporte, linguagem corporal e exercício físico, tipo, um preparo físico, conhecimento mais nos esportes. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM NUNO)

Pra, é que nem assim, uma aula de inglês, por exemplo, pra abrir teus conhecimentos. Tem muita gente que não conhece nada de esporte, então

educação física deveria servir pra isso, pra mostrar pra gente o que é o esporte tal. [...] Sobre esporte, sobre atividade física, alongamento, porque que serve. A sora também, às vezes, quando tá alongando fala: ai esse aqui é a parte tal esse é a parte tal. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM JOSEFINA)

Nuno ainda demonstra alguma incerteza ao falar do que entende que deve ser trabalhado na disciplina de Educação Física, mas já apresenta alguns elementos que a justificam na área das linguagens, como a linguagem corporal e apresenta alguns aspectos ligados a saúde, como exercício físico, para além dos esportes. Josefina já fala a partir da perspectiva de produção de conhecimentos. Ela não foge muito da visão que liga a Educação Física ao esporte, mas consegue compreendê-la como produtora de conhecimentos específicos. Interpreto que por esses jovens terem tido mais experiências com essa disciplina no Ensino Médio, além do fato de já terem passado por diversos professores – tendo em vista que as turmas de primeiro ano e algumas de segundo ano desse colégio recebem estagiários de Educação Física da UFRGS – eles conseguem ter um olhar mais amplo sobre esse componente curricular. Por esses estudantes terem vivenciado diversas possibilidades de conteúdos, de metodologias e até de relacionamento com seus professores de Educação Física, eles podem ter construído um sentido para essa disciplina no Ensino Médio. Esse sentido é baseado nas experiências que esses sujeitos tiveram, nas relações de troca que estabeleceram ao longo dessas aulas que acabaram por constituir sua identidade cultural (NEIRA; NUNES, 2008). Nesse sentido que afirmo a importância de levar em consideração as experiências pelas quais passaram esses sujeitos, pois

Se a Educação Física pode oferecer a possibilidade de sistematizar conhecimentos provenientes da cultura corporal de movimento e articular esses bens culturais a partir de uma perspectiva problematizadora, com vistas aos objetivos do Ensino Médio, faz-se necessário também observar os sujeitos do processo educacional em questão. (CORREIA, 2011, p. 103)

Uma disciplina que trabalha por meio do viés cultural – a cultura corporal de movimento – influencia e é influenciada pelos que a compartilham. Assim sendo, é necessário que a cultura dos estudantes e a cultura dos professores encontrem um meio de se permearem para que assim ambos sejam partícipes do processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, acredito que

Em uma concepção democrática, os saberes docentes são apresentados e articulados aos saberes discentes, sem que haja uma discriminação ou sobreposição dos mesmos. O relacionamento docente-discente será marcado por qualidades como persuasão, negociação, segurança, competência, conflito e mediação. (CORREIA, 2011, p. 157)

Alguns professores conseguiram estabelecer essa relação democrática com seus estudantes, como descrevo no registro do diário de campo abaixo:

Os professores demonstram como se faz a imobilização no *jiu-jitsu*. Um dos alunos vê que o professor que está por cima do outro tem barba comprida e fala para o professor que está por baixo “Faz carinho na barba dele!”. Todos riem. Após isso, o professor que estava por cima do outro explica que para ele é mais fácil imobilizar, porque ele é mais pesado que o outro professor e uma das alunas fala “Capaz, sôr!”. Todos riem novamente. São chamadas duplas para executarem exercícios de imobilizações e dois meninos se dispõem a fazer dizendo que já se agarram todos os dias. (30/03/2015)

Esse fragmento demonstra que os professores conseguiram estabelecer uma relação horizontal com seus estudantes na medida em que esses jovens se permitem brincar com seus docentes. Essa era uma turma considerada difícil por ser composta em sua maioria por meninas e ser pouco participativa, contudo esses professores conseguiram mudar essa característica da turma, identifiquei que muito por conta dessa relação e também por ouvir e adaptar suas aulas ao que seus estudantes traziam, como, por exemplo, a curiosidade sobre o mundo das lutas.

O relacionamento professor-aluno é um fator que influencia no desenvolvimento das aulas e na postura que os estudantes assumem na mesma, porém não é o único. Durante o recreio do turno da manhã, dois estudantes que observei ao longo de meu estágio naquele colégio se sentam ao meu lado e começam a conversar comigo sobre as aulas de Educação Física:

Perguntei a eles qual era a diferença entre a aula que eles estavam tendo agora e a dos estagiários do ano passado e um menino me diz que era o ânimo para vir dar aula. Ele conta que quando um professor tem vontade de dar aula eles também têm vontade de aprender. Esse menino ainda deu o exemplo de outros professores que estão sempre em licença, “Quando eles vêm dar aula, ninguém presta atenção porque eles nunca vêm e quando vêm querem dar prova”. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 10/04/2015)

A postura que o professor assume frente a seus estudantes demonstra o seu compromisso para com os saberes que ele tem a compartilhar. Quando esse professor demonstra falta de interesse pelo que está ensinando e/ou pelo que os seus estudantes estão manifestando ele transforma a aula em um espaço de ausências, ausência de aprendizagens, ausência de cultura, ausência de sentido. Quando o professor manifesta o descaso pelo seu trabalho ele deixa de ser um agente de mediação entre o estudante e o conhecimento (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009) e o que é desenvolvido em suas aulas não têm

significado. Dessa forma, as aulas do componente curricular que o mesmo leciona acabam por perder o sentido, além de promover um distanciamento do estudante.

Outro aspecto que pode vir a promover essa falta de sentido às aulas de Educação Física é a falta de diálogo entre professores e estudantes. O diálogo é o meio pelo qual o professor vai conhecer o seu estudante, compreender quais são seus interesses e necessidades (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009) para que o ensino seja contextualizado com a realidade do mesmo. Josefina reclama sobre as aulas de Educação Física que estava tendo por conta de seus interesses não estarem sendo atendidos:

Eu adoro Educação Física! Adoro correr atrás de uma bola, adoro sabe? Só que desde o ano passado, quando a gente perdeu os estagiários ficou meio chato sabe? Porque a gente não faz nada, só jogam vôlei e deu.

Interpreto que, em anos anteriores, o processo de seleção dos conteúdos era se dava por meio de conversa com os estudantes, entendendo esses como sujeitos repletos de experiências trazidas também de fora da escola (SANTOS, 2010), tornando-os parte do processo de planejamento e que, dessa forma, eles conseguiam obter uma compreensão maior ou mais contextualizada sobre o que era ensinado nessas aulas. Diante disso, “o diálogo é a marca e a condição proeminente de um processo de humanização, necessário para que a interdição desrespeitosa, o adestramento e a domesticação não se imponham nas relações educativas” (CORREIA, 2011, p. 136).

Alguns professores buscam estabelecer um diálogo com os estudantes para planejar suas aulas, mas acabam se prendendo ao que têm domínio para ensinar:

R: Eu acho que eles deveriam dar mais chances da gente escolher o que a gente quer pra... o que nós gostaríamos de fazer, já que eles já vem com um calendário pronto e a gente tem que seguir ele, não importa o que aconteça. [...] No primeiro dia de aula, os professores que a gente tá tendo agora perguntaram o que a gente queria fazer e a gente respondeu um monte de opções e na aula seguinte elas vieram com vôlei e eu fiquei tipo...

E: E vôlei não tinha nas opções?

R: Tinha. Só que a gente tinha dado outras opções bem mais legais! Eai eu fiquei muito brabo com isso, porque elas pediram nossa opinião e depois fizeram como se fosse nada...

E: E elas explicaram como é que elas selecionaram esses conteúdos?

R: Elas falaram que é porque já tinha uma coisa entre vôlei, futebol e basquete, aí tinha que fazer uma dessas três pré-prontas. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM MATEUS)

Mateus se mostra incomodado com a escolha de conteúdo feita pelos professores, pois não se sentiu contemplado mesmo, apesar de ter dado sua opinião. Acredito que o que ele

contesta não é o conteúdo em si, mas sim a resposta dada pelos professores quando questionados sobre o motivo pelo qual foi tomada a decisão de se iniciar com aquele conteúdo. Talvez o estudante tenha se sentido desrespeitado por acreditar que o processo foi desconsiderado em detrimento do que os professores já haviam se preparado para desenvolver. Temos de levar em consideração que esses professores estavam desenvolvendo seus estágios, também estavam em um processo de aprendizagem, e talvez tivessem mais segurança para desenvolver aquele conteúdo do que os demais propostos pelos estudantes. Contudo, não podemos desconsiderar o fato de que o conteúdo abordado inicialmente por esses professores tinha sim sido indicado por alguns estudantes. Esse acontecimento me levou a pensar a seguinte questão: Em que medida o diálogo garante que esses estudantes sejam ouvidos? O diálogo promove a conversa, a fala, mas não garante a escuta.

Em algumas turmas, o planejamento não teve participação dos estudantes, contudo, ao longo das aulas eles manifestavam seus interesses:

Após cumprimentar o professor, uma aluna pergunta se ele não dará uma aula de *funk* e o professor responde que vai dar aula de dança, mas que ainda não a planejou. O professor pergunta se tem de ser somente *funk* na aula e a aluna responde que pode ter pagode também. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 10/04/2015)

O professor dessa turma era professor do colégio, não estagiário. Ele tinha um relacionamento bem próximo com seus estudantes e conseguia incorporar um elemento da cultura juvenil em suas aulas, a linguagem. Entretanto, as aulas desse professor tinham uma estrutura bem tradicional: os estudantes iniciavam a aula correndo - para aquecer, alongavam e após tinham atividades quase sempre em forma de circuito. Quando dava tempo, o professor liberava os estudantes para jogar o que quisessem ao final da aula – geralmente era futsal na quadra maior, com domínio do espaço pelos meninos, e vôlei ou três corta na quadra menor, com maioria de meninas e estudantes menos habilidosos. De tempos em tempos o professor dava aula livre. Os estudantes não participaram do planejamento do professor, mas entendo que por terem um bom relacionamento com ele e pelas aulas assumirem um caráter de “preparação física”, bem tradicional, os estudantes participavam das aulas e não a questionavam, uma vez que essas aulas são legitimadas socialmente (NEIRA; NUNES, 2008). Apesar de não questionarem as aulas, os estudantes demonstravam que tinham alguns interesses para além do que estava sendo desenvolvido, como demonstro no fragmento do diário acima. O professor, em contrapartida, parece dar ouvidos a estudante ao colocar que irá trabalhar com a dança, mas ao perguntá-la se teria que ter somente o gênero *funk* em aula ele

me leva a seguinte dúvida: Estaria o professor tentando incluir a cultura da estudante em sua aula ou estava ele demonstrando a sua insegurança em trabalhar com esse gênero musical e buscando uma forma de excluí-lo de sua aula? Uma forma que esse professor poderia buscar para contemplar a cultura juvenil trazida pelos seus estudantes em suas aulas seria através dos próprios estudantes, como colocam Neira e Nunes (2008):

Se o professor for capaz de mudar e aprender, transformará a aula de educação física num espaço de co-construção de conhecimentos, em que todas as crianças e jovens, e o próprio professor estarão envolvidos num processo de troca e de confronto de conhecimentos, ajudando-se uns aos outros; será o envolvimento das crianças e jovens em relatos e trocas de experiências vividas por elas e eles em sua comunidade. Uns aprenderão com os outros, e os que, num dado momento, revelam saber menos do que os outros serão ajudados, pelo professor ou pelos que já sabem, a fazer aquilo em que, em outro momento, serão capazes de realizar sozinhos. (p. 277)

Alguns momentos da aula desse professor me fizeram perceber a necessidade que o mesmo tinha de deter a posição de autoridade incontestável de professor, nos quais ele se mostrava impermeável às possibilidades apresentadas pelos estudantes:

Um dos alunos do grupo de meninos que se empenha na aula começa a fazer uma contagem, enquanto estão na estação de polichinelo, como se estivessem no exército e, ao acabar a atividade, ele bate continência. Quando esse mesmo grupo vai para estação de zig-zag eles combinam entre si de voltar saltando os cones ao invés de voltar pelo lado dos mesmos, mas quando o professor volta e os vê fazendo isso ele reprime esses estudantes dizendo que não era para fazer aquilo e que cumprir regras também vale nota. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 08/05/2015)

A forma como o professor repreendeu aqueles estudantes me levou a questionar a sua permeabilidade em relação ao que esses jovens entendem como possibilidades, interesses e necessidades. Além de dizer o que os estudantes devem ou não fazer, o professor pode apresentar caminhos, possibilidades e escutar o que os jovens estudantes têm a dizer (SOUZA; VIÉGAS, 2012). Talvez aqui seja relevante cotejar esta manifestação sobre a cultura juvenil por parte do professor na perspectiva proposta por Green e Bigum (1995), da emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades e, que demandaria, de modo consequente, a necessidade de teorizar a juventude contemporânea como um fenômeno de impressionante complexidade e contradição (o que já abordei na primeira categoria de análise apresentada aqui), talvez focalizando como um campo de práticas, experiências, identidades e manifestações diversas e contraditórias. Ademais, os autores supracitados destacam outro aspecto interessante e convergente com o que entendo,

apresentado no fragmento do trabalho de campo acima, de que talvez tenhamos que analisar não apenas os estudantes na ótica “alienígena”, mas também os professores, suas práticas, seus percursos, sua formação, seus discursos e manifestações, bem como, a relevante interpretação da progressiva precarização de seu trabalho e sua relevância na sociedade contemporânea em curso. O que me parece é que há um novo tipo de subjetividade humana que circula e é compartilhada, entre a cultura juvenil e a cultura docente (MOLINA NETO, 1996) que remetem à compreensão do que Pérez Gómez (2001) entende que é a cultura escolar como um cruzamento de culturas, plural e diverso. Elas – culturas - podem até se cruzar na escola, mas em que medida são compartilhadas?

Alguns professores estagiários do Colégio Pluralidade procuravam estabelecer um processo de escuta com os estudantes, buscando assim promover um ensino significativo na medida em que os mesmos participavam do planejamento. Contudo, nem sempre esse objetivo era alcançado:

A aula do sexto período da tarde acontecerá na quadra menor. O professor pede que os alunos sentem no chão e alguns se revoltam dizendo que não vão sentar, pois não é ele quem vai lavar suas roupas, então ele permite que os estudantes sentem no banco. O professor está debatendo a regra da roupa adequada com os alunos, pois muitos vieram sem a roupa adequada para a aula. Dois alunos ao meu lado cochicham entre si “É só ele dar a aula que a gente quer que a gente vem com a roupa, se ele der futebol a gente vem com a roupa”. O professor explica que a regra foi estabelecida no início do ano pelos alunos, contudo eles não a estão cumprindo e por isso estão debatendo novamente sobre a mesma. O debate dura quase a aula toda. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 27/04/2015)

Novamente o diálogo aparece como uma ferramenta útil para o planejamento, mas não necessariamente eficaz. O professor apresentado no recorte acima planejou os conteúdos do trimestre com a turma, estabeleceu combinações com os estudantes a partir do que eles trouxeram e construiu critérios de avaliação baseados em proposições dos mesmos. O professor não só promoveu o diálogo com os estudantes como também os escutou, no entanto ele não contava com uma característica muito singular aos jovens: o conflito. Por mais que o professor se esforce, talvez nada agrade esse jovem.

O jovem contemporâneo vive, intensamente, a cultura do mundo líquido moderno (BAUMAN, 2013). Se por um lado, por vezes, a Educação Física parece não produzir sentido em acordo com a cultura juvenil, de outra forma, a cultura juvenil pode cobrar da Educação Física e do professor de Educação Física uma complexidade de mudanças extremamente

difíceis de serem realizadas. A cultura juvenil é surpreendentemente dinâmica, ambivalente, o que agora tem sentido em instante pode não ter mais. Sendo assim, o professor de Educação Física tem de se reinventar constantemente para dar conta dessa transformação intensa pela qual passa o jovem. Sabemos que essa não é uma tarefa fácil, contudo, a flexibilidade do planejamento e a disponibilidade do professor em promover momentos de discussão com a turma – como apresentado no fragmento logo acima – podem auxiliar na reinvenção do mesmo para que assim, talvez, ele consiga desenvolver um ensino que seja compatível ao interesse de ambos.

Por essa ser uma tarefa difícil, nem sempre os professores de Educação Física estão dispostos a realizá-la. Alguns professores podem entender que esses estudantes são um problema em relação aos demais e acabam rotulando os mesmos. Estudantes que pensam a Educação Física de outra forma que não a mesma que o professor são colocados à margem dela. Há um padrão definidor do que deve ser o jovem na aula de Educação Física e tudo o que está fora disso parece não ter lugar. Tais rótulos definem a diversidade, a pluralidade da cultura juvenil, mas há uma insistência por parte da escola e de alguns professores de normatizar, o que cria cada vez mais pessoas à margem. Apresento aqui alguns recortes do diário de campo em que ficam evidentes os rótulos colocados em alguns estudantes por seus professores de Educação Física:

O professor apita para que os alunos iniciem a corrida e poucos correm, então ele avisa que se ninguém correr ele vai ficar nessa atividade a aula inteira. Um menino que não está correndo responde para o professor “Eu já fiz isso ano passado” e ri. O professor se incomoda, vai até o seu lado e fala para o estudante “Tu quer que eu te trate como malandro eu vou te tratar. Te liga.”. Esse aluno já está repetindo pela segunda vez o primeiro ano. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 19/06/2015)

Chegando ao auditório para a aula de Educação Física, uma aluna da outra turma pergunta onde estão seus professores e quando lhe é explicado que eles não vêm, algumas alunas emitem um “ah!” de descontentamento. Essa mesma aluna e sua colega perguntam se vão assistir filme e ao obterem a resposta positiva elas se mostram contrariadas. Ao longo do filme elas conversam e tiram fotos com o celular de uma colega que chegou atrasada e se juntou a elas. A colega que está sentada na frente vira a cadeira de lado para que consiga conversar com as duas que estão atrás, mostrando total falta de interesse sobre a aula que está sendo desenvolvida. Na aula de atividades cooperativas, me lembro que esse trio aparentou estar se divertindo, se referindo as atividades como brincadeiras, o que aparenta que elas entendam as aulas de educação física como um momento de lazer e fruição. Um dos alunos da turma de primeiro ano reclama da conversa das meninas para o professor, pois ele está tentando prestar atenção e elas estão atrapalhando. Elas seguem conversando e, segundo o professor estagiário que está ao meu

lado, elas notam que estou as observando, pois comentam entre elas “o que aquela mulher tá olhando de cara feia pra nós?”. O professor chama a atenção delas e fala que se elas não quiserem prestar atenção devem ir para o fundo da sala, de forma que não atrapalhassem aos demais. Elas sorriem – envergonhadas –, se aquietam, mas seguem no mesmo lugar mexendo no celular. As meninas passam a prestar atenção em alguns momentos no documentário. Os demais estagiários se referem a esse trio como “as princesinhas”. Pergunto-me o que os leva atribuir esse título a esse grupo de meninas, se é a postura delas ou a forma com que se vestem. Passado um tempo, o trio das “princesas” se junta para tirar uma *selfie* e a outra professora que está desenvolvendo essa aula pede que elas parem, pois se continuarem serão encaminhadas à direção. Elas tiram a foto, começam a juntar os materiais e se levantam – dando a entender que irão sair da sala. A professora se levanta e uma delas diz “não precisa ir junto, a gente já sabe o caminho” e em resposta a professora diz que faz questão de ir junto. Os alunos riem, as meninas saem da aula seguidas pela professora e a aula segue. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 20/04/2015)

Os rótulos de “malandro” e “princesinhas” foram empregados pelos professores nos estudantes que demonstravam desinteresse pelo que estava acontecendo na aula que estava sendo desenvolvida. O “malandro” demonstra que não compreende o motivo pelo qual o professor desenvolve as atividades de sua aula, assim como as “princesinhas” demonstram resistência em dar atenção a uma aula que não é a de seu professor – elas estavam acompanhando uma aula da turma de primeiro ano, apesar de estarem no segundo, porque seus professores não estavam no colégio e a direção, para que a turma não ficasse com período vago, uniu as duas turmas. Como esses estudantes fogem ao padrão que os professores esperam receber, uma vez que eles confrontam o que está posto, eles são rotulados de forma a denegrir sua imagem, pois é mais fácil culpar o estudante em vez de propor que professor reflita sobre sua prática docente.

Não são só os professores que rotulam os estudantes, eles também rotulam uns aos outros. Nos fragmentos abaixo colocados, os estudantes apresentam dois rótulos por diferentes motivos. Um rótulo é o de “puxa-saco”, atribuído por um jovem a uma colega que faz tudo o que o professor pede e para que assim consiga ter suas vontades atendidas por esse professor, que dificilmente a confronta. O outro rótulo é devido a um aspecto simbólico da cultura juvenil, as vestimentas.

O professor de Educação Física separa dois times de meninas para jogar futsal e noto que ele deixa um menino em cada gol. Um menino que está fora da quadra, mas é da turma, vai até a quadra correndo para jogar, mas vejo que ele conversa com o professor e se vira como se fosse sair da quadra, ao que uma colega fala em voz alta “O jogo é para meninas!” dando ênfase a palavra meninas. O menino se irrita e fala em voz alta voltando para o banco “Quem disse que esporte define sexo? Quando eu quero participar da aula de

Educação Física não posso.”. Quando ele retorna ao banco, o chamo para sentar ao meu lado e pergunto o que aconteceu. Ele me diz que o professor o tirou da aula, pois o jogo era só de meninas - fala isso como se estivesse magoado, olhando para o chão. Questiono ele se foi o professor que o tirou ou a colega que reclamou e ele me diz “Ela é puxa-saco do ‘Sôr’!”. Pergunto a ele então porque há dois meninos jogando e ele não soube me responder, afirma que não tinha visto e fica mais chateado ainda. Um tempo depois o professor o chama para jogar e ele vai correndo, sorrindo. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 02/10/2015)

Nas aulas de educação física, quase todas as gurias são sempre de *leggin* e os gurus todos de calção. Mas se tu for ver, as gurias, as magrinhas da sala, são sempre de *leggin* de oncinha e ninguém diz nada, ficam chamando a atenção e os gurus ficam elogiando, mas se for uma gordinha, como eu, usar essa roupa, eles ficam botando pra baixo, ficam falando [...] (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM AZALÉIA)

Interpreto que não somente os professores, mas também os estudantes têm padrões socialmente determinados, aos quais os que estão fora acabam por ser rotulados, deixados à margem. As manifestações desses jovens nas aulas de Educação Física, sejam elas corporais, verbais, ou por meio de aspectos simbólicos, demonstram que não há um padrão específico de jovem, mas sim vários. O professor pode levar em consideração essa pluralidade ao planejar suas aulas para que assim esses sujeitos consigam atribuir um sentido às aulas de Educação Física.

Por fim, a análise de documentos do Colégio Pluralidade me mostrou que não há um currículo da disciplina de Educação Física com a organização dos saberes a serem transmitidos, compartilhados, na cultura escolar, o que há é um plano de trabalho de cada professor de Educação Física que não contempla as orientações curriculares já produzidas. Não havendo um currículo, interpreto que esse é mais um elemento limitador da produção de sentido da Educação Física pelos jovens. Mateus sustenta a minha interpretação nesse fragmento de sua entrevista:

E: Tu não vê o objetivo dela então, assim na escola?

R: Não!! Não tem objetivo.

E: E qual tu acha que deveria ser o objetivo da educação física então se tu não enxerga? Pra tá na escola assim...

Silêncio.

R: Não sei, tipo, todas as matérias já têm os objetivos prontos. Então seria alguma coisa como aprender esportes novos, as coisas assim só que eu não acho que isso vai ter alguma diferença na minha vida. Tipo aprender a jogar vôlei não vai me ajudar a ter um currículo melhor na vida, não vai me ajudar a entrar na faculdade que eu quero.

O Caderno Lições do Rio Grande, documento orientador até o momento das possibilidades de ensino e aprendizagem dos alunos da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul e os PCNEM, já apresentados anteriormente, são documentos que auxiliam o planejamento do professor de Educação Física e ambos os documentos colocam que deve se levar em consideração o contexto em que a escola está inserida. Parece-me pertinente, ao fechar esta categoria de análise, retomar o que foi interpretado por Silva (2012), ao investigar o sentido da escola e da Educação Física para estudantes de escolas públicas em Porto Alegre. Para tal, a autora apresentou sua interpretação pautada em três dimensões: i) a escola como espaço de aprender; ii) a escola que ajuda no futuro; iii) a escola que possibilita escolhas. Entendo que, a partir do exposto pelo participante Mateus anteriormente e, concordando com as interpretações de Silva (2012), parece que a cultura juvenil pode ser interpretada como produtora de um sentido de escola como espaço próprio, em que construam pertencimento, ao mesmo tempo em que as aulas – e no caso da Educação Física – poderiam superar uma dimensão de obrigatoriedade para outra em que se sintam contemplados e reconhecidos em suas práticas, manifestações, linguagens e discursos compartilhados, que permitam viver e aprender com e sobre as juventudes e, também, que produza uma relação significativa em suas escolhas profissionais e pessoais, presentes e futuras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aproximando-me ao final do estudo entendo que se faz necessário retomar o problema de pesquisa investigado, bem como seu objetivo geral de forma a estabelecer considerações sobre o mesmo. Sendo assim, esse estudo buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: *como e quais são os aspectos simbólicos representativos da cultura juvenil dos estudantes do Ensino Médio de uma escola localizada em Porto Alegre e pertencente à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul desde as aulas de Educação Física?* Tomando esta questão como eixo norteador da etnografia, resgato o objetivo do estudo, que foi compreender os aspectos simbólicos da cultura juvenil de estudantes do Ensino Médio de uma escola localizada em Porto Alegre e pertencente à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul desde as aulas de Educação Física.

Tais questões norteadoras foram delimitadas em função de minhas inquietações sobre o objeto de estudo – a cultura juvenil. Estas inquietações emergem de meu percurso na formação inicial em Educação Física (as experiências durante o estágio curricular de Ensino Médio, as questões que se seguiram após a escrita de meu Trabalho de Conclusão de Curso que teve como objeto de estudo a Educação Física no Ensino Médio, e meu envolvimento com os estudantes no PIBID), das leituras realizadas antes e durante o processo de pesquisa, de minha própria prática na condição de professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e, principalmente, do contato com os sujeitos investigados – os jovens estudantes.

A compreensão sobre etnografia foi central para a realização do estudo. Inicialmente, tive dificuldade em percebê-la como algo para além de uma metodologia, uma forma de desenvolver o trabalho. Contudo, ao imergir no campo fui compreendendo o empreendimento intelectual: a ideia de profundidade (densidade) interpretativa; a necessidade da descrição densa do contexto que está sendo estudado para que haja a compreensão sobre como ele interfere nas relações que lá são estabelecidas e propicia o desenvolvimento de uma cultura particular; a importância de observar detalhadamente o que acontece ao redor do pesquisador para entender como a cultura é compartilhada e quais são seus aspectos simbólicos; e a necessidade do estranhamento àquilo que parece familiar.

O processo de estranhamento, com certeza, foi o mais difícil ao longo de todo o trabalho. Eu conhecia o colégio no qual o estudo foi realizado, pois foi lá que desenvolvi meu estágio curricular de Ensino Médio e, por isso, entendia que já tinha conhecimento suficiente sobre o contexto a ser estudado. Além disso, as aulas de Educação Física também me eram familiares e tal fato dificultava ainda mais para que eu atentasse aos aspectos simbólicos presentes nela. Ao longo do trabalho de campo fui percebendo que não conhecia tão profundamente o contexto pesquisado. Percebi que não tinha conhecimento sobre algumas normas do colégio, como eram utilizados os seus espaços, os grupos de estudantes que haviam se formado e reformulado, as aulas de Educação Física – fossem as desenvolvidas pelos estagiários ou pelos professores do colégio – e a dinâmica do turno da manhã e da tarde. Alguns desses pontos consegui identificar no decorrer do trabalho de campo em diálogos que estabeleci com os professores, estagiários e estudantes do colégio e em conversas com meu orientador e colegas do grupo de pesquisa sobre minha dificuldade de “enxergar” a cultura juvenil naquele contexto que me parecia tão familiar. Entretanto, somente após a saída do campo, relendo o diário que fiz sobre ele, é que consegui identificar a relação da cultura juvenil com as aulas de Educação Física, ou a ausência dela.

Percebi que o fato de o colégio ter se “modificado” desde que saí de lá, ao término de meu estágio de docência na graduação, no ano de 2013, reforça a ideia de que a etnografia não tem como ser um estudo generalizador, pois trata de uma cultura que está circunscrita a um determinado contexto e que é influenciada pelo mesmo. A conjuntura política, econômica e/ou social influenciam o contexto cultural que está sendo estudado, sendo assim, se daqui algum tempo outro pesquisador investigar aquele colégio, o contexto que ele irá encontrar pode não ser mais o mesmo e tal fato irá influenciar na cultura compartilhada naquele local. O mundo líquido moderno (BAUMAN, 2013) está em constante mudança e, sendo assim, nós estamos constantemente buscando novas formas de nos adaptarmos a ele e modificarmos o contexto a nossa volta. Diante disso, entendo que o estudo etnográfico é um recorte temporal e por isso justifica o título escolhido para esse capítulo: considerações finais.

Já esclarecida sobre a influência do contexto, me surpreendi ao reconhecer inicialmente dois deles dentro do mesmo universo: o do turno da manhã e do turno da tarde. As formas de se apropriar dos espaços do colégio, as regras diferenciadas, o número de estudantes em cada um dos turnos, bem como a média de idade dos mesmos e o local do qual vinham para o colégio, transformavam o contexto estudado e a dinâmica do mesmo. Entendi

assim que meus pré-conceitos sobre os jovens possuem um “eu” e um “nós” distintos (DAYRELL; CARRANO, 2014) os quais eram manifestados em acordo com o contexto que se apresentava não era suficiente para dar conta da diversidade de contextos que identifiquei no local de estudo. Eu acreditava que a ideia do “eu” e do “nós” seria visualizada na medida em que os estudantes assumissem uma identidade durante as aulas e outra com seus grupos de amigos, mas aqueles jovens constituíam várias identidades culturais dentro do espaço escolar que eram assumidas em acordo com o significado que era atribuído a cada um desses espaços – os pedaços -, sendo eles as aulas de diferentes disciplinas, o recreio, a entrada ou saída da escola e até mesmo a troca de períodos.

Diante disso, entendo que a escola não pode ser percebida como um contexto a ser estudado, mas sim como um universo cultural repleto de contextos que são formados por inúmeros pedaços e que possuem uma diversidade de grupos culturais em acordo com os sujeitos que estão presentes. Assim, é possível depreender que dentro desse universo cultural o jovem constrói múltiplos “nós” identitários, uma vez que ele assume diversas maneiras de “parecer ser” em acordo com o contexto que se apresenta. Acredito que a escola acaba favorecendo o desenvolvimento desses “parecer ser” uma vez que cria barreiras para manter o jovem dentro de um padrão que a instituição estabelece do que deva ser o estudante e nega esse como sendo um sujeito histórico, repleto de experiências e saberes construídos anteriormente.

As aulas de Educação Física, por não terem o rigor da sala de aula, pareciam ser o momento onde os estudantes se sentiam mais livres e encontravam um espaço maior de socialização, mas não necessariamente de aprendizagens significativas. A falta de clareza por parte desses jovens sobre o objetivo da disciplina (talvez por conta de suas experiências anteriores com a mesma) acabava por transformar essas aulas em um espaço que, por vezes, era entendido como fruição/lazer e outras simplesmente não fazia sentido, se apresentando como um espaço de ausências. Apesar de alguns professores fazerem o esforço de planejar levando em consideração o que os estudantes propunham, o fato de eles, talvez, não terem clareza sobre o que trata a Educação Física no Ensino Médio (nesse “eles”, incluo também os professores), por que ela está na área das linguagens e como trabalhar os conteúdos na perspectiva da cultura corporal de movimento de forma a atender as necessidades desses jovens estudantes, contribuía para a ausência de sentido dessas aulas. As aprendizagens construídas nessas aulas se davam, em sua maioria, na dimensão procedimental e atitudinal –

disciplinando esses jovens de forma a colocá-los no padrão de estudante - e as que, de alguma forma, se desenvolviam na dimensão conceitual nem sempre estabeleciam relação para com o que aqueles jovens vivenciavam ou se interessavam, se tornando assim aprendizagens passageiras.

Temos de levar em consideração também a dificuldade que se apresenta no que diz respeito a desenvolver um ensino contextualizado que venha a proporcionar aprendizagens significativas, quando recebemos esse jovem na condição de estudante. Como já apresentei anteriormente, a liquidez e o conflito são duas características marcantes dessa categoria social e o desafio de trabalhar com esse público que muda constantemente de opinião e confronta as combinações que anteriormente haviam sido estabelecidas com eles é grande. O professor tem de estar muito atento às manifestações desses estudantes para que assim compreenda se os interesses deles estão também sendo atingidos. Digo atento porque nem sempre os estudantes vão verbalizar que não estão em acordo com o que está sendo proposto, mas poderão expressar de outras maneiras – corporalmente, por exemplo. Além disso, a capacidade de se reinventar, ter um planejamento flexível, procurar estar se atualizando e disponibilizar espaços de diálogo com os estudantes – seja ao final de cada aula para ter um *feedback* ou em momentos acordados previamente – são estratégias que podem vir a propiciar a inclusão das culturas juvenis nas aulas de Educação Física e assim, quem sabe, suscitar um ensino contextualizado e uma aprendizagem significativa, dando assim sentido a essa disciplina.

Para que a escola tenha sentido, o jovem estudante do Ensino Médio precisa ser visto como um interlocutor com o qual serão estabelecidos acordos de forma a incluí-lo no processo educacional para que assim ele consiga compreender o funcionamento dessa instituição e desenvolver a criticidade necessária para a formação cidadã – prevista como objetivo desse nível de ensino. Ver o jovem como interlocutor significa entendê-lo na sua completude, reconhecê-lo como um sujeito histórico repleto de experiências e não apenas lhe dar voz sem dar ouvidos. A escola de Ensino Médio recebe jovens oriundos de diversos contextos com inúmeras visões de mundo e de possibilidades. Tais questões necessitam ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem para que o estudante consiga estabelecer as relações necessárias para a compreensão do que está sendo ensinado em aula, caso contrário, o ensino será apenas uma transmissão de conhecimento entendidas como importantes pela cultura dominante, não propiciando o desenvolvimento de uma visão crítica e de emancipação do educando.

Ao final desse estudo, posso afirmar que o suporte na teoria crítica se revelou essencial para desenvolvimento do mesmo. Os estudos que se embasam nessa teoria tem por objetivo a denúncia e acredito que ao me apropriar de tal fui capaz de identificar as relações de dominação que se perpetuam no ambiente escolar, tais como a transmissão de conhecimentos da cultura dominante, a padronização dos estudantes, bem como a visão sobre esses como sujeitos “vazios”, a relação hierárquica (opressor-oprimido) estabelecida entre professor e estudantes e assim transformá-las em denúncia na forma de pesquisa. A escola que temos não tem propiciado a emancipação do sujeito que a frequenta, ela tem perpetuado as relações de dominação.

Ainda temos uma escola que segue o mesmo modelo quando da sua criação na qual estão presentes professores com diferentes formações e pontos de vista sobre a Educação que ensinam estudantes contemporâneos que vivem intensamente o mundo líquido moderno (BAUMAN, 2013). Talvez precisemos mudar o olhar que temos sobre esses jovens estudantes para que, quem sabe assim, consigamos adaptar a escola e os professores que lá estão a real necessidade demandada por esses sujeitos, bem como a formação prevista para esse nível de ensino: a formação cidadã.

Por fim, quero fechar este estudo enfatizando que as possibilidades de aprender sobre a cultura juvenil me conduziram a descobertas e mais curiosidade. Talvez seja este mesmo o pensamento que uma pesquisa científica possa produzir, de reconhecimento do objeto de estudo – a cultura juvenil, a escola e a Educação Física – e a produção de mais inquietações e de novas relações com a sociedade. Nesse sentido, não posso deixar de referenciar que os jovens estudantes do Ensino Médio de algumas escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul ocuparam escolas e assumiram protagonismo frente ao descaso e à precarização da Educação neste estado, no ano de 2016 – o trabalho de campo desta pesquisa não compreendeu este período (infelizmente). Na letra da música que apresento na epígrafe desta Dissertação, “Não é Sério”, da Banda Charlie Brown Jr, retomo a seguinte passagem: “[...] Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério. O jovem no Brasil nunca é levado a sério[...]”, e entendo que minhas interpretações produzidas na intensidade do convívio com a cultura juvenil do contexto pesquisado me desafiam a seguir pesquisando, aprendendo e ensinando, afinal, o caminho para que o “jovem no Brasil seja levado à sério”, é longo, mas possível...

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. C. B.; ANTUNES NETO, J. As aulas de Educação Física no Ensino Médio: implicações nas discussões sobre as temáticas aprendizagem e qualidade de vida. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 6, n. especial, p. 389-396, jul. 2008.
- ANDRADE, E. R.; PINHEIRO, D.; ESTEVES, L. C. G. Juventude como tema na Educação, nas Ciências Sociais e no Serviço Social. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 87, p. 193-204, jan./jun. 2012.
- ANDRADE, S. S.; MEYER, D. E. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 85-99, 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAGONEZ, I. B. Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (orgs.) **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 165-185.
- ARAÚJO, C. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 141-160, jan./jun. 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas** – trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASSARITTI, D. S.; DAÓLIO, J. A intervenção do professor de Educação Física junto a aluno do Ensino Médio sobre o fenômeno do culto ao corpo. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 9, n. 1, p. 67-91, jan./abr. 2011.
- AUGUSTO, M. H. O. Retomada de um legado intelectual: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-33, 2005.
- AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação Curricular no RS. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (orgs.) **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 25-48.
- BAJOIT, G. **Todo cambia**. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas. Santiago:LOM Ediciones, 2003.
- BARRETO, M. C. A.; MARTINEZ, S. A. Os jovens do ensino médio regular e da educação de jovens e adultos: suas vozes e experiências em meio ao ensino noturno em análise. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 83-114, set./dez., 2011.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BELTRÃO, J. A. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr./jun., 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGHINI, K. M. Z. Revista Realidade: Edição especial “A Juventude Brasileira, hoje”. Setembro 1967. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 311-320, jan./mar., 2014.

BRANDL, C. E. H. O novo Ensino Médio e a Educação Física. **Caderno de Educação Física**, Marechal Cândido Rondon, v. 3, n. 2, p. 79-87, 2001.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei nº 9.394**: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC. v:1, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 30 de Janeiro 2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010: Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013**: Estabelece o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. 2013c. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=116>. Acesso em 29 de set. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio**. 2013d. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf>. Acesso em 29 de set. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II** : o jovem como sujeito do ensino médio. Carrano, P.; Dayrell, J. (orgs.) Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013e.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Ensino Médio Inovador. 2013f. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador_proemi_2014.pdf>. Acesso em 29 de set. de 2014.

BUNGENSTAB, G. C. **Cultura jovem na cidade de Vitória/ES: as práticas corporais juvenis e sua relação com a Educação Física Escolar**. 2013. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004.

CAMPOS, J. R. C.; GRUNENVALDT, J. T.; COFFANI, M. C. R. S. Educação Física e Ensino Médio: da regulação instituída para a construção permanente da experiência. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 12, n. 2, p. 13-36, abr./jun. 2014.

CARRANO, P. C. R. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, v.1, n.1, Rio de Janeiro, p. 11-27, 2000.

CARRANO, P. C. R. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 07-22, set./dez., 2011a.

CARRANO, P. C. R.; COSTA, M. B. Animar sentidos de presença de jovens na “escola do recomeço”. In: CARVALHO, R. M. (org). **Educação Física Escolar na educação de Jovens e Adultos**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2011b. p. 71-82.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

COLÉGIO PLURALIDADE. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Projeto Político Pedagógico. Porto Alegre, 2001.

CORREIA, W. R. **Educação física no ensino médio: questões impertinentes**. 2ª ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

COSTA, A. G.; PIRES, G. L. Moda/indumentária em culturas juvenis: símbolos de comunicação e formação de provisórias em jovens do Ensino Médio identidades corporais. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 5, n.1, p. 51-66, 2007.

COSTA JÚNIOR, E. F.; RIBEIRO, C. H. V. Representações dos alunos da 2a série do Ensino Médio sobre as aulas de Educação Física no CETEP-Barreto. **Corpus et Scientia**, ano 7, vol. 7, n. 2, p. 138-144, novembro, 2011.

DAYRELL, J. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, J. (org). **Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.24, set./dez. 2003.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, edição especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.101-133.

DIAS, D. C.; MARCHI, R. C. Um estudo sobre “culturas juvenis” na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 4, p. 1053-1080, dez. 2012.

DIAS, D. I.; CORREIA, W. R. A Educação Física no Ensino Médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 277- 287, abr./jun. 2013.

FANFANI, Emílio. Culturas juvenis y cultura escolar. **Documento apresentado no seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cult_jovens.pdf >. Acesso em 29 de set. de 2014.

FEITOSA, W. M. N.; TASSITANO, R. M.; TENÓRIO, M. C. M.; ALBUQUERQUE, A.; GUIMARÃES, F. J. P. S.; LIMA NETO, A. J. Aulas de Educação Física no Ensino Médio da rede pública estadual de caruaru: componente curricular obrigatório ou facultativo? **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 97-109, 1. trim. 2011.

FERNANDES, A.; RODRIGUES, H. A.; NARDON, T. A. A inserção dos conteúdos de Educação Física no ENEM: entre a valorização do componente curricular e as contradições da democracia. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 25, n. 40, junho. 2013.

FERREIRA, V. M. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (orgs.) **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 187-206.

FERREIRA, M. L. S.; GRAEBNER, L.; MATIAS, T. S. Percepção de alunos sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 734-750, jul./set. 2014.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, F.C. O professor e os jovens: a relação professor-aluno e o ambiente de trabalho. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 3, p. 998-1018, set./dez. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. F. Q.; SOUZA, J. PAIVA, A. R. (Org.). Juventude, cultura cívica e cidadania. Rio de Janeiro: Garamond, 2013. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 313-318, jul./set., 2014.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. *In*: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180–216

GALINKIN, A. L.; ALMEIDA, A. M. O.; ANCHIETA, V. C. C. Representações sociais de professores e policiais sobre a juventude e violência. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 53, p. 365-374, set./dez., 2012.

GEERTZ, C. J. Uma Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, C. J. **As Interpretações das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 03-21

GIL, C. Z. V. Jovens e juventudes: Consensos e desafios. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 25-42, jan./abril, 2011.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.

GONÇALVES, H. S. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 207-219, 2005.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na Sala de Aula. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. (Coleção Estudos Culturais em Educação). Petrópolis: Vozes, p. 208-243, 2008.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma de cultura. *In*: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.89–114.

LEÃO, G. M. P. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011a.

LEÃO, G. DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011b.

LEITE, L. L.; PÁTARO, C. S. O. Diferenças de gênero e juventude. Um estudo a partir das vivências de estudantes de Ensino Médio do município de Campo Mourão – PR. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 2, p. 403-420, 2013.

LIMA, A. Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: Notas sobre juventude e música negra na cidade de Salvador. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 22, n. 57, p. 77-96, ago.2002.

LIMA, J. L.; RODRIGUES R. Análise do profissional de Educação Física e sua correlação com as diretrizes curriculares do Ensino Médio. **Educação Física em Revista**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2007.

LIMA, M. R. C.; LIMA, J. M. As culturas juvenis e a cultura corporal de movimento: em busca de interlocução. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 219-241, jan./abr., 2012.

LOURENÇO, B. A. O diálogo como instrumento de obtenção de informação na pesquisa: discussões a partir de um estudo etnográfico. *In*: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (orgs.). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física Escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p.55-75.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. E. **A Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos, o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MAGNANI, J. G. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MAGNANI, J. G. C. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 173-205, 2005.

MAGNANI, J. G. C. Etnografia como Prática e Experiência. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre: ano 15, nº 32, p. 129-156, jul/dez, 2009.

MARTINELLI, C. R.; MERIDA, M.; RODRIGUES, G. M.; GRILLO, D. E.; SOUZA, J. X. Educação Física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006.

MARTINS, C. H. S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr., 2011.

MATTOS, R. A. Pensando o mal-estar na/da educação através da compreensão das 'juventudes líquidas' contemporâneas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 05, n. 10, p. 295-309, jul./dez. 2013.

MCLAREN, P. Professores e alunos. *In*: McLAREN, P. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED, p. 248-262, 1997.

MEDINA, C. A. **Entrevista**: o diálogo possível. São Paulo: Editora Ática, 1995.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 4, n. 02, p. 03-14, 1996.

MENEZES, R.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física no Ensino Médio: o sucesso de uma proposta segundo os alunos proposta segundo os alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. Especial, p. 99-107, 2006.

MIRANDA, S. R.; FREITAS, D. P. Brasil sob o signo da memória: Notas sobre jovens, nação e nacionalismos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 143-174, jun. 2013.

MOLINA NETO, V. **La Cultura Docente Del Profesorado de Educación Física de Las Escuelas Públicas de Porto Alegre**. (Tese de Doutorado). Universitat de Barcelona. Departament de Didáctica i Organització Educativa. Divisió de Ciències de l'Educació. Programa de Doctorado Innovació Curricular i Formació Del Professorat, 1996.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. *In*: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A. N. S. (orgs). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3a ed. Porto Alegre: SULINA, 2010. p. 113-146

MOLL, J. Cidade, poder local e juventude: novos itinerários educativos. *In*: REGO, N; MOLL, J; AIGNER, C (Org.). **Saberes e Práticas na Construção de Sujeitos e Espaços Sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 45-60.

MORAES, A. C. *et al.* Conhecimentos de Educação Física. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC. v:1, 2006. p. 211- 239

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S.; LOPEZ, T. C. Desafios e propostas para a Educação Física no ensino médio. *In*: MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L. (orgs.). **O quê e como ensinar educação física na escola**. 1ª ed. Jundiaí: Fontoura, 2009. p. 177-206.

MOREIRA, J. O.; ROSÁRIO, A. B.; SANTOS, A. P. Juventude e adolescência: considerações preliminares. **PSICO**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 457-464, out./dez., 2011.

MORENO, R. C.; ALMEIDA, A. M. F. O engajamento político dos jovens no movimento hip-hop. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

NAKANO, M.; ALMEIDA, E. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, edição especial, p. 1085-1104, out. 2007.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: GIL, J. M. S.; HERNANDÉZ, F.; NEGRINE, A.; MOLINA, R. M. K. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 61-99.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, M. G. Aprendendo Sobre o Outro: a cultura corporal juvenil. *In*: NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física. (Coleção Ideias em Ação)**. São Paulo: Thonson Learning, 2009. p. 133-150.

NOGUEIRA, Q. W. C. Esporte, desigualdade, juventude e participação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 103-117, jan./mar 2011.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. *In*: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 105-120.

OLIVEIRA, A. M. Entre impuros e estranhos: o pensamento de Zygmunt Bauman e a lógica escolar do Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 11, n. 25, p. 1-9, outubro, 2011.

OLIVEIRA, A. M.; TOMAZETTI, E. M. Sobre a condição juvenil na escola contemporânea: cenários de uma crise. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 1, p. 106-121, jan./abr. 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. B.; PANDA, M. D. J. A Educação Física e a proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico - SE/RS. **Biomotriz**, Cruz Alta, v. 7, n. 2, p. 43-58, dez. 2013.

PAIS, J. M. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 7-21, jan./abr. 2008.

PAIS, J. M. A juventude como fase de vida: Dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde Soc.** São Paulo, v.18, n. 3, p. 371-381, 2009.

PÁTARO, C. S. O.; MORUZZI, A. B. Culturas juvenis e currículo: valorização dos sujeitos jovens no trabalho escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 61-81, set./dez., 2011.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n. 5/6, maio/ago., set./dez. 1997. p. 15-24.

PEREIRA, F. M.; SILVA, A. C. Sobre os conteúdos da Educação Física no Ensino Médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 67-77, 2. sem. 2004.

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

PEREIRA, M. A. Juventude, experiência e conhecimento em Walter Benjam/*In*: para um novo saber da educação. **Currículo sem Fronteiras**, Revista Digital, v. 9, n. 2, p. 242-257, jul./dez. 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Acultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

POSSEBON, M.; CAUDURO, M. T. Educação Física no Ensino Médio: o lado oculto das dispensas. **Kinesis**, Santa Maria, n. 25, p. 129-147, 2001.

RAITZ, T. R.; PETTERS, L. C. F. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 408-416, 2008.

REBELLO DE SOUZA, M. P.; SOUZA VIÉGAS, L. As Relações Entre Professores e Alunos em Sala de Aula: algo mudou, muito permaneceu... *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVEZ, N. (orgs) **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: CORTEZ, 2012. p. 379-394.

RIO GRANDE DO SUL RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Referencial Curricular: Lições do Rio Grande – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Artes e Educação Física**. Volume 2. 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Seduc-RS: Porto Alegre, 2011.

ROCHA, S. J. S. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (orgs.) **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 139-163.

SALES, S. R.; PARAÍSO, M. A. Escola, Orkut e juventude conectados: falar, exhibir, espionar e disciplinar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 225-242, maio/ago. 2010.

SALVIVI, L.; MYSKIW, M. As manipulações do corpo na representação da imagem social de alunas nas aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 3, p. 1-11, set./dez. 2009.

SANTOS, E. S. Atividades de lazer de estudantes do Ensino Médio de Canoas/RS. **Revista Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p.5-25, jan./jun.2010.

SCHMIDT, M. A.; DURAND, O. C. S. Juventude, juventudes: processos e espaços educativos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 291-296, jul./dez. 2004.

SCHNEIDER, R.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, jan./abril, 2005.

SCHWETNER, S. F.; FISCHER, R. M. B. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 395-420, mar. 2012.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Busca de Escolas**: Pesquisa de escolas do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/busca_escolas.jsp>. Acesso em: 13 de dez. 2014.

SILVA, H. R. S. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 171-188, jul./dez. 2009.

SILVA, L. O. **Os Sentidos da Escola na Atualidade: narrativas de docentes e de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. 2012.

SILVA, F. M.; COFFANI, M. C. R. S. o lugar da Educação Física no Ensino Médio: entre a presença e ausência do aluno. **Conexões:** revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 4, p. 164-185, out./dez. 2013.

SILVA, M. R.; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013.

SOUSA, J. T. P.; DURAND, O. C. Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 163-181, jul./dez., 2002.

SOUSA JUNIOR, J. Educação profissional e educação geral: desafios da integração no Ensino Médio. *In:* AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (orgs.) **Reestruturação do Ensino Médio:** pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 97-116.

SOUZA, A. G.; FREIRE, E. S. Planejamento participativo e Educação Física: envolvimento e opinião dos alunos do Ensino Médio. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte.** São Paulo, v. 7, n. 3, p. 29-36, 2008.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2009.

SOUZA, A. S. Educação Física e conhecimentos no Ensino Médio: tensões do cotidiano escolar. *In:* CORREIA, W. R.; CARREIRA FILHO, D. **Educação Física Escolar: docência e cotidiano.** Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 177-188.

SOUZA, M. P. R.; VIÉGAS, L. S. As relações entre professores e alunos em sala de aula: algo mudou, muito permaneceu... *In:* LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 379-394.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. Tempo Social. **Revista Sociologia da USP.** São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 161-178, 1993.

SPOSITO, M. P. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 95-106, 2010.

SPOSITO, M. P. Interfaces entre a sociologia da educação e os estudos sobre a juventude no Brasil. *In:* APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (orgs.). **Sociologia da educação: análise internacional.** Porto Alegre: Penso, 2013. p.438-446.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011. 263p.

STIGGER, M. P. **Desporto, Lazer e Estilo de Vida: Uma análise cultural a partir de práticas desportivas realizadas em espaços públicos da cidade do Porto**. 2000. 321f. Tese (Doutorado em Ciências do desporto) – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 2000.

STIGGER, M. P. Estudos etnográficos sobre esporte e lazer: pressupostos teórico-metodológicos e pesquisa de campo. *In*: STIGGER, M. P.; GONZÁLES, F. J.; SILVEIRA, R. S. (orgs.). **O Esporte na Cidade: Estudos Etnográficos sobre Sociabilidades Esportivas em Espaços Urbanos**. 2 ed.. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 31-50.

SZAPIRO, A. M.; RESENDE, C. M. A. Juventude: etapa da vida ou estilo de vida? **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 43-49, 2010.

TAKEUTI, N. M. Paradoxos sociais e juventude contemporânea. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 3, p. 427-434, set./dez. 2012.

TOMAZETTI, E. M.; RAMOS, N. V.; SALVA, S.; OLIVEIRA, A. M.; SCHLICKMANN, V. Entre o “gostar” de estar na escola e a invisibilidade juvenil: Um estudo sobre jovens estudantes de Santa Maria, RS. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 79-94, jan./abril, 2011.

VARGAS, J. E. N.; PEREIRA, F. M. Os objetivos da Educação Física no Ensino Médio noturno. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 6, n. 1, p. 88-101, jun. 2012.

VIANA, M. L. Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o Ensino Médio. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.249-268.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos: Sua história na Sociologia e na Antropologia. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 49-90.

WANDERLEY JÚNIOR, E. S.; CEZAR, E. H. A. A Educação Física como disciplina formadora no Ensino Médio/técnico: investigando a sua relevância. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 11, n. 2, p. 49-59, jul./dez. 2013.

WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.135-154.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 51-85, jan./abr. 2006.

ZILBERSTEIN, J. **A participação nas aulas de educação física do ensino médio no Colégio de Aplicação da UFRGS : o que pensam as alunas e os professores de educação física**. 2013. 59 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ZYLBERBERG, T. P.; BEZERRA, F. L. L. Juventude e internet: possibilidades de “criar” Educação Física. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 1, p. 182-208, jan./abr. 2013.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA**Carta de anuência da escola**

Nome da Escola: Escola Estadual de Ensino Médio _____

Diretor/a: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: Porto Alegre Telefone: (51) _____

Declaro que a professora/estudante **JACQUELINE ZILBERSTEIN** está autorizada a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: **ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO FÍSICA E JUVENTUDES: notas de uma etnografia com estudantes em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul em Porto Alegre**, a partir de _____, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva **compreender as manifestações da cultura juvenil de estudantes do Ensino Médio de uma escola localizada em Porto Alegre e pertencente à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul desde as aulas de Educação Física.**

Para efetivar a coleta de informações, a professora/estudante terá permissão para acessar e analisar documentos; realizar entrevistas com os docentes e demais membros da comunidade escolar; observar as aulas de Educação Física e o cotidiano escolar.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2015.

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.**

Porto Alegre, _____ de _____ de 2015.

Estamos realizando um estudo para construção de uma dissertação de mestrado intitulada: **ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO FÍSICA E JUVENTUDES: NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA COM ESTUDANTES EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL EM PORTO ALEGRE.** Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo.

Você receberá uma cópia deste Termo para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

1) Objetivos do Estudo:**Geral:**

Compreender as manifestações da cultura juvenil de estudantes do Ensino Médio de uma escola localizada em Porto Alegre e pertencente à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul desde as aulas de Educação Física.

Específicos:

- Descrever os elementos que configuram a cultura juvenil que é compartilhada pelos estudantes do Ensino Médio na escola onde a pesquisa será realizada (o que é compartilhado e manifesta o pertencimento dos jovens à cultura na escola);
- Analisar as representações construídas sobre Educação Física Escolar pelos estudantes do Ensino Médio da escola onde a pesquisa será realizada;

- Descrever o processo didático-metodológico de ensino-aprendizagem da Educação Física no Ensino Médio na escola em que a pesquisa será desenvolvida.

2) Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendada(s), a serem realizada(s) nas dependências da escola, com duração máxima de uma (1) hora. A entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação sobre as informações coletadas.

Permitir a observação de aulas de Educação Física da escola, bem como, reuniões e atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar.

3) Riscos e Benefícios do Estudo:

Primeiro: A partir dos preceitos determinados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, este estudo buscará, em todo o tempo, garantir que os danos previsíveis por sua adesão como colaborador(a) sejam evitados, havendo o devido cuidado para que seja respeitada sua integridade e dignidade.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Embora o(a) sr(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que o(a) sr(a) poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso informar sua decisão.

4) Confidencialidade:

Os dados referentes ao sr(a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o(a) sr(a) poderá

solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta(s) entrevista(s).

5) Voluntariedade:

A recusa do sr(a) em seguir contribuindo como participante do estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

6) Contatos e Questões:

Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul –
ESEF/UFRGS

Prof. Fabiano Bossle

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS
Fone: (51) 3308 5884/ 33085821

Jacqueline Zilberstein

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS
Fone (51) 95093417
E-mail: jacquezilberstein@hotmail.com

Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

AV. Paulo Gama, 110, 7º andar, Porto Alegre/RS - Fone: (51) 3308 4085

Jacqueline Zilberstein
(Mestranda do PPGCMH da ESEF/UFRGS)

Assinatura do Participante

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

TERMO DE ASSENTIMENTO.

Você está sendo convidado(a) como colaborador(a) a participar da pesquisa **ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO FÍSICA E JUVENTUDES: NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA COM ESTUDANTES EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL EM PORTO ALEGRE.**

1) Objetivos do Estudo:

Nesta pesquisa pretendo: compreender as manifestações da cultura juvenil de estudantes do Ensino Médio de uma escola localizada em Porto Alegre e pertencente à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul desde as aulas de Educação Física.

2) Procedimentos:

Minha participação no estudo envolverá o(s) seguinte(s) procedimento(s):

- Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendada(s), a serem realizadas nas dependências da escola, com duração máxima de uma (1) hora. A entrevista será gravada, transcrita e devolvida para que eu possa confirmação ou corrigir as informações respondidas;
- Permitir a observação das minhas aulas na escola, bem como de momentos que fazem parte do cotidiano escolar.

3) Riscos e Benefícios do Estudo:

Primeiro: A partir dos preceitos determinados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, este estudo buscará, em todo o tempo, garantir que os danos previsíveis por sua adesão como colaborador(a) sejam evitados, havendo o devido cuidado para que sejam respeitadas sua integridade e dignidade. No entanto, para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento.

Segundo: Você receberá uma cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Embora você venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que o seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

4) Confidencialidade:

Os seus dados referentes serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que você poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta entrevista.

5) Voluntariedade:

A sua recusa, ou de seu responsável, em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

Jacqueline Zilberstein
(Mestranda do PPGCMH da ESEF/UFRGS)

Assinatura do (a) menor

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Jacqueline Zilberstein

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone (51) 95093417

E-mail: jacquezilberstein@hotmail.com

Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

AV. Paulo Gama, 110, 7º andar, Porto Alegre/RS - Fone: (51) 3308 4085

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Conte-me da tua idade e onde nasceu.

- 1.1. Onde e com quem mora?
- 1.2. Como é o teu bairro, o entorno de tua casa?
- 1.3. O que fazes no teu tempo livre?
- 1.4. Trabalha? Caso sim, onde? Quantas horas? (Por quê?)
- 1.5. Desde que ano estás nessa escola?

2. Conte-me um pouco da tua relação/compreensão da Educação Física.

- 2.1. No teu entendimento, qual(is) seria(m) o(s) objetivo(s) da Educação Física?
- 2.2. Como deveriam ser as aulas de Educação Física?
- 2.3. Comenta sobre as relações interpessoais nas aulas de Educação Física.
- 2.4. E nas outras disciplinas?
- 2.5. E na escola?
- 2.6. O que a escola entende por jovem? Comente isso, por favor.
- 2.7. O que tu entende que os jovens vivenciam na escola?
- 2.8. Consegue identificar o que é ser jovem hoje? Explique, por favor.
- 2.9. A escola possibilita que tu viva isso? Como?
- 2.10. Identifica os grupos que existe na escola? Quais seriam? O que eles têm em comum? O que compartilham?

3. Gostaria de acrescentar, corrigir ou comentar algo sobre tua cultura, o que tu vive, acredita, ou outros?

**ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA À SECRETARIA
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL**



ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
MESTRADO E DOUTORADO

Porto Alegre, 31 de março de 2015.

Prezados(a) Senhores(a):

Com satisfação apresentamos a professora JACQUELINE ZILBERSTEIN, mestranda do nosso Programa de Pós-Graduação que necessita autorização para o estudo "ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO FÍSICA E JUVENTUDES: notas de uma etnografia com estudantes em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul em Porto Alegre", para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado.

Outrossim, informamos que a referida aluna está regularmente matriculada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Janice Zarpellon Mazo', is written over the typed name.

Prof.^ª Janice Zarpellon Mazo,
Coordenadora de Pós-Graduação.