

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO**

BRUNNA THAIS REIS SALES

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA, EM ESPAÇOS
FORMAIS E NÃO FORMAIS, NA PERSPECTIVA DE JOVENS DO ENSINO
MÉDIO**

**GOIÂNIA
2018**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO**

BRUNNA THAIS REIS SALES

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA, EM ESPAÇOS
FORMAIS E NÃO FORMAIS, NA PERSPECTIVA DE JOVENS DO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação-Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Valente Cavalcante.

Linha de concentração: Educação e Sociedade

**GOIÂNIA
2018**

S163r

Sales, Brunna Thais Reis

As representações sociais da educação física, em espaços formais e não formais, na perspectiva de jovens do ensino médio[recurso eletrônico]/ Brunna Thais Reis Sales.-- 2018. 96f.;

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018

Inclui referências

1. Educação física - adolescentes. 2. Ensino médio.
3. Representações sociais. 4. Sociologia educacional.
5. Cultura. I.Cavalcante, Cláudia Valente. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 796:373.5(043)

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA, EM ESPAÇOS FORMAIS
E NÃO FORMAIS, NA PERSPECTIVA DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 26 de junho de 2018.

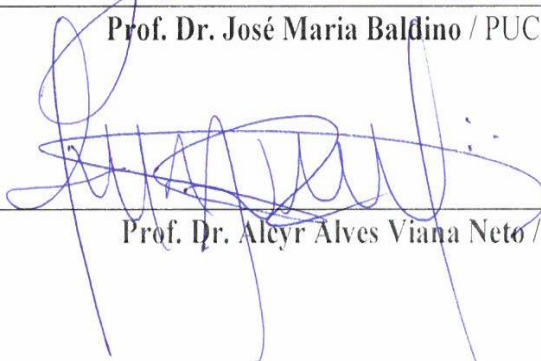
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



Prof. Dr. Aleyr Alves Viana Neto / IFG

Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Gabriel Carvalho Bungenstab / UEG (Suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, José Sales e Maria Terezinha Sales, e ao meu irmão, Marcel Sales, por terem sido a base que sustentou a concretização deste título.

Dedico as minhas avós, a todos meus tios, tias, primas e primos por fazer parte da minha formação humana e também profissional.

Dedico aos meus colegas de trabalho, na escola e na Universidade, uma vez que de alguma forma contribuíram para a ampliação da minha forma de ver o mundo, a sociedade e o ser humano.

Dedico aos meus professores de graduação, por apresentar uma Educação Física encantadora e apaixonante. Em especial, as professoras Sissilia Vilarinho, e Samanta Garcia, que se tornaram referências profissionais.

Aos meus amigos pela compreensão, ou não, das minhas ausências nos encontros.

Aos colegas que conheci no mestrado, especialmente Juldissandra Amélia, por se tornar uma amiga e uma ajudar a outra, em tempos difíceis.

À minha banca José Baldino e Alcyr Viana, pelas considerações e contribuições de suma importância. Muito obrigada!

Ao anjo que nesse meio tempo apareceu para fortalecer a dimensão emocional, Sérgio Manço.

E, por fim, a minha linda e apaixonante orientadora Dr^a. Claudia Valente Cavalcante, pela paciência, motivação, esclarecimentos, contribuições e orientações. Obrigada!

*É sério,
O jovem no Brasil nunca é levado a sério
Não é sério?!*
(Charlie Brown Jr.)

RESUMO

A presente pesquisa sob o título *As Representações Sociais da Educação Física, em Espaços Formais e Não Formais, na Perspectiva de Jovens do Ensino Médio*, está inserida na Linha de Pesquisa *Educação, Sociedade e Cultura*. Teve como objeto de estudo as representações sociais que os jovens atribuem à Educação Física, tanto em espaços formais como em espaços não formais. A juventude é, atualmente, um dos temas mais relevantes nos diversos meios de comunicação, educação e socialização, devido as suas características particulares e sua importante compreensão na sociedade. Portanto, se torna fundamental conhecer os jovens para saber como lidar com tal público dentro do âmbito escolar e na vida social. A Educação Física é uma área que vem sendo disputada por dois campos, pelas ciências humanas e pelas ciências biológicas. Historicamente, foi utilizada para métodos higiênicos, eugênicos, militares e tecnicista, mas com o passar dos anos vem buscando romper com essas visões utilitaristas e biologizadas do corpo, para alcançar concepções mais humanizadas do ser humano, visto a partir de um ser integral e multidimensional. O presente trabalho teve como questão norteadora quais as representações sociais que os jovens atribuem à Educação Física? E através desta, se formulou o objetivo geral da pesquisa que gira em torno de compreender as representações sociais da Educação Física, em espaços formais e não formais, na perspectiva dos jovens do Ensino Médio. A presente investigação se apoiou na sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu que observa a realidade social a partir dos sentidos de *habitus*, espaços sociais, capitais e campos. Utilizou-se como recurso metodológico o questionário e a entrevista aprofundada. Foi aplicado o questionário para 74 jovens, cursando o 2º ano em uma escola estadual em Goiânia, para depois selecionar dez jovens, que se encaixam no critério de fazer Educação Física, tanto dentro da escola como fora do ambiente escolar, para realizar a entrevista e alcançar o objetivo deste trabalho. Nas entrevistas aprofundadas percebe-se que os jovens atribuem grande valor de importância à Educação Física, independente do local de realização. E se posicionam criticamente quanto a forma que a disciplina é ministrada dentro da escola, ou seja, entendem que a mesma tem algo a ensinar, mas não esta ensinando. No entanto, ainda acreditam em uma Educação Física cujas representações sociais se baseiam no esportivismo, no ambiente escolar, e na busca pelo corpo e beleza padronizada, nas academias. Em contrapartida percebem uma Educação Física capaz de socialização, de melhorar a saúde e a disposição. Dessa forma, entende-se que os jovens ainda reproduzem as representações sociais acerca da Educação Física, construídas historicamente, e se faz necessário a construção de novas representações sociais para a área na busca de ampliar a cultura do corpo do ser humano.

Palavras-Chave: Jovens. Representações Sociais. Educação Física.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CAMPO E UMA HISTÓRIA.....	22
1.1- Educação Física como um campo.....	22
1.2- Educação Física na história.....	29
CAPÍTULO 2- JOVENS DA PESQUISA: FAMÍLIA, RELIGIÃO, TRABALHO, MODOS DE SER E ESCOLA	40
2.1- Juventude (s) e Jovens.....	40
2.2- Jovens participantes da pesquisa.....	45
2.3- Jovens e Família.....	50
2.4- Jovens e Religião.....	53
2.5- Jovens e Trabalho.....	55
2.6- Jovens e o “Ser Jovem”	57
2.7- Jovens e a Escola.....	63
CAPÍTULO 3- JOVENS E A EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESPAÇO FORMAL E NÃO FORMAL	67
3.1- O (não) corpo na sociedade e na escola.....	67
3.2- Jovem, corpo e o Ensino Médio.....	71
3.3- Jovens e a Educação Física Escolar.....	76
3.4- Jovens e a Educação Física não escolar.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	90
ANEXOS	98

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC-GO, da linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura envolvendo as categorias: Jovens, no Ensino Médio, e Educação Física, para compreender as representações sociais da Educação Física, em espaços formais e não formais, na perspectiva dos jovens do Ensino Médio.

O propósito desta pesquisa originou-se, ainda na graduação, no curso de Educação Física, com a dupla habilitação de bacharel e licenciada na área do conhecimento. Ademais, a temática sobre jovem e juventude chama a atenção por estar sempre presente em discussões nos diferentes meios de comunicação assim como na academia, porém poucas são as vezes que se ouve a opinião dos próprios jovens sobre suas realidades. Por isso, surgiu a proposta de desenvolver um projeto sobre as Representações Sociais que os jovens atribuem à Educação Física, como um campo do conhecimento, independente do local que é praticada.

Enquanto campo a Educação Física está dividida em dupla habilitação: licenciatura e bacharelado. Assim, de acordo com a legislação cada um desses campos possuem objetivos particulares a serem alcançados. No entanto, nessa dissertação a Educação Física será considerada como a área do conhecimento capaz de ampliar, desenvolver, evoluir a cultura corporal do ser humano, independente do seu campo de atuação, ou seja, no ambiente formal ou não-formal.

O tema juventude tem ganhado destaque nas discussões atualmente devido às mudanças que vem ocorrendo no âmbito educacional, político, econômico e cultural da sociedade contemporânea, envolvendo desafios, limitações e conquistas. Junto a essas transformações sociais, segue a necessidade de refletir acerca das condições de vida dos sujeitos nesta fase conhecida como adolescência/juventude e as concepções, sentidos e representações que os jovens atribuem aos fenômenos que ocorrem em suas realidades cotidianas.

A adolescência é uma categoria estudada pela Psicologia, referente a uma fase psicológica da vida. Diferente da concepção de juventude, que é estudada pelas Ciências Sociais, se origina a partir de grupos sociais com faixa etária aproximada, comportamentos esperados, permitidos ou impostos. A juventude é uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres, opera tanto no imaginário social quanto nas estruturas das redes de sociabilidade. No entanto, deve ser vista como um processo sócio, histórico e cultural e suas percepções são importantes para compreender o funcionamento da sociedade (GROPPO, 2016).

Assim, no presente trabalho será utilizada a categoria juventude, devido a investigação se dar com os jovens, em meios de socialização formais ou não formais, dando ênfase nas suas relações e representações sociais.

O processo de aprendizagem que atribui às transmissões de cultura, os sentidos e as representações de todos os agentes sociais ocorre em diferentes instituições educacionais, podendo ser elas informais, que não possuem grau nenhum de planejamento e reflexão, tais como: a família, a mídia, as festas, a igreja; as instituições educacionais não-formais referem-se às instituições que transmitem conhecimentos com certa sistematização, porém, em grau menor de planejamento, por exemplo: as escolinhas de iniciação esportiva ou academia; e a educação formal que é aquela cujo conhecimento é transmitido de forma sistematizada, planejada e reflexiva, como exemplos, têm-se as escolas e as universidades (ARANHA, 2006).

Os diferentes meios de comunicação interferem na compreensão de juventude, apresentando uma imagem como momento de transitoriedade da infância à preparação física e psicológica para a fase adulta, caracterizando um período isolado da vida do sujeito. Esses meios evidenciam duas vertentes neste período da vida do ser humano que, de certa forma, constituem representações sobre a juventude.

A primeira refere-se à jovialidade, à liberdade de sensações e vigor que os jovens possuem, muito requisitada pela indústria cultural que busca vender ao público consumidor a ideia de “corpo perfeito” que a juventude “poderia”

proporcionar. A segunda vertente está ligada a um período de crise, rebeldia, maus comportamentos, fase difícil afirmada pelos meios de comunicação, com finalidade de despolitização e descrédito dos indivíduos que poderiam ameaçar a estrutura social e política, em virtude de seu vigor físico e espírito jovem e dinâmico (PAIS, 1990).

Devido à escola carregar um alto grau de intencionalidade e organização para a difusão do conhecimento, a sociedade dirige a ela grande responsabilidade e espera-se que esta forme sujeitos críticos, autônomos e criativos para a vida social. A escola foi inventada para transmitir os saberes às novas gerações, ensinando-lhes os valores, sentidos e representações para a vida em grupo. No ambiente escolar a educação do sujeito deve ser potencializada em todas as dimensões, ou seja, sem que existam fragmentações entre corpo, espírito e mente.

Historicamente, o dualismo entre corpo-mente-espírito impedia que uma dessas instâncias fosse devidamente considerada, digna de educação por excelência, o corpo. A cada período da humanidade o corpo foi visto em diferentes concepções, ora como uma prisão, ora como um pecado, como uma máquina, um objeto, entre outros, por isso é considerado histórico e cultural (GONÇALVES, 1994; RAMOS, 1982). Portanto, proporcionar emancipação à educação do corpo é permitir que o sujeito tenha consciência de si, do seu próprio corpo, consciência do corpo do outro sujeito, sua relação e condições de perceber a realidade em que está inserido.

A Educação Física é componente curricular obrigatório na escola e citada, em estudos, como uma disciplina com grande aceitação dos jovens, porém, restrita aos ditos mais capazes, por estar sempre direcionada a determinados conteúdos específicos ou por não atender às necessidades “pragmáticas” da prática corporal que são veiculadas pela mídia e, frequentemente, constituem o imaginário não somente juvenil, mas em outras faixas etárias também.

Neste contexto os jovens estudantes menos “aptos” ou que não veem sentido na Educação Física Escolar, buscam práticas corporais fora da escola para suprirem seus objetivos particulares. Este esvaziamento do sentido da referida disciplina escolar prejudica a contribuição que a Educação Física

poderia proporcionar ao sujeito. Dessa forma, é importante investigar as Representações Sociais da Educação Física, em espaços formais e não formais, na perspectiva dos jovens do Ensino Médio.

Juventude, corpo e práticas corporais são temas cada vez mais presentes nos debates da sociedade atual. Goedert (2005) investigou em sua tese de doutorado a relação entre os jovens e a Educação Física, com o seguinte título, *A cultura jovem e suas relações com a Educação Física Escolar*, a pesquisadora discutiu sobre a relação entre a cultura jovem e a Educação Física na escola buscando entender qual a visão dos jovens sobre o componente curricular. Assim, permitiu a possibilidade de se investigar o que os jovens entendem sobre a importância da Educação Física enquanto componente curricular, na própria vida e na sociedade.

O trabalho de Goedert (2005) abre possibilidades de novas investigações na área da Educação Física em relação com as culturas juvenis. E em uma perspectiva complementar a esta, em um sentido mais amplo, esse trabalho tem como questão norteadora: Quais as Representações Sociais que os jovens, no Ensino Médio, atribuem à Educação Física, em espaços formais e em espaços não formais?

Dessa forma, o objetivo geral desta dissertação é compreender as Representações Sociais da Educação Física, em espaços formais e não formais, na perspectiva dos jovens do Ensino Médio. Os objetivos específicos são entender a categoria juventude em seus aspectos sócios históricos e culturais relacionados a partir dos estudos da sociologia da juventude; investigar a história e as concepções de Educação Física; entender a partir do contexto histórico a atual situação em que se encontra a Educação Física, na escola e na sociedade; entrevistar jovens do Ensino Médio para apreender a percepção que os jovens têm acerca da Educação Física, em espaços formais e não formais; e entender as concepções dos jovens sobre educação do corpo.

Pretende-se, também, investigar as concepções e representações que os participantes da entrevista têm a partir de uma perspectiva que considera o jovem como um ser social, histórico, mutável e que esteja, para além de ser somente um aluno. Ouvir e analisar suas respostas levando em consideração

sua forma de viver e ver o mundo que o cerca, dentro do contexto que está inserido.

Assim, as análises destas representações estarão embasadas nas teorias de Serge Moscovici, um psicólogo francês que estudou sobre as conversas cotidianas e demonstrou que as pessoas e a sociedade possuem explicações para os fenômenos e objetos sociais. Essas explicações se tornam teorias que não são cientificamente testadas e comprovadas, mas são construídas nas conversações ordinárias, que nos fazem compreender as coisas, os valores, as normas, as atitudes e os comportamentos. Por isso, Moscovici nomeou tais teorias de Representações Sociais (RS) (SPADONI, 2016).

As Representações Sociais circulam, se cruzam através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano, correspondem à substância simbólica em elaboração e à prática que produz tal substância. São conjuntos dinâmicos, dissonantes, que reconstrói os dados no contexto dos valores, das noções e das regras, produtores de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros (MOSCOVICI, 2012).

As Representações Sociais são consideradas como uma ciência coletiva destinada à interpretação e à formação do real. Seus princípios possuem unidades e se aplicam em diferentes campos das atividades sociais (medicina, psicologia, política, etc.). Quando tais princípios são recebidos são submetidos ao trabalho de objetivação, ou seja, para se tornar conhecido e ser empregado na vida cotidiana. O universo fica povoado, o comportamento se carrega de significações, os conceitos se concretizam, enriquecendo a estrutura do que é a realidade para cada um (MOSCOVICI, 2012).

Os sujeitos têm o desejo de dar sentido à sociedade e ao universo. Cada pessoa parte das observações e dos depoimentos sobre os acontecimentos correntes, julga a realidade para reconstituí-la e torná-la familiar, sendo que, essa “transformação de um conhecimento indireto em conhecimento direto é o único meio de se apropriar do universo externo (MOSCOVICI, p. 49, 2012).”

Ao se tornar um conhecimento interno, o saber penetra no mundo das conversações, cada sujeito filtra as informações a partir de suas visões de mundo e comenta suas conclusões sobre determinado tema. O objetivo não é

desenvolver o conhecimento, mas “estar informado” ou fazer parte do círculo coletivo. “Desse trabalho, muitas vezes começado, repetido e deslocado de um ponto a outro da esfera, dos acontecimentos e surpresas que captam a atenção surgem às Representações Sociais (MOSCOVICI, p. 51, 2012).”

Qualquer representação é uma representação de alguém, uma forma de conhecimento da qual aquele que conhece se coloca no lugar do que é conhecido. Dessa forma, resulta na alternância que a caracteriza: de representar ou se representar, do pólo passivo da figura ou do pólo ativo da significação que lhe dá e da qual o investe. Assim, sua estrutura tem duas faces pouco dissociáveis: a face figurativa e a face simbólica, ou seja, a representação transmite a qualquer figura um sentido e a qualquer sentido uma figura (MOSCOVICI, 2012).

No campo das representações mais importante do que “quem” produz os sistemas é o “por que” foram produzidos. Por isso para entender o sentido das Representações “Sociais” é preciso destacar que sua função é própria do social, na medida em que a representação contribui para os processos de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais (MOSCOVICI, 2012). Serve para agir sobre o mundo e o outro, o que esclarece suas funções e eficácia social. Dois mecanismos fundamentais compõem a Representação Social: a objetivação e a ancoragem.

Objetivação é um processo que une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade, na busca de materializar uma abstração, transformar a palavra que substitui a coisa, e na coisa que substitui a palavra. Dessa forma, objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, é reproduzir um conceito em uma imagem. Podendo acontecer à idolatria dessa imagem, na medida em que a sua distinção com a realidade são esquecidas. Assim, a imagem deixa de ser um conceito e passa a ser a réplica da realidade (MOSCOVICI, 2003).

Quando as imagens não ocupam mais aquela posição específica se tornam o que significa. As culturas possuem instrumentos para transformar suas representações em realidade, devido o modelo de aprendizagem ocidental se basear nas ciências dos objetos quantificáveis. E elas nos

encoraja a objetivar, personificar sentimentos, pessoas, coisas, tudo, pois é a própria linguagem que nos possibilita a objetivação (MOSCOVICI, 2003).

A ancoragem busca ancorar idéias desconhecidas a alguma categoria familiar. É um processo que transforma algo e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É classificar e dar nome a alguma coisa, na visão de Moscovici (2003).

Nesse processo de categorizar algo ou alguém, escolhemos um padrão em nossa memória e estabelecemos uma relação negativa ou positiva com ele. A ancoragem geralmente conduz a decisões superapressadas e podem ser conseguidas por duas maneiras: generalizando ou particularizando. Generalizando, há uma redução das distâncias considerando as características aleatoriamente e usando em uma categoria. Quando é positiva, registra-se a aceitação, quando é negativa sobressai à rejeição. Particularizando, há um distanciamento do objeto de análise, como algo que se diferencia de um protótipo que possuem características que julgamos representar algo ou alguém (MOSCOVICI, 2003).

Segundo Spadoni (2016), a objetivação e a ancoragem se tratam de dois processos cognitivos que são utilizados para conhecer algo novo. Quando esse “algo novo” ingressa no campo intelectual desperta um conflito entre o medo do desconhecido, uma resistência, e a necessidade de conhecer, escapar do controle daquele que já conhece. Portanto, as pessoas vão à busca de informações através de leituras, conversas, outras opiniões para assimilar a novidade. E expõe a objetivação (2016 p. 84):

A objetivação é um processo que faz essa novidade se tornar uma realidade conhecida para as pessoas. De maneira que, quando pensamos em algo, não temos que ter uma descrição desse objeto para saber o que é. Pelo contrário, quando escutamos uma palavra conhecida, imediatamente temos a consciência, ou mesmo uma imagem associada a essa palavra, que nos faz saber do que se trata.

E a respeito da ancoragem

A ancoragem parte do princípio de que, quando um indivíduo pensa num novo objeto, ele não o pensa no vazio, como se sua mente fosse um quadro em branco. Pelo contrário, ele compara esse objeto com algo já conhecido e o categoriza dentro das complexas redes de conhecimento que já possui.

No entanto, esses processos cognitivos não ocorrem de forma isolada, as pessoas se comunicam entre si, circulam as informações, explicações, crenças, opiniões e vão compreendê-las de forma social. Por meio desses mecanismos, as novidades vão sendo incluídas no pensamento social e vão gradualmente participando das teorias que as pessoas possuem para explicar os fatos sociais. Moscovici parte das interações sociais para explicar os fenômenos cognitivos e insistiu no papel da comunicação social das representações que afetam os aspectos cognitivos, a formação das representações e a influência na edificação das condutas (JODELET, 2001). Spadoni (2016) utiliza a arquitetura do pensamento social através dos conceitos de opiniões, atitudes, valores e normas para compreendê-lo melhor.

As opiniões são as mais simples, mais superficiais e mudam com muita facilidade e se baseiam nas atitudes. Assim, Krech, Crutchfield, Ballachey (1985 apud Spadoni, p. 95, 2016) adota a definição de atitude como “sistemas duradouros de avaliações positivas ou negativas”, que relaciona mutuamente o componente afetivo, cognitivo e comportamental, variando entre a valência positiva ou negativa e sua multiplicidade, ou seja, quanto ao número e variedade desses componentes. Os valores humanos são fundamentais em todas as culturas porque correspondem às exigências universais das necessidades biológicas, das necessidades de coordenação interindividual e da necessidade de uma continuidade da sociedade, por isso, esses valores se desdobram em normas. As normas são regras comuns de aplicação, de promoção e de preservação dos valores reconhecidos dentro dos registros da ação. Quando falamos em normas, estamos falando em prescrição de comportamentos (SPADONI, 2016).

A arquitetura do pensamento social é composta por várias formas e pode ser organizado começando pelos princípios mais instáveis, que sofrem mudanças com mais frequência, as opiniões por exemplo, ou pelos princípios mais estáveis, que não mudam com muita frequência, um exemplo são os valores. Organizando melhor o conceito, as opiniões das pessoas estariam na base do esquema, são alimentadas pelas atitudes, que são influenciadas pelos valores e crenças sócio-culturais e são alimentadas pelas Representações Sociais demonstrando os níveis de interação (SPADONI, 2016).

Dessa forma, as Representações Sociais são compartilhadas por muitas pessoas pensando da mesma forma sobre determinados assuntos, indicando como irão agir em diferentes situações sociais, vendo o mundo de maneira própria de um grupo social ou cultural. É necessário estudar as Representações Sociais para verificar o caminho que o pensamento social está percorrendo sobre determinado assunto em um grupo específico. E diante do exposto alguns temas merecem ser investigados por estar em evidência no cenário atual da sociedade, como por exemplo, os jovens, a educação, e neste caso a Educação Física, escolar e não escolar.

A Representação Social é sempre a representação de um objeto ou alguém na sociedade e sua caracterização é analisar os processos da relação de simbolização e interpretação que lhe confere significações, na participação social e cultural dos sujeitos.

Apesar de que cada pessoa ter sua própria forma de ver o mundo, seus comportamentos são baseados nas ferramentas que o sujeito possui apresentado pela sua cultura. Ou seja, as pessoas pensam de forma ativa, porém, suas atitudes e opiniões vão se basear naquilo que o seu grupo, sociedade e cultura lhe apresentarem como recursos para se posicionar acerca de determinado assunto.

Os jovens de diferentes gerações construíram suas representações no decorrer da história, da mesma forma que a Educação Física teve suas finalidades modificadas ao longo da sua presença no âmbito escolar. Na escola a Educação Física ainda busca se encontrar tentando se fazer legítima aos olhos de toda a comunidade escolar e social. E é essencial saber qual ou quais as Representações Sociais que os jovens atribuem a essa(s) (duas) Educação Física.

Dessa forma, o percurso metodológico trilhado nesta pesquisa utiliza os meios da pesquisa qualitativa, que implica em investigar pessoas, fatos e locais como objeto de estudo, procurando encontrar e interpretar os sentidos e significados dos acontecimentos em um determinado grupo social (CHIZZOTTI, 2003).

Para Bourdieu (2000) a pesquisa é algo sério, difícil e deve ser tratada com rigor, uma vez que a produção é algo trabalhoso, que se realizam pouco a

pouco, por sucessivos retoques, correções, emendas e um conjunto de princípios básicos que orientam as opções. A construção do objeto deve ser a operação mais importante na pesquisa organizada entre a teoria e a metodologia, por acreditar que não seja possível reencontrar o concreto combinando duas abstrações, ou seja, as construções técnicas mais empíricas são inseparáveis das opções mais teóricas. O autor critica a hierarquia social dos objetos de pesquisa denominados como legítimos ou ilegítimos, dos quais se impõe a censura específica de um campo determinado que possa ser o próprio disfarce de uma análise puramente política

A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso (BOURDIEU, 2015, p. 37).

A pesquisa qualitativa tem o propósito de conhecer o processo social e as relações cotidianas construídas por um grupo de sujeitos. Levando em consideração os sentidos e significados que os integrantes dos grupos atribuem à realidade em que vivem, podendo ser capazes de transformá-la. Nessas investigações valorizam-se mais a dimensão qualitativa em relação à dimensão quantitativa.

Para o presente trabalho foram feitas pesquisas bibliográficas e de campo. Quanto a primeira foram realizados levantamentos bibliográficos em livros, artigos, teses e dissertações que tratam das categorias: juventude, no Ensino Médio, e da Educação Física. E a segunda foi uma pesquisa de campo que se deu através de questionário e entrevistas aplicados a jovens do Ensino Médio. O questionário e a entrevista foram conduzidos pela própria pesquisadora, no interior de uma escola pública em dias, horário pré-combinados com o jovem/participante e a gestão/coordenação escolar. Utilizou-se um ambiente neutro e isolado de qualquer interferência que pudesse prejudicar a qualidade da pesquisa, tais como: ruídos, barulhos, riscos de acidentes, interrupção humana, entre outras, e foi utilizado um gravador de voz para que as informações fossem transcritas e analisadas posteriormente, com fins acadêmico-científico.

A entrevista, mesmo não sendo a única, é uma das principais técnicas das pesquisas qualitativas, por criar uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde, permitindo uma capacitação imediata da informação desejada. Há as entrevistas padronizadas, que são utilizadas para obter resultados uniformes entre os entrevistados, um exemplo são os questionários; e as entrevistas não padronizadas, que são mais próximas aos esquemas livres, menos estruturados (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Optou-se em utilizar a entrevista aprofundada para a coleta de dados, por acreditar que seja a maneira mais real e realista de explorar a relação de comunicação de forma geral, atendo-se aos problemas teóricos e práticos, decorrente da interação entre o pesquisador e aquele que ele interroga. A interrogação científica diminui a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas. Entretanto, todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa e devem ser reconhecidas e dominadas, para controlar os efeitos da pesquisa e começar a interrogação dominando os efeitos das perguntas a partir dos conhecimentos adquiridos da ciência social (BOURDIEU, 1997).

Quando se inicia uma relação de entrevista é preciso tentar conhecer os efeitos que podem ser produzidos no princípio da troca, na maneira de apresentar a pesquisa, pelos estímulos dados, entre outros, na tentativa de esclarecer o sentido que o pesquisado faz da situação pesquisa em geral, seus objetivos e as razões que o faz participar da troca. É o pesquisador que inicia e estabelece as regras, os objetivos e hábitos da entrevista, para reduzir ao máximo os efeitos que podem vir a exercer a violência simbólica. Assim, tal método científico deve ser tratado com respeito, confiança e compreensão (BOURDIEU, 1997).

O projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa da PUC-GO, aprovado com o protocolo 69428217.5.0000.0037. A partir de então, iniciou-se o percurso metodológico da pesquisa de campo que ocorreu na região metropolitana de Goiânia em uma escola estadual que atende jovens do ensino médio da educação básica brasileira, prevista na lei LDB 9.394/96.

É previsto nesta lei, que o Estado ofereça com prioridade o Ensino Médio, considerado hoje como a etapa final da educação básica obrigatória, a

todos os cidadãos brasileiros de modo a assegurar a formação básica comum. Sendo esta uma etapa cuja finalidade é proporcionar aos alunos uma formação completa, pensando e compreendendo as determinações da vida social e produtiva, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura através da perspectiva da emancipação humana (BRASIL, 2013).

A pesquisa aconteceu no período matutino com jovens do mesmo turno. A escola possui as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Sociologia, Inglês, Espanhol, Arte, Física, Química, Biologia e Filosofia. A disciplina de Educação Física Escolar acontece no período normal das aulas, por uma professora regente formada na área e conta com a presença de estagiários do curso de Educação Física.

Após o cumprimento das normas dos protocolos para iniciar a pesquisa, foi aplicado um questionário com todos os jovens dos 2º anos da escola, no período matutino (2º A, B, C e D) e selecionado os que se enquadravam como objeto de estudo desta dissertação: jovens que fazem Educação Física Escolar e, simultaneamente, fazem Educação Física fora da escola.

Em um total de 75 jovens matriculados na escola, nos 2º anos do ensino médio no período matutino, todos se prontificaram a responder o questionário socioeconômico e cultural, exceto uma moça que não se interessou em participar da atividade, totalizando 74 jovens que participaram da aplicação do questionário. Desse total de 74 participantes, 10 jovens foram selecionados para a entrevista, sendo cinco meninas e cinco meninos com faixa etária entre 15 e 18 anos.

Os jovens selecionados foram convidados a participar da pesquisa através de uma carta convite. Os que tinham idade igual ou acima de 18 anos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os que tinham idade menor que 18 anos assinaram o Termo de Assentimento e foi entregue aos mesmos um TCLE destinado aos seus responsáveis, solicitando a autorização para realizar a pesquisa de campo, que contendo todas as informações necessárias sobre a pesquisadora e sobre a pesquisa.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, sendo que: o primeiro discorre sobre a Educação Física; o segundo capítulo discute sobre a juventude e os jovens; o terceiro capítulo expõe a relação entre as categorias

dos jovens, do Ensino Médio, e da Educação Física (escolar e não escolar); e por último apresenta as considerações finais.

O primeiro capítulo denominado *Educação Física: um campo e uma história*, discorre acerca da Educação Física, sobre sua história desde que chegou ao território brasileiro denominado de ginástica, seu conceito e finalidade a partir de tendências pedagógica críticas, a fundamentação da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório na educação básica brasileira prevista na legislação, sobre a Educação Física no Ensino Médio, e uma Educação Física que se encontra fora dos muros da escola legitimada pela indústria da cultura do consumo.

O segundo capítulo com o título “*Jovens da pesquisa: família, religião, trabalho, modos de ser e escola*” aborda a categoria da juventude e dos jovens, sendo estes entendidos como uma construção histórica e sócio-culturalmente produzida e suas características gerais. Apresenta as falas dos jovens no que se refere: à família, à religião, ao trabalho, ao modo de ser jovem e à escola.

O terceiro capítulo, *Jovens, Ensino Médio e a Educação Física em Espaço formal e Não Formal*, apresenta discussão sobre a questão do corpo, na história, na sociedade do capital e na escola, como meio de controle social uma vez que os objetivos vão de encontro com os interesses da manutenção da ordem social vigente. Discorre sobre o Ensino Médio, na legislação LDB 9.394/96, sua finalidade e sua representação social, educacional e com a referida disciplina. Este capítulo vai de encontro com o objetivo geral que é compreender as representações sociais da Educação Física, em espaços formais e não formais, na perspectiva dos jovens do Ensino Médio, suas compreensões, percepções e opiniões sobre a disciplina como componente curricular e como práticas corporais fora dos muros da escola.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CAMPO E UMA HISTÓRIA

A Educação Física é uma área do conhecimento especializada nos movimentos humanos. Esses movimentos são objetos de estudos, tanto das ciências biológicas quanto das ciências sociais e humanas, portanto, sempre carregados de sentidos culturais, mesmo quando são vistos através do viés técnico ou mecanizado.

A Educação Física é objeto de disputa de dois campos distintos: o campo da saúde e o campo da educação. No final do século XIX, sua base estava nas ciências de cunho biológico, fisiológico e anatômico, com finalidade de construir corpos higienicamente saudáveis e fortes, cujos interesses se vinculavam ao capital e ao lucro, e corpos não-pensantes, alienados, acríticos para não questionar a estrutura, a ordem e as ações sociais. Ao passo que no final do século XX, a área em questão recebeu influências das ciências voltadas ao campo educacional, ampliando a concepção de ser humano e contribuindo para o avanço da Educação Física pensando no sujeito social e cultural.

Esses dois campos utilizam a Educação Física como instrumento de disputa na tentativa de direcionar e determinar a função que a área deve oferecer aos cidadãos de acordo com seus interesses e suas finalidades.

Neste capítulo será investigada a Educação Física como um campo do conhecimento profissional, através da sua história. O objetivo a ser alcançado é compreender, a partir do contexto histórico, a atual situação em que se encontra a Educação Física, na escola e na sociedade.

1.1- EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UM CAMPO

A partir da modernidade, os movimentos humanos passam a receber sistematizações, estudos científicos e objetivos para alcançar os interesses de determinadas comunidades, reconhecendo o que na época se denominava como ginástica e, em tempos atuais como, Educação Física.

Atualmente, a Educação Física busca encontrar seu objeto de estudo, algo que seja específico da área. Muitos autores chegaram a apresentar tendências, abordagens, teorias que fundamente a proposta específica da Educação Física, nos seus diferentes campos de atuação. Autores como Freire, o Coletivo de Autores, Kunz, Bratcht, Betti, entre outros se opõem às vertentes mais biologicista, tecnicista e esportivista da Educação Física Escolar historicamente presentes nas regências dos professores. Os autores se dividem em concepções que advogam pelo desenvolvimento das habilidades biopsicomotoras dos seres humanos, outros defendem a motricidade humana como suporte para o pleno desenvolvimento dos indivíduos auxiliando na aquisição da leitura e escrita, alguns apresentam a proposta da Educação Física como ciência que educa, amplia, enriquece a cultura corporal, do movimento, do corpo, etc.

Betti (2005) apresenta a classificação da Educação Física em dois grandes grupos, são eles: matriz científica, que concebe a área um conhecimento científico, e a matriz pedagógica, que a concebe como prática social de intervenção. E propõe uma terceira vertente que se caracterizaria como uma mediação entre as duas matrizes anteriores, concebendo a Teoria da Educação Física como um *campo dinâmico de pesquisa e reflexão*, que se apresenta no debate sobre a identidade entre o “saber corporal” e o “saber sobre esse fazer”. Para o autor, a Educação Física se caracterizaria como uma área acadêmico-profissional com necessidades e características próprias, apropriadas de outras ciências e da filosofia para construir seus objetos de reflexão, e não como uma ciência específica, com identidade epistemológica própria. Assim, a define como

[...] área de conhecimento e intervenção profissional-pedagógica, que lida com a cultura corporal de movimento, objetivando a melhoria qualitativa das práticas constitutivas daquela cultura, mediante referenciais científicos, filosóficos e estéticos (BETTI, 2003, p. 150).

A Educação Física é um campo que dialoga com outras áreas do conhecimento. No final do século XIX, quando chega às escolas brasileiras sua base era a biológica, fisiológica e anatômica, em prol de construir corpos higienicamente saudáveis e fortes, com finalidades de produções e lucros para

as fábricas, e corpos/mentes não-pensantes. Mais adiante a área em questão recebeu influências das ciências sociais e humanas, primeiro da psicologia e, em seguida, da sociologia, antropologia e pedagogia permitindo criar novos aportes teóricos e metodológicos e ampliar sua concepção de ser humano, contribuindo para o avanço da Educação Física pensando no sujeito social e cultural. No entanto, mesmo com esse avanço qualitativo nas novas formas de perceber a Educação Física, a área ainda permanece ligada a concepções biologizada e reducionista no que se refere aos sujeitos que a pratica. Essas concepções atravessam a forma como se pensam a formação profissional que esta baseada pela dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura.

No presente contexto social a Educação Física, como área do conhecimento profissional, está dividida em duas habilitações: licenciatura e bacharelado. Os licenciados na área podem atuar na escola, com a Educação Física Escolar, ao passo que os bacharelados, podem atuar em academias, iniciações esportivas, *personal trainers*, entre outros campos educacionais que não seja a educação formal.

Ribeiro (2016) busca compreender sob quais condições histórico-culturais ocorreu este fracionamento do licenciado para os espaços escolares e do bacharel para múltiplos espaços de atuação e os impactos desta divisão no exercício profissional. A primeira conclusão aponta no sentido de:

[...] uma política econômica neoliberal que visa a retirada, por parte do Estado, de investimentos nos diferentes campos dos direitos sociais, especialmente da educação pretendendo transformá-la em mercadoria, subordinando politicamente aos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a responsabilidade de regulamentar, controlar, avaliar o mercado e a partir daí definindo os rumos das políticas públicas (RIBEIRO, 2016, p.108).

A segunda constatação é o número extensivo de cursos de bacharelado abertos nas regiões economicamente mais prósperas do Brasil, comprova o interesse privado no fracionamento do campo da Educação Física. O licenciado em Educação Física, ao ter o seu campo de atuação somente na escola reduz suas possibilidades de comércio, ao passo que o bacharel “possui um mercado mais amplo, podendo atuar, por exemplo, no mercado fitness das academias de ginástica e assessorias esportivas, que notadamente é um espaço mais mercadológico do que o campo escolar (RIBEIRO, 2016, p. 109)”.

De acordo com o autor, conclui-se que essa divisão da habilitação da Educação Física: em licenciados e bacharéis, se dá por interesses políticos e econômicos beneficiando uma minoria de pessoas na sociedade capitalista, e acaba desvalorizando e desprezando a área como meio de formação humana, para uma sociedade mais humanizada, justa, crítica e criativa.

Dessa forma, podemos perceber que a Educação Física está em constante busca de uma identidade própria. É uma área que recebe diferentes concepções, ora é requisitada para as ciências voltadas à saúde e ora é recrutada em função das ciências humanas e sociais, se posicionando como instrumento de disputa de diferentes campos.

A noção de campos mencionada se fundamenta na sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu. Um sociólogo francês, considerado um pesquisador de referência por inovar as pesquisas e as teorias da sociologia, da educação e da cultura, permitindo observar a realidade social a partir dos sentidos de *habitus*, espaços sociais, capitais e campos.

A visão de Bourdieu sobre a sociedade permite uma fundamentação teórica para compreender o contexto passado e atual da Educação Física. Oferece suporte teórico para entender os interesses sócio-culturais com a área do conhecimento e a situação da Educação Física escolar e uma “outra” Educação Física que se encontra fora dos muros da escola.

Bourdieu sintetiza e articula as idéias de Durkheim, Weber e Marx e analisa a sociedade de forma inovadora utilizando algumas categorias como forma de compreender a funcionalidade social, propondo sua teoria centrada no conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1974).

Habitus que seria a ponte entre as dimensões objetivas e subjetivas do mundo social formado por um sistema de disposições gerais que precisam ser adaptadas pelo sujeito a cada contexto específico de ação (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016). Portanto, se *habitus* é o conjunto de filiação social, ele se estrutura em relação a um campo, diferentes tipos de capitais e um espaço social em uma comunidade para compreender a realidade social (BONNEWITZ, 2003).

A noção de Bourdieu sobre espaço social rompe com a ideia de ver a sociedade em forma piramidal, enfatizando a dimensão de relação das

posições sociais. Atribui a cada classe uma posição social em função de suas condições materiais de existência. “A estrutura social se define em função do modo como se distribuem, em dada sociedade, diferentes formas de poder, ou seja, diferentes tipos de capitais” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016, p. 41).

Para Bourdieu (apud NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016) a concepção de espaço social pretende apreender o caráter multidimensional da realidade social, e é hierarquizado pela desigual distribuição dos capitais sendo que os sujeitos se distribuem nesse espaço, primeiro pelo volume global do capital que possuem e, segundo, pela composição do seu capital (BONNEWITZ, 2003).

As formas existentes de capitais estruturam o espaço social e é possível diferenciá-los em quatro tipos, sendo eles: econômico, cultural, social e simbólico.

Quando se fala em capital a primeira noção esta ligada à vertente econômica, por ser assimilado ao acúmulo de bens materiais, meio de operações de investimento, extração de lucros pelas operações mais rentáveis. Portanto, capital econômico é constituído pelos diferentes fatores de produção e pelo conjunto de bens econômicos. Porém, seu uso não se limita à área econômica e, Bourdieu, utiliza uma analogia ao capital cultural por fornecer os critérios que diferencia os agentes na construção do espaço social das sociedades desenvolvidas (BONNEWITZ, 2003).

O indivíduo que domina, por exemplo, o padrão culto da língua-aquele reconhecido como legítimo (correto) pelas instâncias às quais foi socialmente atribuído o direito e o dever de avaliar e classificar as formas de linguagem (sobretudo, a escola e os especialistas das áreas de linguagem)- beneficia-se de uma série de vantagens sociais. O domínio da língua culta funciona como uma moeda (um capital) que propicia a quem o possui uma série de recompensas, seja no sistema escolar, seja no mercado de trabalho, seja até mesmo no mercado matrimonial (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016, p. 35).

O capital cultural está relacionado às designações intelectuais transmitidas pelos diferentes níveis de educação na sociedade. É visto como uma hipótese para explicar as desigualdades de desempenho escolar de sujeitos provenientes das diferentes classes sociais. Dessa forma, o rendimento escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social (BOURDIEU, 1979).

O capital social é uma dimensão do sujeito que não se limita ao conjunto das propriedades individuais que um agente determinado possui. Tais efeitos são, particularmente, visíveis quando diferentes indivíduos obtêm um rendimento muito desigual de um capital mais ou menos equivalente ao grau que podem mobilizar de um grupo mais ou menos constituído como tal e mais ou menos provido de capital (BOURDIEU, 1980).

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1980, p.75).

Uma rede de relações não é um dado natural, nem um dado social, mas é o produto de estratégias de investimento social, que usa a troca para transformar as coisas trocadas em signos de reconhecimento que produz o grupo e determina ao mesmo tempo seus limites, fazendo com que o capital social seja tributário (BOURDIEU, 1980).

Essas ligações estão objetivamente relacionadas ao espaço geográfico e ao espaço econômico e social por estar fundada em trocas materiais e simbólicas. O volume do capital social de um agente depende da extensão de relações que ele pode mobilizar e do volume dos demais capitais que cada um daqueles que ele está ligado possuem, ou seja, o capital social depende do capital econômico e do cultural, pelo fato de realizar as trocas e proporcionar lucro material e/ou simbólico (BOURDIEU, 1980).

O capital simbólico é o conjunto dos rituais ligados à honra e ao reconhecimento conferindo crédito a um agente social que tenha posse das três formas de capitais acima citados. Seria o sistema de percepção, pensamento, comunicação, o poder das palavras e daquele que as pronuncia, concebendo artefatos intencionalmente criados com vistas à dominação e participam da reprodução das estruturas de dominação social fazendo-o de forma indireta e, à primeira vista, irreconhecível (BOURDIEU, 2000; BONNEWITZ, 2003; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016).

Os sistemas simbólicos como instrumentos de conhecimento e comunicação tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social,

que podem ser produzidos por um campo de produção. O conceito de campo refere-se a certos espaços de posições sociais no qual determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado e à medida que as sociedades vão crescendo, com divisões de trabalhos mais complexas certos domínios de atividade se tornam relativamente autônomos (BOURDIEU, 2000; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016).

Os campos se apresentam como espaços estruturados de posições cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independente das características daqueles que o ocupa. Também, pode ser caracterizado através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específico do próprio campo e que não são percebidos por quem não foi formado neste campo (BOURDIEU, 1983).

O campo se estrutura em um estado de relação de força entre os agentes ou instituições na luta pelos capitais específicos. Esta estrutura está sempre em jogo na relação de disputa entre os que detêm o monopólio do capital específico, os dominantes, e tendem a adotar estratégias de conservação, visando manter a estrutura atual do campo, e os recém-chegados que possuem menos capitais e tendem a adotar uma das duas estratégias: a primeira consiste na aceitação da estrutura hierárquica, e a segunda refere-se às tentativas de contestação e subversão das estruturas vigentes no campo (BOURDIEU, 1983; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016).

Cada campo de produção simbólica é palco de disputa entre os dominantes e os recém-chegados que travam uma luta, mais ou menos explícita, em torno dos critérios de classificação cultural. Sendo que, os dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente superior aos demais, caracterizando o que Bourdieu chama de violência simbólica (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016).

Os campos apresentam cenários de disputas, dessa forma, não é diferente no campo esportivo. Bourdieu tira o campo esportivo da marginalidade e lhe atribui importância para ser investigado pelos pesquisadores das ciências humanas e sociais, uma vez que, neste campo também há a presença daqueles que são dominantes e daqueles que são dominados (RIBEIRO, 2016).

1.2. EDUCAÇÃO FÍSICA NA HISTÓRIA

Este capítulo trata da Educação Física em seu contexto sócio histórico, desde sua chegada no Brasil, com os métodos tradicionais europeus e seus objetivos higienista, militarista e eugenista de instaurar a ginástica no território brasileiro e, conseqüentemente, nas escolas. Com o passar dos anos, a proposta da Educação Física foi se alterando tanto no interior da escola quanto fora do ambiente escolar, passando por diferentes propostas pedagógicas. As aulas de Educação Física se estruturavam a partir de uma pedagogia tecnicista visando o alto rendimento esportivo.

Com a influência de outras áreas surge o recreacionismo¹, aula em que o aluno decide o que quer fazer e o professor se limita a marcar o tempo, até chegar nas tendências pedagógicas que buscam romper com os modelos biologicistas do ser humano. Apresenta o conceito e a finalidade da Educação Física, a partir dos principais estudiosos da área, uma disciplina legitimada na principal lei da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, propostas pedagógicas de uma Educação Física comprometida com a função da escola, voltada para os interesses e objetivos dos conhecimentos sobre cultura(s) e transformações sociais, discussões sobre a Educação Física como currículo obrigatório nas escolas da educação básica, em específico no ensino médio, e finaliza com o debate sobre a Educação Física como práticas corporais vivenciadas fora dos muros da escola.

A Educação Física é um campo do conhecimento que estuda a cultura do movimento humano, sendo que os movimentos humanos devem ser considerados como produtos sócio-culturais construídos historicamente.

¹ Termo usado para representar as aulas de Educação Física que os alunos decidem o que fazer, como se fosse uma extensão do recreio. Essa “estrutura” de aula começou a ser usada quando a Educação Física recebeu a influência das ciências humanas e criticou o modelo esportivista. Com grande quantidade de alunos em sala, culturas corporais heterogêneas, se tornaria impossível produzir bons atletas de alto nível no ambiente escolar. Por outro lado, as pedagogias com concepções humanistas estavam em processo de construção e poucos tinham sua devida compreensão. Assim, as aulas foram deixadas “livres” (DARIDO e RANGEL, 2014).

Portanto, para se compreender a Educação Física na atualidade é importante conhecer suas origens e seu passado, em específico no território brasileiro.

Segundo Soares (2012) no século XVIII e início do século XIX, a burguesia se consolidou como classe hegemônica da sociedade, trabalhou na busca da construção de um novo homem/corpo produtivo e biológico e desenvolveu formas explícitas de controle da população urbana que utiliza sua força de trabalho, considerando o corpo individual como uma unidade produtora, uma mercadoria que seja produtiva ao interesse do capital e não seja crítico para não comprometer a ordem social estabelecida. Portanto,

Para manter a sua hegemonia, a burguesia necessita, então, investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela “cuidará” igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (SOARES, 2012, p. 3).

Assim, a Educação Física se tornaria a disciplina que viabiliza em todas as instâncias, todos os espaços e formas a efetiva construção desse novo homem seja no campo, na fábrica, na sociedade e na escola. Apropriando de gestos disciplinados, metódicos, automatizados e se fazendo protagonista do discurso de um corpo “saudável”, vinculando-a como instrumento capaz de promover a assepsia social, educação higiênica e de moralizar os maus costumes e epidemias dos homens. Utilizada como “objeto de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem” (SOARES, 2012, p. 10).

Tornou-se necessário investir e disciplinar o corpo da classe trabalhadora e algumas instituições deu suas contribuições, como o Estado, a escola, além dos médicos, entre outras. Dessa forma, as políticas educacionais junto às políticas de saúde, com discursos higienista e sanitarista, completam a construção desse novo homem. A Educação Física absorve o gosto pelas normas, pela organização da forma, e se por um lado apresenta avanço para a educação (teve significado de libertação por evidenciar as causas das doenças que agora não é mais castigo de Deus), por outro lado, se configura como um canal de dominação da classe burguesa com a disciplinarização do movimento do corpo (SOARES, 2012).

Melhorar a espécie humana, a partir do fortalecimento muscular, manter a saúde e educar o corpo dos militares, para defender a pátria, e as camadas populares, para produzir o lucro necessário à classe dominante, norteava os pilares da nova ordem política e social vigente nas sociedades modernas.

A Educação Física, conhecida como ginástica desde o século XVIII, foi sistematizada em escolas, ou métodos tradicionais de ginástica e ganha contornos científicos. A chamada ginástica científica se une à ginástica de ordem disciplinar e desempenha importantes funções na sociedade industrial, apresentando capacidade de corrigir vícios, vinculando-a com a medicina e conquistando *status* (SOARES, 2012).

De forma sistematizada, a Educação Física chega ao Brasil no final do século XIX, com os métodos/escolas tradicionais europeus de ginástica. Apesar de apresentar algumas particularidades, a partir do país de origem, todos os métodos tradicionais de ginástica possuíam finalidades semelhantes, sendo eles: higienista, eugenista e militar.

O *higienismo*, que consistia em garantir a saúde, a educação higiênica e os bons hábitos morais, na construção de um corpo produtivo, uma máquina menor na indústria capitalista que deverá ser controlado para ser útil ao capital. Manter a assepsia do corpo se fazia necessário uma vez que os corpos saudáveis eram uma exigência do Capital, pois as indústrias se alimentavam do vigor físico dos operários. O *eugenismo* ousou ser uma ciência na tentativa de explicar biologicamente a humanidade, fornecendo argumentos que comprovassem a superioridade de uma raça em detrimento das demais. Em território brasileiro a educação física se vincula à regeneração e embranquecimento da raça. E o *militarismo*, desenvolver o corpo através dos exercícios físicos para servir a pátria nas guerras e nas indústrias; e, por fim, *desenvolver a moral* dos indivíduos, para manter as tradições, costumes e ordem dos povos (SOARES, 2012).

No Brasil, destacam-se três métodos tradicionais de ginástica por influenciar a Educação Física, sobremaneira no ambiente escolar. De ordem cronológica, o primeiro método a chegar ao território brasileiro foi o Alemão, com sua forte base militar; em seguida, o método sueco, que via na ginástica a capacidade de desenvolvimentos pedagógicos, estéticos, médicos e militares;

e, posteriormente, a escola de ginástica francesa, que disseminava a ideologia de um homem universal.

O método de ginástica alemão tinha a defesa da pátria como uma finalidade particular, por acreditar que criar um forte espírito nacionalista conseguiria homens e mulheres fortes e saudáveis. Acreditavam que tal espírito e corpo saudável poderiam ser desenvolvidos pela ginástica a partir das ciências que dominavam a sociedade na época: a biologia, a fisiologia, a anatomia. A escola alemã foi a primeira a chegar ao Brasil, sendo em 1860 consagrado como a escola oficial para o exército brasileiro, por proporcionar uma instrução física de massa e atender a necessidade nacional de defesa da pátria. Este método não foi considerado o mais adequado para as escolas primárias brasileiras, devido sua grande base militarizada. Por isso, Rui Barbosa defendia a adoção do método Sueco para ser implementado nas escolas em território brasileiro (SOARES, 2012).

O método de ginástica sueco, voltado para extirpar os vícios da sociedade, colocava-se como instrumento capaz de criar indivíduos fortes, saudáveis, preocupados com a saúde física e moral. Sua ginástica era dividida em quatro partes: a ginástica *pedagógica*, aquela que todas as pessoas poderiam participar, independente de sexo, idade ou condição social; a ginástica *militar*, para o combate contra adversários; a ginástica *médica*, visando eliminar vícios, defeitos posturais e, talvez, curas de enfermidades; e a ginástica *estética*, procura desenvolver a harmonia do organismo através da dança, beleza e graça ao corpo. No Brasil, Rui Barbosa foi um grande defensor do método sueco, por acreditar que seria mais adequado aos estabelecimentos de ensino, uma vez que era visto como um método de ginástica sem fins militares acentuados, pautado na ciência com objetivos mais pedagógicos e sociais (SOARES, 2012).

Apesar de ter defensores do método de ginástica sueco nas escolas brasileiras, o método francês foi oficialmente adotado como obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino e praticado por todos os residentes no território brasileiro, em 12 de abril de 1921. Tal escola de ginástica integra a idéia de uma educação voltada para o desenvolvimento social, na perspectiva que além dos militares, toda a população deve ter a prática da ginástica capaz

de contribuir para a formação do homem “completo e universal”². “Através da ginástica, que por si só promoveria a saúde, se criariam homens fortes, seria possível aumentar a riqueza e a força, tanto do indivíduo quanto do Estado (SOARES, 2012, p. 51).”

Outras escolas tradicionais européias de ginástica chegaram ao Brasil e influenciaram a Educação Física, a exemplo: o método Natural-Austríaco; o método Inglês, o Desportivo Generalizado, entre outros. Portanto, o objetivo geral dessas escolas eram instaurar o higienismo, eugenismo e o militarismo para os cidadãos. Uns mais militares outros mais higienista, mas seguindo a mesma concepção de Educação Física em prol do controle do corpo e da sociedade.

Em meados da década de 1930, a Educação Física passa a ter concepções higienistas, cuja preocupação central é os hábitos higiênicos, a saúde e o fortalecimento corporal para que pudesse suportar as cargas de trabalhos e render lucro ao capital. A partir da década de 1960, observa-se a ascensão do esporte e a valorização do binômio Educação Física/Esporte por parte dos militares na tentativa de eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e de desenvolvimento sustentado pela ideologia do Brasil-Potência, através do culto ao esporte de alto rendimento (e desmobilizar jovens resistentes dos ideais do governo) (DARIDO, 2003).

Por volta da década de 1960, acrescenta-se a visão esportivista e tecnicista da área na busca de produzir atletas de alta *performance*, através do esporte, para representar o país e classificá-lo como uma grande potência mundial desportiva, fortalecendo a massa popular para o progresso e mantendo a ordem social induzindo a população à acreditar que a sociedade estaria livre de problemas com as grandes comemorações por causa dos títulos ganhos pelos atletas dos sonhos.

A Educação Física direcionava atenção para o corpo biológico do cidadão, assim suas práticas se limitavam aos aspectos físicos, militares e técnicos, desprezando uma fundamentação teórica que lhe assegurasse suporte para ser uma ciência que via o sujeito como um ser integral, completo

² Tudo isso seria conseguido sem alterar a ordem política, econômica e social da época.

e complexo. Esse modelo de aula foi muito criticado nos meios acadêmicos, nas décadas de 70 e 80, quando a Educação Física recebeu influência das Ciências Humanas e Sociais (Sociologia, Antropologia, Psicologia, Filosofia, entre outras). Foi a partir da influência dessas ciências que a Educação Física herdou outros olhares, por outros ângulos, sobre sua função na escola (DARIDO, 2003).

Assim, surgiram novas tendências pedagógicas que buscaram romper com a concepção de sujeito reduzido à dimensão biológica, fundamentando a Educação Física como uma área do conhecimento dotada de elementos para desenvolver os processos educativos. Daolio (2010) reúne algumas das principais abordagens pedagógicas e apresenta suas vantagens e desvantagens a partir do conceito de cultura.

O objetivo de expor as abordagens pedagógicas da Educação Física nesse texto é apresentar suas diferentes concepções sobre a importância de tal campo do conhecimento para a educação do sujeito. Não é função deste trabalho avaliar ou aprofundar discussões acerca da legitimidade das diferentes tendências pedagógicas da Educação Física.

A partir da década de 1970, a Psicomotricidade foi o primeiro movimento mais estruturado que buscou romper com os modelos acima descritos. A psicomotricidade utiliza a Educação Física em prol do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor da criança (DARIDO, 2003). No entanto esta e outras abordagens da Educação Física não se preocupam em estudar os aspectos sócio-culturais dos sujeitos.

Sendo que, é indispensável analisar o termo cultura quando se fala nas novas tendências da Educação Física. Atualmente, cultura é um dos principais conceitos para a área, uma vez que todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, expressando de forma diversificada e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos (DAOLIO, 2010).

Daolio (2010) afirma que a Educação Física lida com conteúdos culturais, que o profissional trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano digno da dinâmica

cultural específica do contexto onde se realiza. Daolio analisa o termo cultura a partir de dois autores: Marcel Mauss e Clifford Geertz.

Mauss apresenta o conceito de *fato social total*, que propõe a totalidade na consideração do ser humano, e as *técnicas corporais*, maneiras pelas quais os seres humanos utilizam seus corpos; Geertz defende a cultura como uma teia de significados públicos, como a própria condição de vida dos seres humanos, como produto das ações humanas, em um processo singular e privado, mas também, plural e público. “É universal, porque todos os humanos a produzem, mas é também local, uma vez que a dinâmica específica de vida que significa o que o ser humano faz (DAOLIO, 2010, p. 7).” Assim Daolio afirma que a Educação Física pode ser considerada como a ciência que estuda a cultura corporal de movimento.

E propõe uma Educação Física que considera o outro a partir de suas diferenças, levando em conta sua intersubjetividade, podendo ser um aluno, ou um atleta, um amador desportivo. Portanto, Daolio apresenta:

A Educação Física da desordem não se preocuparia em controlar ou domesticar objetivamente elementos como o indivíduo, o tempo, o espaço, a história, o corpo, o movimento, a sociedade, o desenvolvimento individual ou social, a cognição, a emoção, os conteúdos escolares, o esporte etc. A educação física da desordem pretenderia atuar sobre o ser humano no que concerne às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica e, por isso mesmo, variável, e que a mediação necessária para essa intervenção é, necessariamente, intersubjetiva (2010, p. 73).

O saber próprio da Educação Física é a cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento, e que esse movimentar-se humano é uma forma de comunicar-se com o mundo, construtor de cultura, e deve ser incorporado pela Educação Física Escolar como um saber a ser transmitido aos alunos (BETTI, 2005).

Uma outra teoria pedagógica da Educação Física que reflete sobre o campo do conhecimento e a relaciona com os objetivos da escola é conhecida como crítico- superadora. Tal teoria pensa a Educação Física enquanto componente curricular escolar com a finalidade de alcançar os objetivos propostos pela função da escola.

A Educação Física é uma prática pedagógica, que surge de necessidades sociais concretas, que no ambiente escolar tematiza formas de expressões corporais como: a ginástica, a dança, a luta, os esportes, entre outros, caracterizando uma área do conhecimento que chamamos de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992)³.

Trabalhos científicos desenvolvidos na Educação Física têm fundamentado uma proposta para o avanço do ensino teórico-metodológico da área determinado pela concepção de currículo, face ao objetivo de facilitar a reflexão e a prática pedagógica de professores da educação básica.

O Coletivo de Autores (2009) traz o conceito originário de currículo e faz uma analogia com o currículo escolar que representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola. Sua função é ordenar a reflexão pedagógica do aluno para que possa pensar a realidade social, desenvolvendo a apropriação do conhecimento científico, confrontando o saber do senso comum trago pelo aluno e de outras referências do pensamento humano. Seu objeto é a reflexão do aluno, sendo a escola a responsável pelo tratamento metodológico de modo a facilitar a reflexão do aluno sobre o conhecimento. O eixo norteador do currículo escolar, para uma reflexão ampliada e comprometida, é a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória.

No caso da Educação Física, a partir da concepção curricular escolar mencionada acima, na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, acredita-se em

[...] uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 39).

³ Coletivo de autores é uma denominação dada aos seis autores que se reuniram para a elaboração do livro *Metodologia do ensino de educação física*, se tornou uma referência importante no campo de produção do conhecimento em Educação Física. Direcionam reflexões sobre a categoria da cultura corporal e sobre o objeto de estudo da Educação Física escolar na perspectiva teórica crítico-superadora (JÚNIOR e COLABORADORES, 2011).

Assim, a expectativa é que a Educação Física tenha como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, que vai além das visões biologicista, tecnicista ou recreacionista vivenciadas na área em âmbito escolar.

De acordo com Coletivo de autores (1992), o objetivo da Educação Física é desenvolver a cultura corporal do ser humano, abordando conceitos e expressando os sentidos que se interpenetram os objetivos e as intenções do homem e da sociedade. Sempre considerando os educandos como seres sócios, históricos e culturais.

Tal teoria busca responder a determinados interesses de classe a partir de algumas características específicas: diagnóstica, judicativa e teleológica. É diagnóstica porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade; é judicativa porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social; e é teleológica porque determina um alvo ao qual se quer chegar, busca uma direção, que pode ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticada e julgada (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Na escola a Educação Física passa a ser componente curricular obrigatório, a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a todos os alunos dos níveis da educação básica para promover o desenvolvimento integral e cultural dos discentes. Com base na lei referida lei (LDBN 9.394/96) fica estipulado que a “educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática 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 inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- Que tenha prole.

De acordo com a LDB 9.394/96 a educação básica brasileira é composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental, e pela etapa final da educação básica, o Ensino Médio.

No Ensino Médio, etapa final a educação básica brasileira, entende-se que a Educação Física deve ser tratada como uma disciplina escolar que trabalha a

cultura corporal, em sentido amplo, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e buscar transformar a cultura.

No âmbito escolar a Educação Física passou por uma crise, na década de 1980, para definir sua especificidade e legitimar sua presença na escola de acordo com os princípios que regem a educação formal. No entanto, tal crise ainda está presente nas aulas quando se propõe a seguinte questão: Qual é o objetivo da Educação Física Escolar? (DARIDO, 2003). Normalmente, as respostas indicam que a disciplina serve para “jogar bola”, “descansar”, “fazer nada” ou brincar (neste caso, o brincar se refere às brincadeiras sem orientação sistematizada do professor). Ou seja, a representação que a sociedade atribui à Educação Física Escolar é que seja apenas responsável pela prática de treinamento desportivo e pela prática recreativa e/ou lazer, sem se preocupar com a relação entre aluno e a realidade social mais ampla, da qual a escola esta inserida (BARBOSA, 2001).

Barbosa (2001) identifica e reflete sobre as Representações Sociais da Educação Física Escolar, formada por professores e alunos. Tais representações muitas das vezes impedem que os professores percebam a sua função dentro da sociedade, acreditando ser possível ministrar suas aulas isentas e/ou neutras do caráter político. O autor toma como referência a Educação Física no ensino médio, formado por alunos na adolescência, sobre a questão da real utilidade da disciplina para esses jovens, que estão no final da educação básica e que, em breve, estarão disponíveis nas relações do mercado de trabalho capitalista. Dessa forma, as representações que os sujeitos possuem sobre a Educação Física constituem uma forma de perceber-la e interpretá-la na realidade e influi na constituição dessa mesma realidade.

As representações são dinâmicas, produtos de determinações do passado e do presente, que constroem conhecimentos sociais com objetivo de situar o sujeito no mundo e definir sua identidade social. As representações da Educação Física, no ensino médio, surgem do senso comum, das experiências de interação e comunicação da pessoa no seu meio social, que é constantemente influenciada pela cultura que permeia a sociedade (neste caso, a cultura da burguesia). A elaboração das Representações Sociais da Educação Física é direcionada pela ideologia burguesa (BARBOSA, 2001).

Barbosa (2001) identifica dois pólos que representam a Educação Física Escolar, socialmente: a formação de atletas de alto rendimento e a prática recreativa e/ou de lazer. A Educação Física se sistematiza a partir dos interesses de uma determinada classe social, sendo que ao longo da sua história construiu representações que formulasse a identidade da qual conhecemos, em tempos atuais. Portanto, ao conhecer sua história é possível entender as representações que as pessoas atribuem à área atualmente.

A Educação Física é uma área do conhecimento que busca se afirmar e se valorizar perante a sociedade que hoje a vincula, exclusivamente, ao esporte. Betti (2005) afirma ser uma área de intervenção pedagógica que expressa projetos sociais e históricos, que leva à construção de objeto de pesquisa científica, que se exercita e se transforma constantemente na sociedade acadêmica. Na compreensão de González e Fensterseifer (2009) a Educação Física se encontra entre “o não mais”, vista como uma prática docente direcionada à pedagogia biologicista, esportivista e recreacionista, que não se acredita mais; e entre o “ainda não”, uma área que ainda tem dificuldade de pensar e desenvolver, por não ter delimitado seu objeto de estudo específico.

Por outro lado, há a existência de uma Educação Física fora dos muros da escola que busca ditar as formas de educar e modelar o corpo de acordo com os interesses da indústria cultural do consumo. O corpo se torna objeto desta Educação Física para novas regras como cálculos exatos de espaço e tempo, técnicas perfeitas, calorias regradas, alta performance, entre outros. A vida na atual sociedade estimula para os corpos perfeitos, pelo ritmo acelerado de um mundo moderno (SILVA e DAMIANI, 2005).

A busca de corpos esculturais, padronizados ou a ultrapassagem de limites pelo alto rendimento releva, em tempos atuais, o culto ao corpo em prol de aspectos higiênicos muito mais no nível de informação do que mudança de estilos de vida saudáveis.

CAPÍTULO 2: JOVENS DA PESQUISA: FAMÍLIA, RELIGIÃO, TRABALHO, MODOS DE SER E ESCOLA

Neste capítulo será discutida a juventude brasileira abordando temas como a sua historicidade, geração após geração, os jovens de diferentes contextos socioeconômicos e culturais, seus conceitos, suas características gerais em conjunto com outras categorias, tais como: a família, o trabalho, a religião, a escola e o ser jovem. Serão apresentadas as concepções dos jovens entrevistados acerca das categorias mencionadas confrontando as idéias com a literatura pesquisada.

Estudar a literatura sobre a juventude faz sentido quando se pretende analisar quem são esses sujeitos que vivem na sociedade e que despertam tanto interesse em diferentes ambientes, situações, contextos. Olhar para esse público e perceber o que de fato é verdade e o que são informações distorcidas sobre os mesmos emitidas por diversos meios de comunicações. E entender que as juventudes trazem histórias, sentimentos e culturas produzidas com interferências da realidade onde seus agentes vivem, mas ainda sim particulares de cada um.

Busca-se alcançar a meta de entender a categoria juventude em seus aspectos sócios, históricos e culturais relacionados a partir dos estudos da sociologia da juventude. O presente capítulo apresenta os jovens pesquisados e as representações sociais que os mesmos atribuem as categorias da família, da religião, do trabalho, do ser jovem e da escola. Confrontando suas concepções com as pesquisas e reflexões que trazem as obras relacionadas a tal temática.

2.1 JUVENTUDE(S) E JOVENS

Estudos geracionais é um desafio para quem se adentra neste campo, pois as representações acerca das faixas etárias são frequentemente constituídas de valores simbólicos, sociais, culturais que interferem nos modos de compreensão das etapas da vida.

Quando se fala em juventude duas representações sociais surgem de maneira objetivada, por um lado lembra-se do vigor físico, da jovialidade, da disposição, de curtir a vida sem preocupações, e do romantismo; enquanto que, por outro lado, a relaciona com a delinqüência, a associação de comportamentos inadequados, como as drogas, a violência e a rebeldia. Mas, dificilmente reconhece a juventude como uma fase da vida complexa que vai para além da atribuição da idade ou relacionada ao corpo, em sua dimensão biológica.

O jovem brasileiro vive em uma dualidade de sentidos, por um lado são supervalorizados e enaltecidos em um processo que Dayrell e Gomes (2009) chamam de “juvenização”, e ao mesmo tempo não lhes são atribuídos todos os direitos sociais, ou seja, as políticas públicas destinadas aos jovens que deveria garantir melhores condições de vida não são eficientes.

Dayrell (2010) questiona a forma fragmentada, linear e homogeneizada que a sociedade atual apresenta a infância, a juventude, os adultos e a velhice. E apresenta pressupostos que definem a juventude enquanto uma categoria socialmente produzida, por ser necessário levar em conta suas representações, a posição social e o tratamento que lhe é dado; e enquanto uma construção histórica, que vem a ser o resultado de novas condições sociais. E aborda o tema na perspectiva de que as experiências, de cada sujeito, vão se articulando com possibilidades de múltiplas respostas, de maneira que uma fase da vida não elimina a outra, mas se contém.

Não é tarefa fácil definir o sentido da palavra juventude, mas alguns pontos de partida podem ser considerados para facilitar a compreensão, tais como a faixa etária, a fase da vida entre a infância e a maturidade, uma categoria social. No entanto, não deve se limitar ai.

Dayrell (2003) considera a juventude como uma condição social e um tipo de representação fazendo parte de um processo mais amplo que constitui os sujeitos cujo conjunto de transformações estará presentes ao longo da vida. Esta fase não deve ser entendida como singular, padronizada e homogênea. Assim, o autor busca compreender os jovens como sujeitos sociais que constroem um determinado modo de ser jovem, para além de uma série de

imagens cotidianas a respeito da juventude que interferem na maneira de compreendê-los.

A primeira representação é a juventude vista como uma fase de transitoriedade, um “vir a ser”, negando o presente vivido. A segunda é a visão romântica desta fase, resultado do florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens ligado à idéia de liberdade, vigor físico, beleza, prazeres; e uma terceira representação é vista como um momento de crise, rebeldias e conflitos de autoestima e personalidade (DAYRELL, 2003).

Guimarães (2002) considera a juventude no período dos 15 aos 24 anos de idade, mas, também, uma categoria histórica e socialmente construída por sujeitos ativos que estabelecem relações sociais, econômicas, políticas e culturais, utilizando de diversas estratégias para se inserir no mundo em que vivem (CAVALCANTE, 2011). Juventude é, atualmente, um dos temas mais relevantes nos diversos meios de comunicação, educação e socialização, devido a suas características particulares e sua importante compreensão na sociedade.

Abramo (1997) menciona a crescente atenção sendo dirigida aos jovens nos últimos anos no Brasil, com o grande número de produções feitas com a categoria da juventude e dos jovens, tanto vindo das opiniões públicas quanto vindas das instituições políticas governamentais e não governamentais. A primeira traz os produtos ligados diretamente aos jovens (musicas, modal, estilos, entre outros), já as segundas trazem as idéias dos “problemas sociais nos noticiários como drogas, violências, crimes, entres outros.

Para as opiniões públicas existem duas formas distintas de tematizar a juventude. A primeira é através dos produtos específicos de consumo do mundo dos jovens, as revistas, os esportes, o estilo de vida, a música, tudo aquilo que relaciona com a jovialidade dessa fase da vida. A segunda é sobre os jovens protagonistas de comportamentos e atitudes rebeldes e fora das regras do mundo dos adultos.

Depois de anos os jovens voltam a ser objeto de investigação nas academias intelectuais. No entanto, essas reflexões se limitavam a investigar tais agentes como participantes de situações problemas ou formular políticas

públicas direcionadas a eles. Só recentemente, as pesquisas começam a dar voz e a considerar as experiências, as percepções e atuações desses jovens. Uma vez que, têm-se a dificuldade de considerar os jovens como sujeitos capazes de problematizar, propor ações relevantes na solução de problemas sociais, por temer sua inserção nos processos de construção e consolidação da democracia no país (ABRAMO, 1997).

A juventude é considerada uma categoria histórica. Nos anos 50 era vista pela predisposição generalizada para a transgressão e a delinqüência, configurada como “os rebeldes sem causa”. Já nos anos 60 e parte dos anos 70, era vista como uma geração capaz de ameaçar a ordem social, político, cultural e moral, inconformada com a ordem estabelecida, através de movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários. Nos anos 80 essa imagem de juventude politizada dá espaço a uma geração conhecida como patológica, individualista, apática, negando seu papel de transformadora de cultura. Já nos anos 90 os jovens não se mostram mais apáticos, ao contrário se mostram desregrados, apresentam traços de individualismo, de fragmentação e desvios (ABRAMO, 1997).

Portanto, muitas pesquisas têm como objeto de estudo os programas de políticas públicas para conter a imagem de jovens rebeldes que os meios midiáticos nos induzem a defender ou estudos sobre os estilos de vida e suas produções culturais. Sendo, importante maiores investigações sobre a percepção desses jovens sobre a sociedade e o meio social em quem estão inseridos.

Pais (1990) vê a necessidade de desconstruir a teoria sociológica e reconstruir a realidade socialmente construída que é a juventude. O autor diz que a sociologia da juventude além de explorar as similaridades entre os jovens se faz necessário, também, investigar as diferenças sociais que existem entre eles. Menciona que a própria sociologia da juventude esbarra em duas tendências.

A primeira tendência é que

a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e

homogêneos que caracterizariam essa fase da vida, aspectos que fariam parte de uma cultura juvenil, específica, portanto, de uma geração definida em termos etários (PAIS, 1990, p. 140);

E a segunda tendência

a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertencas de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Nestoutro sentido, seria, de facto, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum (PAIS, 1990, p. 140).

As culturas produzidas pelos jovens não podem ser padronizadas, já que suas crenças, valores, atitudes e comportamentos podem ser tanto similares quanto diversificados, uma vez que não existe uma única forma de ser jovem.

A palavra juventude se apresenta a partir de dois eixos semânticos: como unidade, quando se refere à fase da vida, e como diversidade, quando diferentes atributos sociais distinguem os jovens uns dos outros, como classe social, urbanos e rurais, trabalhadores, estudantes, solteiros, casados, etc. E neste segundo caso estamos nos referindo em juventudes, no plural (PAIS, 1990).

As diferentes juventudes e as diferentes maneiras de olhá-las correspondem a duas principais correntes teóricas: a corrente geracional e a corrente classista. A corrente geracional se refere a uma fase da vida e ao aspecto unitário da juventude. A principal questão a se discutir nesta corrente é a continuidade/descontinuidade dos valores da juventude entre as gerações. Já a corrente classista se refere às reproduções das classes sociais em uma mesma geração. Dessa forma, os trabalhos desenvolvidos nessa linha são críticos quando o termo de juventude vem acompanhado a conceitos vulgares ou associado a uma fase da vida (PAIS, 1990).

Quando se fala em corrente classista a referência são de jovens pertencentes a uma mesma geração. Dessa forma, autores como Carrano (2002) e Dayrell (2010) consideram que não existe somente uma juventude, mas várias juventudes e que esses agentes sociais produzem diferentes formas de culturas, utilizando o termo culturas juvenis. E essas culturas juvenis têm relativa autonomia, apesar de pertencer à cultura geral da sociedade,

possui significados próprios de seu tempo e das relações sociais no cotidiano (GUIMARÃES e DUARTE, 2011).

Os jovens realizam suas culturas em processos simultâneos que se diferem ou se aproximam a partir de construções de símbolos, valores, normas, crenças, significados e pela subjetividade de cada sujeito social, também, associando as realidades materiais e sociais da vida e do trabalho.

Conhecer os jovens se torna fundamental para saber como lidar com tal público na vida social e dentro do âmbito escolar, uma vez que cada um deles deve ser visto como um ser que pensar, que sente, que age, que é capaz de refletir por si próprio de acordo com os estímulos que recebem do ambiente em que esta inserido. Ou seja, conhecê-lo a fundo, escutá-lo e valorizar seus olhares e percepções sobre o mundo.

2.2. JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foi aplicado um questionário para os alunos dos 2º anos, da escola pesquisada, com a finalidade de selecionar os jovens que atendiam aos critérios estabelecidos para a realização desta pesquisa, ou seja, que fizessem Educação Física, nos espaços formais e não formais, simultaneamente.

Apresentam-se, neste item, os aspectos socioeconômicos dos jovens participantes do questionário bem como suas Representações Sociais sobre categorias aqui investigadas: a juventude, a família, a religião, o trabalho, o modo de ser jovem, a escola e, em específico, as Representações Sociais da Educação Física, na escola, nas ruas, nas academias, e em outros espaços sociais.

Dos 75 jovens matriculados na escola, 74 aceitaram participar da pesquisa e apenas 01 (uma) jovem não se interessou pela atividade. A faixa etária é entre 15 e 18 anos. Dos 74 participantes 52% são do sexo feminino e 48% são do sexo masculino. Quanto ao estado civil, 46% das jovens são solteiras e 6% dizem que são casadas; ao passo que 34% dos jovens são solteiros e 12% dizem ser casados. Em relação à prole, 95% dos jovens não têm filhos; 3% têm filhos e 1% não respondeu.

Sobre a residência desse público pesquisado, 70% nasceram em Goiânia; 10% vieram do interior do Estado; 16% são provenientes de outros Estados brasileiros e 4% são estrangeiros. Assim, 34% moram com um dos pais e com irmãos; 30% moram com um dos pais; 20% moram com os pais; 9% moram com parentes; 3% moram com amigos; 3% moram só; e 1% não respondeu. Sobre a residência, 53% moram em imóvel próprio; 41% dizem morar em imóvel alugado; 3% moram em imóvel financiado; e 3% não responderam.

De acordo com a classificação do IBGE⁴, 58% dos jovens participantes do questionário se consideram pardos; 22% se consideram brancos; 8% dizem ser pretos; 8% dizem ser amarelos; 3% se consideram índio; e 1% não respondeu.

Sobre religião 39% dos jovens declarou não ter religião; 36% diz ser católicos; 23% são evangélicos; 1% é espírita; e 1% não respondeu. E por último sobre trabalho, 45% diz que nunca trabalharam ou exerceram atividade remunerada; 20% estão trabalhando; 16% não estão trabalhando no momento; e 16% já trabalharam antes e estão procurando emprego.

Quadro 1: Perfil sociocultural dos respondentes do questionário da pesquisa

Gênero	52% meninas	48% meninos						
Estado Civil	46% solteiras; 6% casadas	34% solteiros; 12% casados						
Filhos	95% não	3% sim	1% não respondeu					
Naturalidade	70% Goiânia	10% interior	16% outros Estados	4% outro país				
Família	34% moram com os pais /irmãos	30% moram com um dos pais	20% moram com pais	9% moram com parentes	3% moram com amigos	3% moram sozinho	1% não respondeu	
Imóvel	53% próprio	41% alugado	3% financiado	3% não respondeu				
Raça	58% pardos	22% brancos	8% pretos	8% amarelos	3% índio	1% não respondeu		
Religião	39% não tem	36% católicos	23% evangélicos	1% espírita	1% não respondeu			
Trabalho	45% nunca trabalharam	20% estão trabalhando	16% não trabalham no	16% já trabalharam e procura				

⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://www.ibge.gov.br/>

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Após analisar os questionários foram selecionados e entrevistados dez jovens que se enquadravam nos critérios estabelecidos para a realização desta pesquisa. Dos dez jovens pesquisados, sete dos participantes nasceram na cidade de Goiânia (GYN), ao passo que um nasceu em Rio Verde (GO), uma nasceu no Gama (DF) e uma nasceu em Barreiras (BA).

O primeiro jovem selecionado (**J1**), do 2º ano A. Tem 17 anos, nasceu em Goiânia (GYN), é solteiro, se considera pardo, mora no setor Leste Universitário, não possui religião, não tem filhos. Hoje mora com a irmã mais nova, com a prima, com a tia e com a mãe, que é técnica em enfermagem, nascida no Pará e veio pra Goiânia por questão de emprego. O jovem já trabalhou, mas atualmente não está trabalhando.

A segunda jovem selecionada para a entrevista (**J2**), do 2º ano A. Tem 17 anos, nasceu em Goiânia (GYN), é solteira, se considera preta, mora no Parque das Laranjeiras, se diz evangélica e não tem filhos. Mora com a avó e uma tia, porque não tem proximidade com o pai e a mãe está no interior. A mãe trabalha na zona rural, a avó e a tia trabalham na limpeza de um hospital. Hoje a jovem não está trabalhando.

A terceira jovem a ser entrevistada (**J3**), do 2º ano C, tem 18 anos, nasceu em Barreiras (BA), é solteira, diz ser cristã, se considera branca, não tem filhos e mora no setor Santa Genoveva com o pai que é vendedor, com a mãe que é cozinheira e uma irmã mais nova. Em função da irmã mais velha que tinha uma gravidez de risco a família se mudou para Goiânia ajudar-la. A jovem trabalha em uma empresa aérea fazendo lanches para mandar para dentro dos vôos. E diz ter uma boa relação com a família.

O quarto jovem a participar da pesquisa (**J4**), do 2º ano C. Tem 18 anos, nasceu em Goiânia, é solteiro, se considera branco, não tem religião, não tem filhos, tem dois irmãos. Mora no Jardim Novo Mundo com a irmã mais velha, que está grávida e com a mãe, que está desempregada. Possui uma boa relação com a mãe e com o pai, mesmo que não o veja com muita frequência. Hoje é ele que sustenta a casa trabalhando em uma sauna recolhendo toalhas, chinelas e serviços gerais no emprego.

O quinto jovem (**J5**), do 2º ano C. Tem 18 anos, nasceu em Goiânia (GYN), não definiu seu estado civil, se considera branco, não possui religião, é ateu, não possui filhos. Mora no setor Novo Mundo só com a mãe, que é copeira e promotora e diz ter uma boa relação com a mãe, apesar de eventuais brigas, vista pelo jovem como discussões normais. Já trabalhou em lojas de fast food, no shopping, no entanto, não está trabalhando atualmente.

A sexta jovem entrevistada (**J6**), do 2º ano C. Tem 17 anos, nasceu em no Gama (DF), é solteira, se considera parda, não possui religião, não tem filhos. Hoje mora em Senado Canedo com o irmão e a mãe, que trabalha nos serviços gerais no Fórum, e se separou do pai da estudante porque ele sofre de alcoolismo. A mãe nasceu no Maranhão, o pai nasceu no Céara, e veio para Goiânia transferido pela empresa à qual o pai trabalhava como mecânico de aeronave, e hoje esta encostado pelo INSS.

O sétimo jovem (**J7**), do 2º ano C. Tem 15 anos, nasceu em Rio Verde (GYN), se considera pardo, não possui religião, não tem filhos. Mora no setor Negrão de Lima com a mãe, que é Fonoaudióloga nascida em Rio Verde e veio para Goiânia em busca de melhores condições de estudo e emprego. Não tem muita proximidade com o pai e a relação com a mãe é conflituosa.

A oitava entrevistada (**J8**), 2º ano C. Têm 17 anos, nasceu em Goiânia (GYN) é solteira, se considera branca, não tem filhos. Mora com a bisavó (92 anos) e a avó (60 anos), que era cozinheira em uma escola e hoje esta aposentada. Trabalha como menor aprendiz, no Pró-Cerrado na secretaria da Fazenda. A estudante não tem uma boa relação com a mãe e diz que a relação com o pai esta melhorando com o tempo.

A nona jovem a participar da entrevista (**J9**), do 2º ano D. Têm 17 anos, é solteira, se considera parda, cristã e não tem filhos. Mora no setor São Judas Tadeu com uma sobrinha, com a irmã e com a mãe, que é massagista. Diz ter uma boa relação com a família, apesar de não vê-las com freqüência, por falta de tempo. Trabalha em uma escola de curso como recepcionista.

E o décimo, último, jovem a ser entrevistado (**J10**), do 2º ano C. Têm 17 anos, é solteiro, se considera pardo, não tem religião e não tem filhos. Mora no Setor Vila Nova com o pai, que é técnico agrícola, e com a mãe, professora aposentada. Diz ter uma relação muito boa com os pais. Não trabalha com

carteira assinada, prefere ser autônomo e tem o sonho de completar os 18 anos para poder abrir sua própria empresa.

Em relação às condições socioeconômicas, quatro dos jovens possuem casa própria, dois têm imóvel financiado, três reside em casa alugada e um não respondeu. Todos moram com o que consideram serem membros da sua família. Quatro dos jovens entrevistados não ajudam no sustento da casa, ficando essa função a cargo dos seus responsáveis, cinco desses jovens ajudam de forma ativa no sustento da família, ou seja, precisam trabalhar para manter o lar e apenas um dos jovens sustenta a família sozinho, sem ajuda dos que com ele convivem, por não encontrar trabalho.

Percebe-se que a relação entre escola e trabalho, desses jovens se diferem, sendo heterogêneas. Não são todos que ficam disponíveis para a formação educacional de forma integral. É um exemplo o jovem que precisa sustentar sua família sozinho, uma vez que durante a entrevista, chega a dizer que entre a escola e o trabalho ele precisa escolher o serviço, pois sem essa renda no final do mês a família chega a passar necessidade.

J4- “Hoje, na minha vida, entre escola e trabalho, eu priorizo o trabalho”.

Muitos são os obstáculos que os jovens enfrentam para se manterem na escola. Aos que podem ficar disponível aos estudos e não trabalham existe a questão da família ter que sustentá-lo com esforço para que termine a educação básica e tentar entrar no ensino superior ou no mercado de trabalho. Aos que já trabalham precisam se equilibrar na cansativa jornada entre trabalhar e estudar para se manter, ajudar a família e sonhar com projetos de um futuro melhor. Já o jovem que mantém a casa sozinho, precisa priorizar o trabalho e deixar os estudos em segundo plano, para que não passe necessidade.

A juventude e a relação entre trabalho e escola tem ganhado maior atenção dos pesquisadores nos últimos anos, tanto para compreender essa relação quanto para propor alternativas de políticas para minimizar os problemas que os jovens enfrentam para inserção e permanência nesta dupla jornada. O ideal seria que os jovens das camadas populares pudessem terminar o Ensino Médio sem precisar trabalhar e desfrutar de uma educação

sólida para depois ingressar no mercado de trabalho. Uma vez que eles, jovens trabalhadores ou não, depositam na educação suas esperanças de inserção no mundo do trabalho, na realização de seus projetos de vida, por reconhecimento como sujeito de direito e oportunidades iguais dadas à jovens de outras classes sociais (RAITZ e PETERS, 2008).

Mattos e Chaves (2010) buscaram compreender os significados construídos por jovens acerca das relações entre trabalho e escola e apresentam nos resultados como sendo dois mundos distintos, distantes, que disputam o tempo, atenção e dedicação do estudante, gerador de tensões e conflitos que os estudantes precisam conciliar para poder superar os obstáculos. Os jovens precisam reorganizar a rotina diária criando estratégias para lidar com as dificuldades cotidianas.

Sobre a trajetória escolar, do início até o final da educação básica, constituída pelo ensino fundamental I, II e o Ensino Médio, apenas um jovem fez o ensino fundamental I e II em uma escola particular, outros três jovens fizeram ou o ensino fundamental I ou o II em uma escola particular, outros cinco participantes estiveram durante toda a educação básica na escola pública e um aluno não respondeu. Revelando a importância da rede de ensino pública presente na vida da classe popular.

2.3 JOVENS E FAMÍLIA

Dos dez jovens entrevistados somente dois moram com a mãe e com o pai, formando a família “padrão”. Dentre os demais, seis moram somente com a mãe e dois moram com a avó e uma tia. Todos os alunos entrevistados atribuem muita importância à família e acreditam que deveria ser unida e amorosa. No entanto, alguns recebem comportamentos afetivos de seus familiares, enquanto que outros não, estes vivem em um contexto familiar com brigas e desunião.

J1- “Orientar, coisas da sociedade, e ter uma boa **educação”**.

J2- “É a base, é tudo. Não tem palavra que define melhor”.

J3- “Minha família pra mim vem em primeiro lugar. Eu não troco por nada”.

J4- “Família pra mim é **união**. O que as pessoas sentem por você carinho, afeto, momentos bons.”

J5- “**Deveria ser união**, mas em muitos casos não é. Inclusive o meu. Minha família é muito desunida”.

J6- “Na vida já foi melhor. Mas, a gente ta junto, estamos lidando com tudo. Tudo a gente tem que levar na família. Qualquer situação a gente tem que enfrentar junto. Eu acho que a família **deveria estar unida** sempre. Unida **pra enfrentar qualquer coisa**.”

J7- “Eu não sei. Eu não sei muito. A família é bem junta, conversando uns com os outros. **Participativa** na vida dos outros.”

J8- “Hoje em dia família não ta sendo muito. **Deveria ser mais amorosa**, que no caso é só minha avó comigo. Minha família é **minha avó e minha bisa**. Porque são elas que **dão importância pra mim**. Porque minha mãe e meu pai nunca deram importância. Família tem que dar carinho, essas coisas”.

J9- “Família pra mim é **tudo**. Tudo que eu preciso só conto com a minha família.”

J10- “É bom né. Tipo **educação**. Mas eu não dependo muito não, dependo mais o menos. Tenho minha própria independência. Tudo que eu quero eu vou lá e faço sozinho. Não preciso pedir pro meu pai e minha mãe.”

A família é uma das instituições responsáveis pela socialização das novas gerações, ocupa um lugar relevante no grau de importância na vida dos jovens, apesar de que alguns estudos mencionam a tendência de uma nova juventude individualista e desenraizada. A família de origem ainda se mantém como referência para a maioria dos jovens entrevistados, uma vez que ela fornece alguns elementos para aqueles que não conquistaram a independência. A família é a instituição em que os jovens confiam por oferecer o suporte para seu amadurecimento, ser responsável pelo apoio e pela orientação de que precisam para enfrentar os obstáculos existentes na vida (DAYRELL, 2007; GONÇALVES e COUTINHO, 2008).

Gonçalves e Coutinho (2008) expõem duas formas de família apresentadas por jovens em uma pesquisa, são elas: a família ideal e a família real. A família ideal na concepção dos jovens brasileiros ocupa lugar central e fundamental para sua formação pessoal e por ser responsável em fornecer os meios necessários da passagem do âmbito familiar para o mundo social mais amplo. Os jovens brasileiros direcionam à família o dever de trocas afetivas e simbólicas, com tendência a idealizar um membro familiar que lhes possa

garantir apoio e tranquilidade, normalmente elegem a mãe, como figura de admiração.

Quando perguntados aos jovens entrevistados qual o sentido da família para eles, algumas palavras vinham associadas à palavra família, tais como: “tudo”, “união” (resposta que mais apareceu), “educação”, “participativa”, demonstrando a importância e o valor que os participantes atribuem a tal instituição.

Por um lado, a família vista para os jovens possui um caráter idealizado. E por outro lado, as autoras, também, expõem a família real, igualmente apresentada pelos entrevistados nesta pesquisa. A família real é descrita pelos jovens como fonte de problemas, preocupações, conflitos e não omitem seus aspectos negativos, estabelecendo o impasse da família ideal para a família real.

Para a família real trata-se de um afastamento dos vínculos familiares, enfraquecendo os ideais de cultura que dão solidez à herança simbólica a ser transmitida, abalando a autoridade dos pais, exatamente na tentativa de suprir a falência de outras instâncias, para que os jovens sigam seus caminhos na construção de novos ideais. De acordo com Lébrun (apud GONÇALVES e COUTINHO, 2008) o discurso social não diz aos jovens que eles precisam crescer, não apresenta outro caminho a não ser o de permanecer na posição infantil. Assim, a partir desse discurso surgem tensões entre as restrições às quais eles estão submetidos, sob as condições e oportunidades sociais que lhes são oferecidas. Acentuando a dependência em relação à família, idealizando a figura materna, limitando a execução de seus projetos devido à quase ausência absoluta de opções oferecidas pela ordem do social (GONÇALVES e COUTINHO, 2008).

Diante desse discurso do social identificam-se as contradições apontadas na família real atravessada pelo limite e pela falta de diálogo. Os conflitos se agravam em situações que as famílias se encontram em carência econômica e assistencial, sobrecarregada de suas funções de transmissão e sustentação. Portanto, as autoras constatarem que os jovens se afastam de seus referenciais familiares devido o desamparo e desorientação pelo

desprovemento do suporte mínimo material e simbólico, necessários à construção de novas referências.

2.4. JOVENS E RELIGIÃO

A visão geral dos participantes da entrevista sobre a categoria religião se fundamenta em uma perspectiva crítica, ou seja, muitos acreditam em uma figura superior, mas não concordam com as ações, atitudes e comportamentos que as igrejas tomam perante seus fiéis e para com a sociedade. Dessa forma, declararam não freqüentar ou deixaram de freqüentar a igreja por causa da hipocrisia⁵ experimentada no interior destas instituições. Dos dez alunos entrevistados somente dois disseram não acreditar em Deus, mas mantém a mesma concepção da igreja sobre seus comportamentos sociais. Duas alunas disseram freqüentar a igreja por acreditar que Deus é o ser supremo da vida, utilizando a palavra “tudo” para representá-lo.

J1- “É bem complicado falar sobre isso. Porque eu não sigo uma religião, porque eu vejo muitas pessoas **usando ela pra coisas ruins**, pra **tirar proveito** de outras pessoas, **cometer atos errados**, como atentados, essas coisas. É por isso que não gosto muito de religião. Eu não acredito em Deus”.

J2- “É algo que você acredita. **É uma força** que é além do que você pode conhecer. Porque eu acredito que Ele é algo bem importante né. [...] Eu não tenho uma religião fixa. Por que eu acho que **tem coisa errada**, sabe. Tem umas coisas que deixa meio confusa em cada uma delas. Eu só acredito mesmo”.

J3- “Eu acho que a religião é a **base de tudo**, é muito importante. Deus é o centro de tudo. Desde muito pequena meu pai e minha mãe, levava a gente pra igreja Evangélica, e até hoje nós vamos”.

J4- “É acreditar em algo maior, que está acima de nós, que criou. Mas, **eu acredito em Deus, só que não freqüento a igreja**”.

J5- “Eu sou ateu. Eu não acredito nessas coisas de religião, Deus. Religião é meio que uma coisa que criaram pras pessoas seguirem. Porque elas queriam respostas, mas não queriam respostas de outras pessoas. Queriam respostas de um ser superior, ai criou a religião para ter as respostas que elas queriam”.

J6- “**Deveria ser um porto seguro**, ter na igreja pessoas que a gente poderia contar. Mas, **não é isso que a gente vê**. Coisas fora do que

⁵ Palavra utilizada por um dos jovens participantes da entrevista.

pregam. Eu prefiro muito mais acreditar em Deus na minha vida e levar (a vida), do que ficar dentro da Igreja que às vezes pode até me fazer mal, com falatórios e pessoas assim”.

J7- “Significado eu não sei. Mas, Deus em primeiro lugar. **Eu acredito em Deus, não frequento igreja**, mas acredito sim”.

J8- “Ah pra mim **Deus é em primeiro lugar**. Eu frequento a igreja Evangélica”.

J9- “Eu não ligo muito pra esse trem de religião não. Eu acho que cada um acredita no que quer. Eu acho que Deus não é religião. **Eu acredito em Deus, mas não sigo muito a religião não**. Eu acho **muita hipocrisia**, tipo a religião quer te forçar a seguir só uma coisa. Você tem que fazer só aquilo ou o resto que você fizer é errado. Então eu prefiro nem ir”.

J10- “Nenhuma. A religião hoje em dia é igual uma empresa, um comércio. **É ganhar dinheiro e assustar o povo**”.

A visão da sociedade em relação à religião, em tempos considerados pós-modernos, tem mudado e se evidenciam por diferentes formas de contradições, de demandas e interesses. Novaes (2004) inicia investigações refletindo sobre quem são os jovens brasileiros de 15 a 24 anos, denominados como os “sem religião”, em detrimento da diminuição do número de católico e o crescimento do número de evangélicos.

A autora apresenta três principais mudanças no campo da religião brasileira, são elas: a diminuição do percentual de católicos (83% em 1991 e 73% em 2000), o crescimento dos evangélicos (de 9% em 1991 para 15% em 2000) e o aumento dos jovens "sem religião" (de 4% em 1991 para 7% em 2000).

A autora expõe resultados da pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira* indicando características de jovens referentes às diferentes escolhas religiosas e divide o grupo “sem religião” em dois subgrupos: os ateus e os que “acredita em Deus, mas não tem religião”. Os jovens que se denominam como ateus somam 1% dos pesquisados, sendo que a maioria são homens, pretos ou pardos, em termos de renda estão entre os mais pobres e vivem mais no interior do que nos centros urbanos. E sobre os que “acredita em Deus, mas não tem religião” somam 9% dos pesquisados, a maioria são homens, estão mais concentrados entre os jovens mais velhos, se destacam pela pouca escolaridade, são os que mais trabalham na cidade sem registro. Tanto os

ateus quanto o grupo do que “acredita em Deus, mas não tem religião” se distribuem por todas as regiões do país. Ou seja, são os que revelam menos inclusão educacional e mais vulnerabilidades sociais.

Mesmo que as estatísticas seja apenas uma das dimensões para explicar a vida social, em nenhuma outra época houve tantos jovens se declarando “sem religião” ou ateus. Portanto, se faz necessário novas investigações sobre as categorias jovens junto à religião, uma vez que poucas produções são encontradas nos acervos bibliográficos.

2.5. JOVENS E TRABALHO

A visão dos alunos sobre a importância do trabalho é unânime, apesar de que nem todos trabalham. Dos dez alunos entrevistados quatro não trabalham, cinco alunos trabalham, como estagiários ou contrato particular, e somente um aluno diz trabalhar de forma autônoma. Mesmo considerando o trabalho importante para a vida, cada um dos jovens atribui representações diferentes ao trabalho, tais como: independência, crescimento profissional, ajudar a família, se manter, por necessidade ou pelo prazer.

J1- “Eu não trabalho. Mas pra mim, trabalhar é um modo de você **ajudar sua família, ter seu próprio dinheiro, ser responsável** com dinheiro e saber como usar ele”.

J2- “Eu não trabalho. Pra mim trabalhar é bem importante, **independência**. Ainda mais pra adolescente que quer sair, quer comprar as coisas, ficar pedindo dinheiro pro pai é meio ruim. Trabalhar é bom”.

J3- “Vish eu não vivo sem não”.

J4- “É bom trabalhar, não gosto muito do que eu faço. Mas, agora eu tenho responsabilidade já que minha mãe esta desempregada. Ai eu trabalho **pra ajudar em casa**”.

J5- “Trabalhar é começar minha **independência**. Atualmente, eu não estou trabalhando”.

J6- “Eu trabalho demais, pra **manter meus estudos** eu preciso do meu salário. To planejando estudar ano que vem fazer faculdade com o dinheiro do meu salário. Eu venho pra escola, compro meus materiais, minhas coisas com o meu salário. Hoje eu pago aluguel, luz, água. Eu tenho que trabalhar pra **sustentar minha casa**”.

J7- “Eu não sei. Ganhar dinheiro, **lazer com a família**. Eu quero trabalhar pra conseguir meu dinheirinho, **comprar algumas coisinhas**. Mas, ainda não trabalho”.

J8- “Bom, é pra ter seu dinheirinho no final do mês, aprender mais, **crescer no ramo trabalhista**. Dinheiro e aprendizado. Trabalho no Pró-Cerrado”.

J9- “Pra muitos é mais necessidade. Lá em casa a gente não passa necessidade, mas se eu quiser algo fora do orçamento da minha mãe, eu que tenho que ir atrás. Então, acaba que pra mim **é uma necessidade**”.

J10- “Porque todo mundo que é rico trabalha. Não é só financeiramente, mas **trabalhador cresce de intelecto**. Acho que é importante”.

Vendramini e colaboradores (2017), no estudo sobre a relação entre a escola, o trabalho e as perspectivas de futuro dos jovens estudantes, indicam em seus dados coletados que a relação dos jovens e o trabalho se destacam tanto no final do ensino fundamental quanto durante todo o Ensino Médio, nos períodos: noturno e diurno. De forma geral, o trabalho esta presente na vida dos jovens estudantes nos serviços domésticos, estágios, contrato de trabalho formal ou informal.

Os autores indicam que o nível de escolarização dos alunos que não precisam trabalhar, formal ou informalmente, é maior do que aqueles que trabalham. E a medida que a idade vai avançando o tempo que deveria ser dedicado aos estudos vai diminuindo e o trabalho passa a ocupar grande carga horária da vida dos jovens estudantes.

Uma das regularidades quando relaciona os jovens e o trabalho é que os alunos do diurno têm cargas de trabalhos semelhantes aos alunos do noturno. E conclui que não é o turno que determina o ingresso ou não no trabalho, mas a condição socioeconômica do jovem e da sua família. Em escolas cujas famílias têm renda mais baixa, o trabalho esta presente em todos os turnos, já em escolas que possui família com renda maior, o trabalho não é uma constante.

A maioria dos estudantes entrevistados no presente trabalho, também, destina boa parte de horas do seu dia ao trabalho formal, ao passo que dos quatro alunos que mencionaram não trabalhar, referiam a empregos com

carteira assinada ou contratos, porém, realizam afazeres domésticos, para ajudar seus responsáveis em casa.

2.6 JOVENS E O SER JOVEM

Ao perguntar aos entrevistados sobre o que representa ser jovem, as palavras mais usadas foram: “curtir” e “imatuross”. Curtir o momento, curtir a vida, que os jovens são imatuross ou rebeldes, porém, poucos atribuem a imaturidade a si mesmo, sempre a outras pessoas.

J1- “**Curtir bons momentos**, mas sem esquecer das responsabilidades. E sair com os amigos, com a família, essas coisas”.

J2- “Eu não classifico muito essas coisas não. Porque pra mim é tudo a mesma coisa. É só questão de aparência. A diferença é que os jovens é mais **imatuross**. Faz as coisas por impulso, ta descobrindo as coisas ainda.”

J3- “Ahh é ser **imaturato**, muito imaturato. Faz as coisas sem pensar. Não esta nem ai pra nada.”

J4- “É **curtir o momento**, sua idade, pra você fazer algo que você queira. É ir pra balada, fazer as festas. Depois, pensar mais na responsabilidade”.

J5- “É **aproveitar** um pouco as coisas. Sair com as amizades, relacionamentos, família, essas coisas”.

J6- “Olha no momento não estou curtindo muito a minha juventude não. Não tenho uma definição. Porque depende do jovem. Tem o jovem rico e o jovem pobre. No caso do rico seria aquele jovem que **curte** mais a juventude, aquele que sai, que conversa, que só estuda, que o pai banca os estudos. E o jovem pobre, no caso seria eu. Eu trabalho demais pra me manter. Eu que compro minhas coisas. Aí ser jovem é isso. É você correr atrás do seu futuro, porque o jovem é mais forte pra correr atrás dos seus sonhos.”

J7- Um pouco **rebelde**. Não ta nem ai pras coisas, às vezes sim, depende. Exemplo: Alguns jovens não ligam muito pra política e coisas do futuro.”

J8- “Sinceramente não sei definir. **Porque nunca tive essa fase**. Eu tive a infância até uns cinco anos no máximo. O resto foi por mim.”

J9- “Depende. **Tem jovem de aparência, tem jovem de idade**. Tem pessoas que faz coisa errada ai coloca a culpa: Ah, ele é jovem, inseqüente. **Rebelde**. Tem pessoas que tem idade de 25 anos pra frente e tem aparência física de jovem. E tem jovem de idade, dos 15 aos 25 anos.”

J10- “Ah não sei. **Curtir**, sem pensar no futuro. Mas, o meu caso eu penso que tenho que guardar dinheiro pra ficar rico. Então, significa curtir e ter suas responsabilidades.”

A juventude é uma categoria social que apresenta algo mais do que simplesmente uma faixa etária. É uma categoria que torna-se uma representação sócio-cultural e uma situação social, ou seja, é uma concepção ou uma criação simbólica fabricada pelos próprios jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes atribuídos à ela. Os critérios etários que delimita os jovens vão dos 15 aos 24 anos. E os critérios que sócio-culturais que envolvem os jovens sempre depende de outras categorias para ser compreendida, tais como: a classe social, a etnia, a nacionalidade, o gênero, o contexto histórico, entre outros (GROPPO, 2000).

Rezende (apud GROPPO, 2000) sugere o uso da categoria juventude no plural, “juventudes”, na tentativa de alcançar a pluralidade dos modos de ser “jovem”, em relação às crianças, aos adultos, aos idosos, e em relação a outras juventudes, também, sempre ligada a uma outra categoria.

Curtir o momento, curtir a vida são representações de tempo que os jovens valorizam mais do que se preocupar com o futuro. Foracchi (apud GROPP, 2016) apresenta, a implantação de um novo estilo dos jovens nos anos 1960, a condição juvenil de vinculação experimental com o presente, ou seja, uma tendência dos jovens em valorizar as vivências do imediato e da espontaneidade.

Essa valorização dos jovens com os pensamentos, com os gostos, com os comportamentos focados, no presente, não são bem vistos pelos adultos. Chegando até a ser desvalorizados, uma vez que considera a juventude uma fase da vida com pouca experiência (para não dizer nenhuma), secundária, às vezes até inútil, valorizando mais a maturidade, daqueles que já experimentaram e introjetaram os valores e as realidades em sua personalidade e no seu modo de ser (GROPPO, 2016).

Segundo Groppo (2016) por um lado, essa condição juvenil tende a fazer com que os jovens desvalorizem os conhecimentos acumulados e valorizem as ideologias que enfatizam a vivência, a espontaneidade, a ação imediata, se tornando uma fraqueza das juventudes modernas. Mas, por outro lado, pode ser considerada a força delas, pois valoriza o presente e contém a

possibilidade de contestar aquilo que era visto como uma verdade absoluta ou algo imutável.

A juventude foi vivida primeiro pelos aristocratas e burgueses para depois ser um direito das classes trabalhadoras. Portanto, a condição de ser jovem entre os sujeitos das diferentes classes, também, se diferencia. Os jovens de classes mais favorecidas tem o sentimento de juventude diferente dos jovens vindos de classes menos favorecidas. Da mesma forma, que há jovens da mesma classe social que se diferem quanto ao sentimento de “ser jovem” (GROPPO, 2000).

Quando perguntados se eles se sentem jovens as respostas emitidas foram heterogêneas, cada entrevistado apresenta uma visão diferente do sentimento de ser jovem. Os jovens **J1**, **J3** e **J7** se sentem totalmente jovens ao dizer que fazem coisas de jovens e são rebeldes.

J1- “Sim. Porque eu **faço coisas de jovens**”.

J3- “Sim. Porque eu ainda sou muito nova e **faço coisas erradas**, por impulso, também. Às vezes saio sem avisar minha mãe, falo uma ou outra besteira, sem pensar nas conseqüências”.

J7- “**Me sinto jovem sim**. Às vezes sou **rebelde, não obedeco** minha mãe, mas eu me interesso por política, pelo futuro do Brasil, coisa que os jovens não ligam muito”.

Diante das representações que Dayrell (2003) apresenta, alguns jovens se consideram rebeldes, por se encontrarem em fases difíceis da vida, em momentos de crise com a personalidade e com a convivência com aqueles que os cercam, os familiares por exemplo. No entanto, na fala dos jovens acima citados, não há declarações de delinqüências, violências ou comportamentos que os vincule a atos de vandalismo, como alguns meios de comunicação criam sobre as representações rebeldes acerca dos jovens.

Ao passo que, os jovens **J2**, **J4**, **J5**, **J6**, **J8**, **J9** e **J10** não se consideram totalmente, ou se sentem parcialmente, jovens por diversos motivos, que parte desde o lidar com a vida desde criança por causa do abandono dos pais biológicos até herdar as cargas exaustivas de trabalho que os adultos enfrentam para poder ajudar nas despesas de casa.

J2- “**Em termo sabe**. Porque eu vejo o povo vivendo, saindo, viajando, festas. Eu sou tão caseira. Eu fico mais em casa. Eu acho

que eu não sou muito jovem não. Sou mais uma senhora de trinta e poucos anos”.

J4- “Me sinto em parte. Sinto que o tempo esta passando mais rápido. Antes dos 18 eu me sentia mais jovem. Agora que eu **comecei a trabalhar as responsabilidades** pesam mais”.

J5- “Não muito. Eu não faço as coisas que os jovens fazem, fico mais quieto dentro de casa, **raramente eu saio**”.

J6- “Sim, de certa forma sim. É que às vezes a gente pega **o peso dos adultos**. Eu não me sinto jovem por causa de **tanta responsabilidade** que a gente adquire. Mas, eu sou jovem, porque eu **to tendo força** até hoje. Então, eu sou jovem”.

J8- “Muitas das vezes não. Porque eu **tive que lidar com a minha vida basicamente sozinha**. Por que a minha mãe dava mais importância aos maridos dela e nunca pros filhos. Ai, eu sempre tive que cuidar de mim e dos meus irmãos”.

J9- “Eu me sinto jovem se for de aparência física. Mas, se for de mentalidade, **maturidade não**. Porque eu comecei a viver muito cedo. Mas, eu me sinto jovem”.

J0- “Ah, tipo um velho de 40 anos. Porque eu gosto de umas coisas e outras pessoas não gostam. Eu **gosto de ficar em casa**, romântico. Eu freqüento festas, mas não na proporção que os meus amigos”.

Ao perguntar aos estudantes sobre as vantagens e desvantagens de ser jovem, as respostas obtidas, também, foram distintas. Cada um dos participantes vê a juventude a partir das vantagens e desvantagens de acordo com seu ponto de vista, adquirido com suas próprias realidades de vida. As representações que mais aparecem nas vantagens de ser jovem para os jovens são o “tempo”, “não ter tantas responsabilidades como os adultos” e aprender coisas novas. Já sobre as desvantagens, as representações mais freqüentes foram “imaturidade”, “imagem de rebeldes” e as “privações”, sendo que dois dos jovens entrevistados não vêem desvantagens na juventude.

J1- “A vantagem é que não precisar trabalhar muito. Não tem desvantagens. Se tiver eu não sei mencionar quais”.

J2- “A vantagem é o tempo. Quando você é adulto você não tem muito tempo. A desvantagem são as **distrações**”.

J3- “A vantagem é que você tá aprendendo muitas coisas. A desvantagem é que você pode **aprender as coisas erradas**”.

J4- “A vantagem pra mim é o tempo. A desvantagem é que esse tempo passa rápido, a **imaturidade** e a falta de idéia na cabeça”.

J5- “A vantagem é ter mais **tempo**. A desvantagem é que precisa da **autorização dos pais** para algumas coisas”.

J6- “A vantagem é ter a **força** que eu tenho, pra fazer tudo que eu faço. A desvantagem é que **tudo é culpa minha**. Porque eu sou a jovem, a rebelde”.

J7- “A vantagem é que você **não se preocupa com as dificuldades da vida**. A desvantagem é que você **não pode fazer coisas que os adultos podem**”.

J8- “A vantagem é **ser mais dependente da família** um pouco, porque todo mundo precisa de alguém pra ser ajudado. A desvantagem é que **só pensa no agora**, não pensa no futuro”.

J9- “A vantagem é que **não tem muitas responsabilidades**. Não tem desvantagens”.

J10- “A vantagem são as **experiências novas**. A desvantagem é não **poder ter minha própria empresa** registrada”.

Na concepção desses jovens, as vantagens e as desvantagens de ser jovem estão vinculadas a sua realidade e trajetória de vida, uma vez que se constituem em seus contextos educacionais, sociais e culturais. A noção do “**tempo**” nas respostas dos jovens entrevistados é uma representação intensa, em diferentes pontos de vista. O tempo juvenil é marcado pelas tensões e resulta da relação entre essas duas dimensões: as esperanças subjetivas e oportunidades objetivas. E surge com diversos adjetivos, tais como: tempo livre, tempo do trabalho, tempo de lazer, tempo perdido, tempo produtivo, etc. (GUIMARÃES, 2012).

Jovem é o sujeito da categoria juventude e é uma temática que tem chamado a atenção dos especialistas ao redor do mundo na tentativa de compreender os complexos processos que os envolvem e criar políticas públicas para minimizar as exclusões e desigualdades sociais contra tal público. Os jovens podem se diferenciar por território, gênero, etnia, classe social, entre outros, o que na visão de Guimarães (2012, p. 15) “sinaliza para a diversidade dos modos de viver e de ser jovem”.

As categorias de Pierre Bourdieu permitem a compreensão dos jovens como agentes sociais ativos desigualmente distribuídos segundo a lógica da posse dos capitais. E compreender que as múltiplas dimensões juvenis implicam examinar a diversidade das condições materiais e simbólicas vivenciadas pelos diferentes grupos de jovens e como estes se relacionam com

as diferentes instâncias socializadora. Uma vez que os jovens constroem modos particulares de viver a juventude e produzem diferentes estratégias para se manter nos campos sociais em que estão inseridos (GUIMARÃES, 2012).

Pais (1990) apresenta a representação da juventude como um problema social. A fase da vida em que os jovens são rebeldes, delinqüentes, relacionados com as drogas, crimes, o desemprego e outros fatores. E questiona se esses problemas são sentidos pelos jovens como sendo seus problemas? Alguns jovens se reconhecem nessa versão, outros não, como no caso dos jovens **J4** e **J6**.

J4- “Dependendo do jovem, **tem uns que é responsável e tem uns que nem tanto**, são **os rebeldes** mesmo, são pessoas que saem pra beber mesmo não podendo. Eu era. Nunca foi lá o responsável desde pequeno. Porque também meus pais, eles ligavam mais, só que eu por exemplo não ligava se eles ligavam ou não. Hoje tem os jovens que se importam do que os pais pensam. Ah meu pai não deixa, eu não posso, segue a linha dos pais, os pais são rigorosos e **tem pessoas que tem mais maturidade** pra aprender, que viveu alguma coisa a mais, perdeu o pai, pode ter perdido a mãe.

J6- “Em minha opinião ela [mídia] passa uma imagem muito mal, porque **jovem na mídia ele é aquele jovem rebelde**, e que passa daqueles adolescentes de 16 anos é aquelas meninas chorando lá os shows, pendurando, passa que o jovem é ladrão, as vezes passa sobre os estudantes. **Mas eu acho que na maioria das vezes o jovem não é isso**. Dependendo da pessoa né. Me colocando como **exemplo, eu** acho que eu to seguindo certinho o caminho. Eu não faço nada disso, eu não saio pra nenhum desses lugares. Eu acho que eu me vejo mais como adulto, minhas amizades não são tão jovem. Mas, **eu acho que jovem é esforçado, estudioso, ta correndo atrás do futuro**”.

Guimarães (2012) cita um grupo de pesquisa sobre os jovens que os considera como agentes sociais que vivem as relações sociais reproduzindo símbolos, representações sociais, significados próprios do mundo social juvenil. Os espaços e os campos que os jovens transitam desenvolvem diferentes linguagens e formas de relacionamento, deixam suas marcas de diferentes formas, identificação territorial, apropriação do espaço e expressão coletiva. Mesmo que a indústria cultural os trate como fatia de mercado e os estereotipa, eles conseguem expressar suas visões de mundo criando e recriando estratégias para subverter o campo e sobreviver. Assim, as instituições formadora do ser humano presentes na sociedade têm dificuldade em

compreender o mundo dos jovens, muitas das vezes impedindo que tragam suas produções para as discussões cotidianas (GUIMARÃES, 2012).

2.7 JOVENS E ESCOLA

Todos os participantes da entrevista consideram a escola como muito importante, porque é nela que eles veem a possibilidade de um futuro melhor. Para eles, a escola representa entrar em uma boa faculdade, arrumar um bom emprego, ajudar a família a melhorar de vida, a aprender, a socializar, entre outros.

J1- “É **preparar** pra entrar em uma boa faculdade, dá um bom ensino, pra **conseguir** coisas melhores pra sua vida, ter uma boa **profissão**”.

J2- “Ah é bem importante. Eu acho que se eu não estudar, eu não vou **ser muita coisa na vida**. Porque você pode ter uma condição melhor, mais pra frente você pode ajudar alguém com seu estudo”.

J3- “A escola é bastante importante, porque é igual a vida, te **ensina** muitas coisas boas e ruins. Boas é porque você adquire mais **conhecimento**, conhece pessoas que você leva pro resto da vida, faz amizades.

J4- “É primordial. Ter o ensino básico. Hoje pra procurar emprego bom você tem que ter **no mínimo a escolaridade** média. Mas, atualmente, entre a escola e o trabalho, meu trabalho é prioridade”.

J5- “**Conhecimento**. Você vem porque você não sabe muita coisa e quando você sai daqui você sabe muito mais do que quando você entrou. Meio que ela te dá o conhecimento e isso é importante. A escola tem objetivo de **ensinar**”.

J7- “Eu dou muita importância pra escola. Eu acho ela importante, porque pode gerar grande **conhecimento, emprego bom**”.

J8- “Pro ensino é importante. Agora caráter vem de casa. A escola serve pra **ensinar, abranger** mais o **conhecimento** nas áreas”.

J9- “A escola ta começando a te dar um rumo na vida, pra mim é o **começo da vida** a escola. Você começa a viver quando começa a estudar”.

J10- “A escola te encaminha na vida, te **socializa** com outras pessoas, você vê pessoas diferentes, vai **aprender**, vai **passar por dificuldades**”.

Destaca-se a fala de uma aluna que apresenta uma visão crítica, sobre a importância da escola e a realidade social. A jovem questiona os conteúdos

descontextualizados que a instituição apresenta durante as aulas, a vida fora da escola e algumas considerações que os professores direcionam aos jovens estudantes em sala de aula.

J6- “Futuro em geral. Pra tudo hoje você precisa do estudo, da escola, do certificado. A escola é importante. Pra falar a verdade, não serve pra muita coisa, porque **muita coisa que a gente pega **aqui é desnecessário**. Eu acho importante a filosofia e a sociologia, porque ensina a lidar com tudo. Agora, **no ensino médio** a gente aprende, a gente faz tarefa, **pra tirar nota, pra poder passar e ter o certificado**. [...] Eu tenho preocupação comigo, com meu estudos, com minha casa, porque eu tenho ajudar na minha casa. Sustentar, pagar aluguel e tudo mais. Tenho que me preocupar com tudo. Igual **a professora dá o mesmo sermão pra todo mundo**. Eu acho que isso não deveria acontecer, porque **eu to me esforçando pra caramba pra ta ali**”.**

Acredita-se em uma “escola libertadora” como fator de mobilidade, quando, na verdade, é um dos fatores mais eficazes de conservação social, por fornecer a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, validando a herança cultural e o dom social como dom natural. É legítimo perceber esses mecanismos nos graus mais elevados da carreira escolar, vindo do resultado de seleções direta ou indiretas que pesa com rigor desigual sobre os sujeitos de diferentes classes sociais. Um jovem de camada superior tem duas vezes mais êxito escolar que um jovem de classe média e quarenta vezes mais chances em relação ao jovem de camada popular (BOURDIEU, 1966). É fato que muitos jovens, alunos do ensino médio da rede pública, abandonam a vida escolar por diferentes motivos.

Bourdieu (1966) reflete sobre qual a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais e se dirige à equidade nas oportunidades de escolarização. O autor conclui que a equidade formal a qual todo o sistema escolar obedece é injusto de fato, e que, em toda a sociedade onde se proclamam ideais democráticos, favorece os favorecidos e desfavorece os desfavorecidos, por ignorar as diferenças culturais, sendo a cultura da elite tão próxima da cultura escolar, fundamentando o objetivo de conservar a ordem social. Seria ingênuo acreditar que um sistema que define suas próprias regras permitisse uma transformação profunda na instituição que se encarrega da conservação social, a escola conservadora.

Uma das grandes transformações que afetaram o sistema de ensino, no século XX, e que teve maior consequência foi a inclusão das categorias excluídas da escola. De forma precipitada e com preconceito, a democratização da escola “libertadora”, cujas funções são conservadoras, desenvolveu, por um lado, a ilusão de pertencer ao sistema educacional e o sonho de um futuro melhor, e, por outro lado, começaram a perceber que não bastava somente ter acesso ao ensino secundário para se obter êxito (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1992).

Ao pesquisar os jovens nota-se em suas falas a confiança que eles depositam na escola para garantir a oportunidade de um futuro melhor para si e para seus familiares, mas é possível identificar que eles refletem criticamente sobre o descompasso entre a realidade escolar com sua realidade de vida.

Dayrell (2007) problematiza o lugar que a escola ocupa no processo socialização da juventude atual, mostrando que os problemas não se reduzem somente aos jovens e tampouco somente às escolas. Para os profissionais do âmbito escolar os alunos são vistos de caráter hedonista e irresponsável, ao passo que para os jovens a escola se mostra distante de seus interesses, uma obrigação necessária, buscando muito mais o diploma do que uma formação completa. Assim, percebe-se uma crise na escola a qual a juventude se pergunta a que ela se propõe.

A escola é o espaço onde diferentes culturas devem se relacionar, criando e se recriando na medida em que vão convivendo umas com as outras. Porém, há uma desconexão entre escola e juventude e, conseqüentemente, a produção dessas culturas pode vir à ser uma experiência negativa por querer homogeneizá-los de forma fragmentada dentro desse espaço, desconsiderando o fato de que os jovens, fora do ambiente escolar, deixa de ser, exclusivamente, aluno.

Um dos grandes desafios que a escola vem enfrentando é a forma como os jovens vêm se constituindo como alunos e questionando questões sobre velhos hábitos e modelos impostos pelas instituições escolares. Uma questão levantada é o fato do aluno não ser visto como uma construção histórica e ao adentrar a escola precisar deixar sua realidade sócio-cultural dos portões para fora e interiorizar as disciplinas e normas do espaço formal. Outra questão vai

de encontro com a mudança da percepção dos alunos em relação aos professores, que não os vê mais como uma autoridade natural e óbvia. Hoje o professor precisa defender sua legitimidade frente aos estudantes. A escola e seus profissionais precisam entender que os alunos que ali chegam trazem consigo experiências sócio-culturais próprias (DAYRELL, 2007).

Desse modo, faz necessário refletir um novo olhar sobre tal sujeito e seus modos de fazer cultura, bem como a escola se organizar a fim de levar em conta as condições desses jovens. Uma vez que, essa desconexão faz com que os alunos desconheçam, de imediato, a que se propõe a escola em suas vidas, se mostram distantes de seus interesses e acabam freqüentando por conta de um diploma final e uma ideologia de um futuro melhor pra quem estuda.

Leão, Dayrell e Reis (2011) discutem a concepção dos jovens acerca da realidade do Ensino Médio, problematizando a visão que os jovens alunos atribuem à vivência escolar nesse nível de ensino. Apontam a necessidade de desvendar o papel e o sentido atribuídos a eles sobre a escola, o que direciona a possíveis relações que os jovens estabelecem entre seus projetos de vida e a experiência escolar. A escola como instituição responsável pela sistematização e transmissão do conhecimento é vista pelos jovens, além de espaço de encontro e socialização, como importante em suas vidas e dirigem à ela expectativas de um futuro melhor. São capazes de perceber os limites e as dificuldades das instituições em alcançar o que se espera delas. Apontam pontos positivos, pela produção e divulgação dos saberes e conhecimentos úteis à vida, à continuidade dos estudos e ao trabalho, e indicam, também, os pontos negativos, pela ausência de políticas educacionais adequadas, infra-estruturas, entre outros problemas.

CAPÍTULO 3- JOVENS E A EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESPAÇO FORMAL E NÃO FORMAL

O presente capítulo irá ao encontro ao objetivo geral deste trabalho, na busca de compreender quais as representações sociais da Educação Física, em espaços formais e não formais, na perspectiva dos jovens do Ensino Médio. Por meio da entrevista apreender as representações que os jovens têm acerca da Educação Física; e entender as concepções dos jovens sobre educação do corpo. Ou seja, através da entrevista aprofundada perceber o que e como os jovens alunos entendem, vêem e percebem a Educação Física que se encontra no espaço formal ao qual frequenta, com suas potencialidades e dificuldades, e ao mesmo tempo a Educação Física que encontramos nas praças, nas ruas, nas escolinhas esportivas, nas academias, nos ambientes fora da escola.

Serão discutidas as concepções que o corpo recebeu ao longo da História e sobre a educação que o mesmo recebe estando na sociedade e no interior da escola, e as concepções, finalidades e as representações do Ensino Médio na sociedade e junto a disciplina de Educação Física. E as considerações de autores renomados que estudam sobre a categoria dos jovens, do Ensino Médio, e da Educação Física.

3.1. O (NÃO) CORPO NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

No decorrer da história da humanidade o corpo sempre foi objeto de observações, experiências e estudos tanto das ciências biológicas, médicas quanto das ciências sociais e humanas. Desde os primeiros registros de vida humana há indicativos da sua importância e possibilidades de expressão, como meio de sobrevivência e execução de tarefas.

Ao longo da história as concepções que desenvolveu sobre todas as dimensões do ser humano estão relacionadas à diferentes condicionamentos, sociais, históricas e culturais. O corpo já foi visto como corpo-alma, corpo-espírito, corpo-máquina, corpo-objeto, corpo-robô, mas não como um Corpo, unificado, total, integral, ou seja, sem que estivesse de alguma forma

fragmentado. Foi na Pré-História que o corpo apareceu na Terra e era utilizado como meio de sobrevivência através dos aspectos naturais, guerreiro, utilitário e recreativo. O homem para sobreviver dependia diretamente dos seus sentidos, das suas habilidades físicas e motoras e das suas reações corporais, revelando uma íntima união e harmonia com a natureza e seu corpo, em todas as dimensões. O pensamento nas sociedades orientais se baseava nas experiências do corpo como chave para a experiência do mundo e consciência da totalidade universal (RAMOS, 1982; GONÇALVES, 1994).

Na antiga civilização inicia-se o dualismo entre o corpo e a alma, sendo que esta última era vista como uma dimensão superior à dimensão física/muscular do homem. Aqui, desenvolve o processo que caracteriza a valorização do pensamento racional em relação ao conhecimento intuitivo, da razão em detrimento do sentimento. É a partir do corpo o adestramento para a formação espiritual moral do homem (RAMOS, 1982; GONÇALVES, 1994).

Com a instauração da Idade Média, a instituição religiosa estabelecia as regras e as normas para a população e orientava que o corpo deveria ser visto como algo pecaminoso, sendo que quando houvesse culto ou adoração ao corpo seria considerado como heresia e deveria ser punido para purificar o espírito, considerado a parte com valor divino do ser humano.

O horror ao circo e aos jogos que neles se celebravam, para uma religião que pregava o descaso pelas coisas do corpo para a salvação da alma, o desprezo por tudo isso concorreu para que a Educação Física, já debilitante, se tornasse inexpressiva durante a Idade Média (RAMOS, 1982, p. 165).

O homem descobre o poder da razão e a utiliza para transformar o mundo e modificá-lo de acordo com suas necessidades. Com o crescente domínio da natureza, a expansão da ciência e da técnica, a solidificação do sistema capitalista transformou progressivamente as relações do homem com seu corpo. A partir do século XVII reforçou o dualismo entre corpo-mente, com a famosa frase de Descartes, “Penso, logo existo”, hipervalorizando a dimensão racional e objetiva em detrimento da subjetividade humana, considerada desvalorizada por não atender aos interesses industriais (TIRIBA, 2008).

A moderna sociedade industrial caracteriza-se pelo avanço tecnológico e científico, que possibilitou as realizações humanas nunca antes imaginadas. Por um lado, o homem moderno, adquiriu poder sobre seu corpo, combatendo doenças e prolongando a vida, aumentando as formas de locomoção e comunicação, entre outros. Já por outro lado, só uma minoria da população usufrui dessas vantagens, o homem sofre com o stress, com doenças psicossomáticas e doenças causadas pela inatividade física (GONÇALVES, 1994).

O homem passa a considerar a razão como único instrumento válido de conhecimento, distanciando do seu corpo e o percebendo como objeto que deve ser disciplinado, controlado e submetido à manipulação científica. Surge então, a divisão técnica do trabalho. O modo de produção capitalista trouxe uma ruptura das relações do homem com seu corpo e com a natureza, gerando um corpo autônomo atrofiando sua subjetividade .

O modelo de corpo- instrumento gerado para a produtividade, reflete em como o sistema capitalista trata seus elementos sociais, quando jovens precisa alienar seus corpos para o processo de produção e para o processo de consumo. Já os mais velhos são vistos com pouca capacidade física para o trabalho e sem valor social, devido a sua “inutilidade” (GONÇALVES, 1994).

A metáfora do corpo como uma máquina esta vinculada a um indivíduo que precisa render lucros à sociedade do capital. O sistema capitalista do século XIX apropriou-se deste corpo dócil, disciplinado e controlado, trazendo a idéia de corpo útil e produtivo. A educação do corpo se consolidava em atender as necessidades da produção de acordo com o tipo de trabalho a ser executado (BAPTISTA, 2007).

Algumas instituições se consolidaram como mediadoras para educar os corpos das pessoas como forma de controle social. A escola é uma dessas instituições, com o maior apoio da sociedade, consciente ou inconscientemente, que propõe transmitir conhecimento via razão, necessita de mentes atentas, desconsideração da subjetividade e corpos disciplinados durante horas do dia, da semana e de anos. Portanto, “historicamente, a escola assume a tarefa de higienizar o corpo, isto é formá-lo, corrigi-lo, qualificá-lo, fazendo dele um ente capaz de trabalhar” (TIRIBA, 2008, p. 4).

De acordo com Tiriba (2008) um dos objetivos fundamentais da escola é em desenvolver a capacidade racional dos estudantes para compreensão e a submissão da natureza aos interesses do mercado, supervalorizando o intelecto e desprezando o corpo e suas demais dimensões afetiva, social, espiritual, etc.

A liberdade dos movimentos e expressividade do corpo das crianças e dos adolescentes assustam os adultos. Em específico, os profissionais educacionais utilizam de inúmeras estratégias para controlar o corpo dos estudantes, desde cadeiras posicionadas em filas, corpos alinhados em fila nos espaços da escola, normas sobre a vestimenta, controle de entrada, saída e permanência nas dependências internas da escola, são técnicas para o disciplinamento corporal, limitando a capacidade de expressão e de criação para toda a vida (TIRIBA, 2008; KOHAN, 2008).

O silêncio e a ordem de não agitar o ambiente ou gerar muitas movimentações são ações precisas e preciosas no interior na escola. O trabalho individualizado, também, é valorizado através do isolamento corporal, priorizando as atividades individuais em detrimento das atividades em grupo (GUIMARÃES, 2008).

A forma de a escola disciplinar e controlar o corpo esta vinculada aos interesses de manutenção das estruturas de poder. Assim, além de disciplinar o corpo, conseqüentemente controla os sentidos, os sentimentos, as lembranças, as memórias na busca de anulá-lo (GONÇALVES, 1994).

Os conteúdos escolares é uma forma de aprendizagem sem corpo, por um lado porque o aluno tem que ficar sem se movimentar e imóvel, e por outro lado porque a essência dos conteúdos e dos métodos de ensino não estão vinculados a realidade em que os estudantes estão inseridos. O ensino escolar é fragmentado, abstrato, restrito e a quantificação nas avaliações privilegia as operações cognitivas (GONÇALVES, 1994).

Dentre os componentes curriculares obrigatórios escolares existe a Educação Física, que não foge das características gerais das outras disciplinas citadas acima, em relação ao controle do corpo. Esse controle corporal se revela com movimentos mecânicos, repetitivos, isolados, desconexo para os alunos, preso a padrões e transmitidos pelo professor, conduzindo os

estudantes a passividade, à submissão e desencorajando a criatividade (GONÇALVES, 1994).

A valorização nas atividades desportivas privilegia aqueles com melhores habilidades físicas e motoras, incentivando a competição exarcebada e marginalizando aqueles que não possuem a aptidão física de acordo com os padrões dos atletas. Utilizando, então, a Educação Física como transmissora da ideologia dominante, na busca de ordem da população e progresso de uma minoria social.

A busca do desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras, de forma unilateral, utilizando unicamente critérios de desempenho e produtividade, ignorando a globalidade do homem, gera uma Educação Física alienada, que ajuda a acentuar a visão dicotômica de corpo e espírito do homem contemporâneo (GONÇALVES, 1994, p. 37).

Historicamente, a Educação Física foi utilizada como meio de controle social para garantir a manutenção de ideologias dominantes e, principalmente, para manter a educação do corpo. Corpo este, que teve várias concepções ao longo da história da humanidade e que ainda hoje não tem seu espaço de excelência na sociedade.

3.2. JOVEM, CORPO E O ENSINO MÉDIO

Na LDB 9.394/96, a educação brasileira é composta pela educação básica e pela educação superior. A educação básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. De acordo com o art. 35, da referida legislação, o Ensino Médio é a etapa final da educação básica brasileira, com duração mínima de três anos, e tem como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, com a possibilidade para dar continuidade aos estudos; para a preparação básica para o trabalho e a cidadania, de modo que seja capaz de adaptar às novas condições de ocupação; para o aprimoramento como pessoa humana, inclusive na formação ética, desenvolvimento intelectual e crítico; e para compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina.

Dentre as disciplinas integrantes deste nível de ensino encontramos a Educação Física, como componente curricular obrigatório. A Educação Física está inserida na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), por entender que faz parte da linguagem e expressão humana, considerando que o corpo fala. A linguagem, por natureza é transdisciplinar, e é considerada como a capacidade do ser humano de articular os significados coletivos e os compartilhar de acordo com suas necessidades e experiências de vida em sociedade, tendo como principal objetivo a produção de sentido (PCN, 2000).

Os PCN (2000), do Ensino Médio, têm como objetivo aproximar o aluno, novamente, da Educação Física de forma lúdica, educativa e contribuir para o processo de aprofundamento dos conhecimentos. Reaproximar, porque muitas vezes os alunos frequentam as aulas sem ter compromisso, por um lado, porque é uma extensão do recreio, e por outro lado porque sabem que não vão alcançar um alto nível de rendimento esportivo, ocorrendo uma evasão dos jovens do Ensino Médio, das aulas de práticas de Educação Física.

Os PCN apresentam um paradoxo entre os objetivos da LDB, do Ensino Médio, com a realidade escolar junto à disciplina. Enquanto as demais disciplinas dedicam-se a aprofundar os conhecimentos dos alunos, normalmente a E.F. limita-se a reproduzir os fundamentos dos jogos e dos esportes durante todo o ano letivo e a vida escolar. A influência de tal conteúdo na escola é de tal magnitude que não há somente o esporte *na* escola, mas o esporte *da* escola, porém se limita somente aos mais aptos.

A Educação Física Escolar vem produzindo espectadores e não praticantes de práticas corporais, aumentando a incidência cada vez maior de jovens e adultos com doenças, sedentarismo e baixo repertório de habilidades motoras, devido a falta de exploração dos movimentos. Dessa forma, a Educação Física precisa encontrar sua identidade para compreender e entender o ser humano, como produtora de cultura.

Enquanto essa identidade não se fundamenta de forma concreta e sólida as propostas para fragilizar a disciplina através de políticas públicas e reformas governamentais se fortalecem no cenário político atual. Refere-se à Reforma do Ensino Médio de 2017, proposta pelo governo vigente para alcançar

objetivos de interesses de classes. A reforma propõe um Ensino Médio para os filhos das camadas populares que tem como finalidade a preparação técnica para o mercado de trabalho, além de mudar as estruturas curriculares deste nível de ensino para responder às demandas postas pelo sistema de produção.

De acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2018) a evasão e desistência escolar dos jovens, pretos, pobres e pardos, matriculados no Ensino Médio são alarmantes. Das 7,9 milhões de matrículas, em 2017, a taxa de evasão chegou a 12,7% e de repetências a 15,2% (DUARTE e GOMES, 2018).

As escolas brasileiras são pensadas e organizadas para atender a dicotomia do interesse de classes. A escola para os filhos da elite tem como objetivo, principalmente em momentos de crise, se rearticular para manter a hegemonia à reprodução do capital e à manutenção das desigualdades estruturantes. Já a escola para os filhos da camada popular possuem objetivos antagônicos a primeira classe citada. Assim, o Ensino Médio é o nível da educação básica que toma como emblema tal dualismo, devido as suas políticas e organizações curriculares evidenciar o falso dilema da real identidade deste nível escolar para o jovem, entre a formação propedêutica ou a preparação para o trabalho. O Ensino Médio é alvo de debates e disputas que envolvem concepções de sociedade, educação e formação proposta na Reforma do Ensino Médio de 2017 (DUARTE e GOMES, 2018).

A Reforma do Ensino Médio, considerando as bases políticas e teóricas que a fundamentam, não possuem potencialidade pedagógica para a contribuição integral dos sujeitos. Dentre tantas críticas apresentadas sobre a Reforma em curso, destacamos a hegemonia de determinadas disciplinas em detrimento de outras, por exemplo, a desvalorização das ciências humanas e sociais, incluindo Artes e a Educação Física, negligenciando as linguagens artísticas e corporais na formação do jovem.

Quando questionado aos jovens sobre o Ensino Médio as respostas se mostraram heterogêneas. Para uns representa um preparatório para o ensino superior e outros jovens não conseguem ver os objetivos que o Ensino Médio se propõe a alcançar.

J1- “Minha opinião é o que ensino médio **não é tão bom**, é meio que chato de aprender, é **sempre a mesma coisa** que eles passam. É tipo o que você aprende é meio **superficial**.”

J2- “Ensino Médio é tipo a **etapa final**. Concluindo tudo. **Conclusão** do que passei, praticamente, a vida inteira estudando, fazendo, vivendo.”

J3- “Está te **preparando** pra **faculdade** né. É tipo, você esta estudando em três anos, tudo o que você aprendeu do começo até o fim.”

J4- “ Eu não sei.”

J5- “Meio que um **preparatório** pra **faculdade**.”

J6- “Pra falar a verdade, **não serve pra muita coisa**. Porque muita coisa que a gente pega aqui é **desnecessário**. Igual aquelas contas absurdas em matemática, aqueles assuntos desnecessários. Eu acho importante a filosofia e a sociologia, porque ensina a lidar com tudo. Agora, **no ensino médio a gente aprende**, a gente faz tarefa, **pra tirar nota**, pra poder passar e ter o certificado. Porque sem o certificado a gente não vai conseguir entrar em nenhuma faculdade. Sobre a **reforma do ensino médio** eu acho que se tirar as disciplinas de sociologia e filosófica vai ficar mais aquela área robótica. Porque **eles querem mais mão de obra barata, não querer pessoas que saibam pensar**.”

J7- “Serve pra poder buscar mais conhecimento, pra **revisar conteúdos** que já foi ensinado do primeiro ao nono ano do **ensino fundamental**.”

J8- “Pra ensinar mais coisas, apesar de que eles ensinam mais coisa que a gente já passou. Igual o que a gente aprende no primeiro. Acho que **serve pra rever as matérias do fundamental**.”

J9- “Pra te **preparar** pra o vestibular, pro Enem.”

J10- “Pra **ensinar**. Também. Só que uma coisa mais **avançada**.”

Percebe-se que nas respostas dos jovens que a desvalorização não se limita somente à disciplina de Educação Física, a falta de sentido alcança o Ensino Médio de forma ampla.

Barbosa (2001) toma como referência a Educação Física no Ensino Médio, na tentativa de aprofundar as discussões sobre a Educação Física Escolar no Brasil. O autor questiona a forma que a disciplina vem sendo usada na formação educacional dos jovens, uma vez que, estarão disponíveis para a exploração no mercado de trabalho capitalista e qual a contribuição, em nível biológico, social e psicológico que a Educação Física poderia dar.

O autor expõe que no Ensino Médio é comum os professores de Educação Física ministrarem suas aulas com as mesmas estruturas de sessões de treinamento desportivo. Por priorizar o ensino das disciplinas vistas como específicas ou profissionalizantes (fisiologia, anatomia, basquete, vôlei, entre outros) em detrimento das disciplinas que fazem parte do campo das ciências humanas e sociais (sociologia, antropologia, história, entre outros). Potencializando uma Educação Física Escolar que reproduz as ideologias dominantes ao invés de estimular uma Educação Física que forme pessoas críticas, autônomas e conscientes de suas ações (BARBOSA, 2001).

Barbosa (2001) questiona sobre o real objetivo das aulas com o padrão de treinamento para o alto rendimento, se a carga horária da disciplina é de um ou dois encontros semanais, com duração de 50 minutos cada. E apresenta estudos que colocam em dúvida a crença de que as aulas de Educação Física Escolar possam contribuir para o aprimoramento e aproveitamento de todas as potencialidades físicas.

Se a aptidão física é o parâmetro norteador para as aulas de Educação Física é importante termos em mente que, para alcançarmos resultados satisfatórios no condicionamento cardiopulmonar, a experiência tem mostrado que devem ser respeitados limites mínimos de frequência semanal, de acordo com o objetivo a ser atingido (...) (BARBOSA, 2001, p.31).

Concordando com o autor urge a necessidade de libertar das amarras ideológicas que fazem as pessoas acreditarem em uma Educação Física cuja principal meta é trabalhar apenas o movimento corporal, representando um esforço inútil. Assim, se faz necessário estudar as Representações Sociais sobre a Educação Física no Ensino Médio, na busca de identificar o objetivo geral da disciplina para renovar a consciência do homem e seu comportamento social, para a formação de um ser humano crítico, criativo e consciente.

3.3. JOVENS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Quando perguntados sobre as aulas de Educação Física, os entrevistados afirmaram que participam e gostam da disciplina, porém alguns alunos têm opiniões contrárias sobre a legitimidade da Educação Física na

escola, por causa de alguns fatores, tais como: o recreacionismo durante as aulas, autoestima dos alunos, infraestrutura das escolas públicas, entre outros.

J1- “Gosto. Eu participo bastante das aulas. Eu acho que a EFE é um modo de fazer as pessoas **não ser tão sedentárias**, praticar esporte e ter uma vida saudável.”

J2- “Gosto. Às vezes. Ela é importante, eu acho que deve ter muito **aluno querendo se formar nessa área**. Ai eu acho que não deveria ser obrigatória, mas também não tinha que tirar”.

J3- “Eu acho que a EF não é importante dentro da escola, porque se você parar pra pensar, a maioria das escolas públicas os professores entrega a bola e **os meninos saem fazendo o que eles querem** nas aulas. Ai acaba tornando uma coisa sempre chata, porque você não aprende coisas novas. **O professor fica só sentado”.**

J4- “Gosto, bastante. Faço, quando venho pra escola”.

J5- “Gosto. Faço. Eu acho que a EF dentro da escola é importante. Porque ela **estimula o aluno ao exercício físico**, pra combater o sedentarismo. As pessoas hoje estão muito sedentárias”.

J6- “Gosto. Faço. Eu acho que a EF deveria estar dentro da escola. Porque ela **ensina o jogo, as regras, a história**, inclui tudo até a Biologia”.

J7- “Gosto, mas **quase não faço** nada na aula de EFE. Porque eu **sinto vergonha de mim** (por não ser magro)”.

J8- “Gosto, principalmente o vôlei. Faço. Eu acho que a EFE é importante. É bom pra **desenvolver os músculos**, saber qual a alimentação adequada pra gente”.

J9- “Gosto. Faço. Pra falar a verdade eu nunca parei pra pensar **pra que serve a EF na escola. Eu não sei”.**

J10- “Não gosto da forma que ela é dentro da escola. O governo não dá estrutura pra escola. Eu vivo realidade, o Brasil não tem estrutura pra isso. **Falta professor, falta estrutura.** Em minha opinião, nenhuma disciplina deveria ser obrigatória, cada um deveria fazer sua grade de estudo. Porque tem pessoas que só quer brincar, tem pessoas que quer focar no esporte”.

Sobre a importância de a Educação Física estar na escola todos os alunos pesquisados afirmam considerá-la importante, os argumentos giram em torno da distração da mente que trabalha muito com as demais disciplinas, aprender sobre os esportes e por causa da socialização que a Educação Física desenvolve ao proporcionar atividade de interação em grupo.

J1- “Eu acho que a **EFE é importante** porque **junta os alunos**, às vezes um é novato pode se misturar e pode conversar com os alunos. Porque, geralmente, a EFE é sempre praticada em grupos”.

J2- “Eu dou muita **importância a EFE, porque tem gente que fica em casa o dia inteiro**, não faz nada. Ai quando chega aqui até anima de fazer alguma coisa. Eu acho importante”.

J3- “A **EFE** na concepção de que **os professores** passassem **coisas novas e ensinassem** os alunos, ai sim **é importante**. Ai faz sentido. Ela deixa as pessoas mais próximas. Porque na sala fica um de um lado, um do outro lado. E ela consegue enturmar todo mundo. É mais voltada pra **socializar** os alunos.

J4- “Pra mim EFE é um tempo para os alunos **aprender sobre o esporte**. O esporte começa na escola”.

J5- “O sentido da EFE é que a aula pratica seria mais pra **distrair**, pra **quebrar o clima pesado de só estudar**”.

J6- “Porque ela **ensina o jogo, as regras, a história, inclui tudo até a Biologia**. Ela ensina cada parte, cada músculo, ensina muita coisa, explica. A questão das Olimpíadas, ensinou a história do jogo. Por isso o professor de EF **é importante**, é ele que vai me ensinar, que tem o estudo suficiente pra me ensinar.

J7- “Eu acho que a EFE **é importante**, por causa dos exercícios, ter um **descanso das outras aulas**. Porque só aula de escrever, às vezes cansa muito. Ai na aula de EF acaba descontraindo”.

J8- “Eu acho que a EFE **é importante**. É bom pra **desenvolver os músculos**, saber qual a **alimentação adequada** pra gente. E é muito bom isso na EF. Porque hoje em dia o povo não para pra pensar na alimentação, fazer exercícios”.

J9- “Acho que a EFE deveria ser pra gente se **exercitar**, porque a **gente fica seis aulas sentados dentro da sala**. Acho que seria mais pra gente **se movimentar**, não ficar parado aqui dentro”.

J10- “Eu sou a favor da EF na escola. Eles querem tirar as disciplinas que aparentam não ter peso, mas tem um peso pra pessoa. A EFE é **importante**, faz você **ser competitivo**, faz você querer **cuidar do seu corpo**, ter outras idéias”.

A história, a visão de mundo, as concepções sociais e de homem, do corpo e do movimento apresentadas no primeiro capítulo, sobre a Educação Física, fundamentam a visão que os jovens mencionam sobre a disciplina. Entre a busca do corpo saudável, magro e bonito, produzido pelo higienismo, pelo atleta de alto rendimento, produzido pela esportivização escolar, ou pelo famoso “rola bola”, vindo do recreacionismo aceito pelos professores da área.

Surge, também, a concepção de uma Educação Física Escolar socializadora, que consegue reunir a turma em busca de objetivos orgânicos

com as atividades propostas pela professora. Portanto, os jovens participantes da pesquisa reconhecem a importância e legitimidade da Educação Física estar inserida na escola desde que ela tenha algo a contribuir no processo de formação do ser humano.

Para Bungenstab (2017), em seus estudos sobre juventude e expressões corporais dentro e fora da escola e sua relação com aprendizagem e experiências corporais, percebeu a predominância, nas aulas de Educação Física Escolar, o futebol. Este resultado também foi encontrado em outras pesquisas, como aponta o autor.⁶

No presente trabalho dois alunos expressaram suas opiniões sobre a predominância do futebol, e dos esportes coletivos, nas aulas de Educação Física, e os demais se posicionam com visões seguindo o mesmo sentido:

J9- “se eu for jogar bola lá, eles **nem passam a bola** pra gente que é **menina**”.

J4- “Eu mudaria nas aulas para passar mais esportes, praticar outras coisas, diversidade, sabe. As lutas ainda não tem, a natação que é muito importante não tem, e temos três piscinas aqui desativadas. **Sempre o mesmo esporte já ta ficando chato**”.

Desde o início do século XXI, passou a ser relevante pesquisas que envolvem a discussão entre o esporte *da* escola e o esporte *na* escola. Sobre o esporte *da* escola entende que deve ser trabalhado com um trato pedagógico, no entanto, tendo ciência da importância de tal conteúdo dentro da ambiente escolar, as aulas devem proporcionar diferentes experiências aos jovens, para ampliar seus conhecimentos e incluir todos os alunos.

Sobre o esporte *na* escola caracterizam aquelas aulas que são reprodutivas, os alunos jogam por jogar ou utilizam para treinar em função de interclasses ou intercolegiais. Acontece a exclusão daqueles que não se interessam por competições, por diferentes motivos, e daqueles que não possuem aptidão para praticar as modalidades que mais estão presentes nas aulas de Educação Física.

⁶ Bungenstab (2017) indica Cordovil *et al.* (2015) e Brandolin *et al.* (2015).

Levando uma grande quantidade de jovens que fazem a disciplina por fazer, desconsiderando o saber, a exclusão daqueles que não se sentem capazes de expor suas habilidades motoras, vêem o momento da aula como um “recreio”, duvidam da legitimidade da disciplina presente na escola, entre outros. No entanto, apesar dos obstáculos mencionados, as falas dos jovens pesquisados mostram que eles se posicionam criticamente quanto à presença da Educação Física na escola. Percebem que se é uma disciplina escolar então tem algo importante a ensinar, mesmo desconhecendo qual é o objeto de estudo específico da área ou o limitando somente a um conteúdo, no caso o esporte, e ainda mais específico o quarteto fantástico (futebol, handebol, basquete e vôlei).

Após mapear as práticas corporais dos jovens dentro da escola, Bungenstab (2017) quis saber por qual motivo os jovens participavam ou não das aulas práticas da disciplina, ou seja, sobre as relações que os jovens vem criando com as práticas corporais feitas dentro da escola. Na pesquisa do autor, as aulas se baseavam sempre no futebol, para os meninos, e no vôlei, para as meninas, o tempo da quadra era dividida entre meninos e meninas, as alunas ficavam restritas aos seus grupos conversando, em celulares ou exercício de outras disciplinas, e os alunos escolhiam o que iam fazer.

O autor acredita que quando os jovens utilizam a disciplina como momento de lazer, descontração, para rir, conversar, socializar, apenas, enfraquece a relação entre a Educação Física e os jovens, e acabam deixando de praticar preferindo a constituição de grupo para o ócio, ao mesmo tempo em que tomam ciência de que a disciplina demonstra um desequilíbrio com seus interesses.

Não seria preciso ir à escola ou destinar uma disciplina para a socialização dos alunos, essas ações podem ser feitas em espaços extra escolares. E nesse contexto, os alunos defendem a importância da disciplina, mas sabem que ela não cumpre seu propósito, por diversos motivos. Portanto, a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório deve ensinar algo que seja específico da sua área.

Os jovens buscam encontrar uma Educação Física Escolar que entre em seu contexto de vida, conheça suas dificuldades, alcance suas vontades e

amplie suas experiências. Esperam que as aulas lhes proporcionem novas possibilidades, vivenciem novas práticas corporais e não fiquem presos, apenas, as quatro modalidades esportivas coletivas (o quarteto fantástico) ou em repetições cansativas de gestos técnicos esportivos. Percebe-se tal visão na fala de um aluno participante da entrevista no presente trabalho, quando diz:

J4- “deveria ensinar outras coisas, a maioria dos colégios só ensinam futebol, futebol, futebol, vôlei, futebol. Não mudam muito as coisas”.

A necessidade de experimentar novas vivências, novos conhecimentos, a busca pelo aprender, pela exploração fazem parte do universo dos jovens. E o movimento do corpo esta inserido nos interesses dos alunos, uma vez que disseram gostar das aulas de Educação Física e ver importância no ato de se movimentar, que seja para deixar de ser sedentário ou outros motivos. A visão que os alunos jovens têm das práticas corporais escolares pode vir a mudar de forma positiva, quando são apresentadas de novas dinâmicas e atividades (BUNGENSTAB, 2017).

Porelli (2015) busca entender se a Educação Física Escolar vem construindo a juventude através das suas práticas do “fazer” intervenção e aproximação dos jovens vistos como interlocutores ativos com demandas específicas, considerando suas condições juvenis, construindo suas identidades e ajudando na formulação de projetos futuros, sendo a escola o espaço visto pelos jovens como meio para conseguir tais expectativas.

A escola possui disciplinas para se alcançar a produção e divulgação dos saberes como importantes na vida dos jovens. A disciplina de Educação Física Escolar tem por finalidade o desenvolvimento e ampliação da cultura corporal dos sujeitos através da exploração do corpo em movimento. Desde a década de 1980, intensificaram as buscas pela transformação das concepções da área para que solidificasse a legitimidade da disciplina enquanto componente curricular escolar que tem algo a ensinar aos discentes, em caráter educativo formal.

Quando se insere o termo cultura como objeto de estudo da disciplina esta se comprometendo a considerar a realidade e a dinâmica cultural em que os alunos estão inseridos. O que na visão de Porelli (2015) estamos levando

em conta os interesses, valores e demandas do público alvo, neste caso dos jovens estudantes do Ensino Médio.

No século XX, a Educação Física no Brasil “fez” juventude a partir de seus princípios baseados em uma sociedade naturalizada e biologizada, ao qual considerava os alunos como corpos homogêneos, buscando encaixar os jovens de acordo com os padrões que se pretendia na época, fortes para o trabalho ou para o alto rendimento, por exemplo. Prevalencia o discurso médico-higienista com função de corrigir corpos e regenerar a raça, se importava mais com os resultados - velocidade e competitividade – características indispensáveis para a vida na cidade e do trabalho na fábrica. Para homogeneizar os corpos dos jovens utilizou o esporte como aliado desses discursos por apresentar a dimensão do prazer ao ser praticado (PORELLI, 2015).

Através da literatura aqui apresentada constatamos que a juventude não deve ser considerada singular. Cada jovem deve ser visto como um ser cultural diferente dos demais de acordo com seus interesses, habilidades ou produções culturais. Apesar da Educação Física, em específico a escolar, ter “feito” juventudes de maneira biologicista a perspectiva é que ela venha a “fazer” juventudes desnaturalizadas e desbiologizadas, que atenda às multiplicidades de identidades e as diversidades desses sujeitos (PORELLI, 2015).

3.4. JOVENS E A EDUCAÇÃO FÍSICA FORA DA ESCOLA

Quando foram perguntados sobre a Educação Física fora dos muros da escola alguns dos alunos ainda permanecem fazendo práticas corporais e outros não fazem mais, por diversos motivos, tais como: começaram a trabalhar, falta de recursos financeiros e problemas de saúde.

As justificativas para fazer Educação Física fora da escola fundamentam na possibilidade de se transformar em atletas de alto rendimento, buscar obter o corpo de artistas televisivos e/ou adquirir saúde, não estar/ser sedentário. E para alguns um momento de promoção da socialização.

J1- “Eu **jogo bola**. Eu entendo que a EF fora da escola seja **praticar esporte**, praticar exercício físico, para **não ser** muito **sedentário**”.

J2- “Eu **fui pra academia** porque queria **cuidar do corpo**, porque tem vez que ta uma gordurinha aqui. **Eu não fui pra academia pra deixar de ser** gorda, fui porque fico muito tempo em casa, **sedentária**”.

J3- “Eu estava fazendo academia por causa do corpo, ter um corpo ideal que eu quero. Um corpo desse jeito, só tirar a barriga que é muito grande. Tem uma atriz, que trabalha no Programa do Silvio Santos, Livia Andrade, do SBT. Uma do cabelo grande, quero o corpo igual ao dela. **Ai fui pra academia pra tentar buscar o corpo ideal**”.

J4- “Eu treinei academia porque eu queria um físico melhor, boa aparência e saúde. Queria uma aparência igual do MC Livinho, o físico dele é forte, mas não é escandaloso. **Eu ia fazer EF fora da escola por estética**”.

J5- “Eu **escolhi a musculação** pra ocupar meu tempo, pra definir o corpo, melhorar a respiração, cardíaco, essas coisas. **Tanto a estética quanto a saúde** eram minhas prioridades quando fui buscar academia.

J6- “Eu **fui buscar academia por causa da estética**, saúde, parece que a motivação aumenta, também. Na verdade eu estava era querendo **emagrecer**, mesmo”.

J7- “Eu **faço EF fora da escola porque eu quero emagrecer**, e uma aula por semana de EFE não vai mudar muita coisa. Eu fui pra academia porque eu gostaria de ter um corpo, **pra ser mais atraente**, mais bonito, eu me acho um pouco feio, ai queria mostrar isso pra mim, **pra eu me aceitar mais e as pessoas me aceitar também**.”

J8- “Eu **fui buscar academia por causa de estética**, queria ter mais **perna**, mais **bunda**, definir **barriga** e engrossar as pernas”.

J9- “Quando eu comecei a fazer eu era muito sedentária. Eu **fui fazer academia por causa de saúde**. Eu me **sentia muito indisposta**”.

J10- “Eu **faço EF fora da escola** porque eu **tenho muita raiva do governo**, com algumas notícias [...] Ai eu tenho que **lutar pra esvaziar minha raiva**. Tem que ter saúde também, mas eu procurei fazer EF fora da escola por causa de dinheiro. Eu fazia futebol, mas sou muito ruim só que eu queria ganhar dinheiro, eu só penso no dinheiro”.

Os alunos acreditam ser importante estar em movimento e argumentam que o tempo de aula da disciplina escolar não é suficiente para conseguir adquirir os objetivos que cada um deles procura para si. Um atrativo da Educação Física fora da escola é que faz quem quer a modalidade que mais gosta e param de praticar quando desejam, ou seja, são livres para decidir de acordo com seus gostos. Por isso, todos os entrevistados atribuíram alto grau de importância de praticar Educação Física, também, fora da escola.

J1- “Eu entendo que a EF fora da escola seja **praticar esporte**, praticar exercício físico, para **não ser muito sedentário**. Eu acho importante a EF fora porque também é pra **socializar**, assim como no colégio”.

J2- “Ah eu acho que **é importante** sim, porque se todo mundo tivesse em mente, sabe. Ah tal a gente vai lá, **junta todo mundo e joga alguma coisa**. Só que nem sempre as pessoas tem animo né, aí fica só na escola mesmo, na maioria das vezes.

J3- “Eu **acho importante** fazer EF fora da escola. Eu fazia pelo corpo, mas **percebia que eu trabalhava melhor**, ficava sem sono, raciocínio mais rápido, por isso eu acho importante. **E hoje a disposição me faz mais falta do que a busca pelo corpo ideal**”.

J4- “Eu acho que a EF fora da escola **é importante**, quanto mais você **movimenta seu corpo**, mais **melhora a saúde**. Pra mim é essencial fazer tanto EFE quanto EF fora da escola”.

J5- “Eu acho q EF fora da escola **importante**, pras pessoas melhorar a saúde, **combater o sedentarismo**”.

J6- “Eu acho que a EF fora da escola **é importante** também. Porque o que você aprende aqui você desenvolve lá fora. Fora da escola é bom pra você praticar, pra aliviar. Porque alivia a mente, você **pratica esporte, distrair, a saúde**, também”.

J7- Pra mim tanto a EFE quanto a EF fora da escola são **importantes**. Porque na escola te ensinam algumas coisas que você não vai saber na academia, como funciona essas coisas. A EF fora da escola não te ensinam, mas você tem **melhor desenvolvimento, porque tem mais tempo** pra fazer, **mais dias** da semana”.

J8- “Eu acho que as duas EFs são adequadas. E EF fora da escola **pode fazer no final de semana**, pra jogar bola”.

J9- “Tanto a EFE quanto a EF fora da escola são **importantes**, porque são questões diferentes. E **fora da escola é uma questão de saúde**. Dentro da **escola você é obrigado** a fazer e fora da escola é uma escolha sua”.

J10- “**É importante** fazer EF fora da escola porque **os alimentos** de hoje em dia só **faz mal**, aí aumenta a **obesidade**, aumenta um monte de coisa”.

Bungenstab (2017) revelou que os jovens, por ele pesquisados, se mostraram mais críticos quanto às aulas de Educação Física Escolar e reconhecem que fora da escola existem mais opções e liberdade para as práticas corporais, porém, constatou que os alunos reconhecem as falhas nas aulas de Educação Física, mas não direcionam o título de salvadoras das aprendizagens às práticas corporais fora da escola. Os jovens procuram aproveitar as oportunidades de experiências e conhecimentos interessantes

tanto nas atividades corporais feitas na escola quanto nos ambientes fora dos muros escolares. Demonstrou, também, que os esportes estão presentes tanto na cultura escolar quanto nos espaços fora da escola.

O esporte fora da escola é visto pela representação social como um meio de resolução de problemas, em especial das drogas, melhoria de vidas, entre outros, porém não é falado sobre o outro lado da realidade, de atletas que usam drogas para fins pessoais, para potencializar sua performance atlética ou para conquistar um corpo que se encaixa nos padrões sociais do corpo perfeito, belo, magro e forte. O esporte presente na juventude atual é visto como uma válvula de escape para não estar no mundo das drogas, escapar da relação com a família, superar dificuldades sociais e econômicas, mas não é praticado como forma de ampliação da cultura, interação, inclusão e formação humana.

Em sua pesquisa Bungenstab (2017) mostrou uma procura maior dos jovens para o esporte. O que difere um pouco da presente pesquisa que apresenta um fluxo maior dos jovens na academia em busca de saúde e/ou estética. Dos dez alunos entrevistados dois jogam futebol na rua com os amigos e os outros oito foram buscar realizar suas práticas corporais na academia, sendo que: uma aluna tinha o objetivo de emagrecer, duas alunas queriam deixar de ser sedentárias, dois alunos procurou pela estética junto à saúde, e três alunos buscaram alcançar o copo ideal.

Os dois alunos que jogam futebol, o fazem na rua da própria residência, com os amigos, no contra turno escolar. Disseram ser mais prático reunir os amigos e jogar o “golzinho” e as “peladas” por conta do gosto pela prática corporal e por não ser oneroso ao bolso de seus responsáveis. Dos oito alunos que buscaram a academia como prática corporal fora da escola três ainda continuam a freqüentar as aulas de musculação, e os outros cinco não freqüentam mais a academia, por que não tem dinheiro para custear as mensalidades, por falta de tempo e por causa do cansaço que estava afetando a saúde de forma negativa, devida a alta carga de trabalho diário.

Batista (2007) analisou quais os objetivos que adultos de 20 a 50 anos iam buscar atividades corporais em academias e, em seus dados, apareceu que o objetivo geral dos participantes da pesquisa foi a estética, revelando uma

preocupação social com o modelo de corpo estabelecido pela indústria cultural e a ser alcançado pelos praticantes. Dados que aproximam dos resultados aqui obtidos.

O autor ainda alerta que o processo de educação do corpo na sociedade do capital precisa ser desmistificado, através da compreensão da educação como um processo de constituição do ser humano e sua relação com a realidade, e através da capacidade da educação atuar significativamente no corpo, “locus privilegiado de controle social” (BAPTISTA, 2007, p. 139).

Abaixo, apresenta-se um quadro contendo a sistematização das respostas obtidas nas entrevistas realizadas com os 10 jovens selecionados. Tais respostas estão vinculadas as Representações Sociais que os jovens atribuem à Educação Física que encontram na escola, nas academias, nos projetos de políticas esportivas, na rua, nas praças e diversos locais possíveis de práticas corporais.

Quadro 2: Representações sociais sobre a Educação Física em espaço formal e não formal

JOVEM	E.F. FORMAL	E.F. NÃO FORMAL
J1	- Não ser sedentário - Socializadora	- Na rua - Não ser sedentário - Socializadora - Praticar esporte - Diversão - Saúde - Acessibilidade
J2	- Fazer esportes - Saúde - Descontração	- Na rua - Exercitar - Acessibilidade
J3	- Descontração - Socializadora	- Academia - Estética - Melhor disposição - Melhor infraestrutura - Mais tempo
J4	- Aprender sobre esportes (história, técnica) - Saúde física e mental - Diversidades de práticas corporais - Por nota	- No condomínio - Estética - Saúde - Liberdade - Mais tempo
J5	- Saúde - Descontração - Ser atleta	- Ginásio - Ocupação - Definição corporal - Estética - Saúde
J6	- Jogos/Esportes (história, biológico, psicológico, social, político, cultural, inclusão, etc.)	- Academia - Estética

	- Práxis-	- Saúde - Melhor disposição - Emagrecimento - Mais tempo
J7	- Descontração - Corpo (Biológico)	- Academia - Emagrecer - Estética - Auto-estima - Eficiência
J8	- Saúde do corpo e alimentação - Esporte - Descontração	- Academia - Estética - Liberdade
J9	- Exercitar o corpo; movimentar - Socializadora-	- Academia - Sedentária - Saúde - Disposição
J10	- Ser competitivo - Esporte (atleta e amador) - Trabalhar corpo e mente - Superação	- Academia - Extravasar emoções - Ascensão profissional esportiva - Melhor infraestrutura

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O quadro acima ilustra de forma sistematizada os resultados obtidos pelos jovens sobre as Representações Sociais acerca da Educação Física, no espaço formal e nos espaços não formais. Na escola, as respostas mais frequentes vão ao encontro com as palavras esporte, descontração e socialização, caracterizando aulas de Educação Física baseadas, somente, nos esportes e/ou o momento de lazer sem o trato pedagógico. E fora da escola, os locais com maior frequência de práticas corporais são na rua e nas academias, sendo que as representações mais frequentes são a saúde, a estética, a melhor disposição, a liberdade e esportes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Juventude, categoria que vem ganhando mais espaço nas discussões nos meios acadêmicos bem como mais valor às atitudes e opiniões que os próprios jovens atribuem aos fenômenos que ocorrem na sociedade e em suas próprias vidas. Porém, ainda são fortes as Representações Sociais que os meios de comunicação divulgam, como sendo única verdade, sobre o comportamento dos jovens, de forma generalizada e reducionista.

A Educação Física, como ciência, vem buscando se afirmar com identidade própria e é disputada por duas grandes áreas do conhecimento: saúde e educação. Historicamente, a Educação Física foi vista e utilizada de forma biologizada, utilitarista e esportivista, até receber influência das ciências humanas para ampliar suas concepções sobre o ser humano. Porém, essa ampliação não se efetivou de forma satisfatória, uma vez que ainda em dias atuais, tal campo do conhecimento se limita às áreas mais biologizada e mecanicista do movimento humano.

O objetivo deste estudo foi compreender as Representações Sociais da Educação Física, em espaços formais e não formais, na perspectiva dos jovens do Ensino Médio. Bem como, entender a categoria juventude em suas diferentes dimensões e o contexto histórico e concepções acerca da Educação Física.

Ao longo dos anos foram solidificadas imagens e representações perante a sociedade sobre a Educação Física. Por um lado, conhecida como uma disciplina escolar cujas funções se restringiam ao ensino dos esportes, para a criação de atletas de alto rendimento, e como uma extensão do recreio, momento pelo qual os alunos decidem o que fazer durante a aula, sem a interferência do professor. E por outro lado, como práticas corporais vivenciadas em diferentes locais da sociedade (praças, clubes, academias, entre outros), como a forma milagrosa de alcançar a estética desejada, na criação de corpos perfeitos e padronizados pré-estipulados pelos meios

mediáticos e/ou para fabricar os atletas dos sonhos, conhecidos como super-heróis sociais.

A Educação Física Escolar foi objetivada para o conteúdo esporte, especialmente durante as aulas do Ensino Médio. É como se a Educação Física Escolar se resumisse e se limitasse ao conteúdo do esporte, e não o esporte *da* escola, que ensina algo de acordo com o trato pedagógico, mas o esporte *na* escola que visa a ampliação das habilidades motoras daqueles que já têm facilidade no desenvolvimento corporal, desvalorizando e até mesmo excluindo os alunos com menor aptidão física e os demais conteúdos da disciplina ricos na capacidade de ampliar a cultura corporal dos alunos, são eles: lutas, danças, ginásticas, jogos e as brincadeiras.

Nos espaços sociais não formais, nas academias, na rua, nos clubes, encontramos uma Educação Física objetivada na proposta de alcançar os corpos esculpidos e moldados, tais como: as pernas grossas, a barriga de tanquinho, os braços definidos, o corpo magro e atlético e hipertrofiados. Tão sonhado pela população e alcançado por uma pequena parte dela.

Ao analisar a fala dos jovens entrevistados percebe-se que suas representações acerca da Educação Física ainda estão objetivadas nas Representações Sociais historicamente construídas. As concepções de que as aulas de Educação Física na escola servem para a formação de atleta de alto rendimento ainda não foram superadas ainda. É forte a imagem objetivada do esporte e a utilização das aulas para treinar os alunos mais aptos fisicamente.

Os conteúdos mais mencionados nas falas dos participantes foram os esportes e os jogos; e em seguida, que as aulas servem para descontração, por relaxar a mente dos estudantes descansando-os das disciplinas que são consideradas como as matérias pensantes do universo escolar. Ou seja, a Educação Física Escolar serve para aqueles que gostam das práticas esportivas e os que não gostam ficam livres no espaço que acontece a aula.

No entanto, chamou a atenção algumas críticas feitas pelos próprios jovens participantes da pesquisa, como: a *obrigatoriedade*, ou seja, fazer as aulas para ganhar nota e passar de ano, apesar de gostar de participar das aulas; a *socialização*, por ser uma disciplina que faz as pessoas interagirem entre si, por exemplo, quando chega um novato na turma; e a *repetição de*

conteúdos, quando o jovem reflete que as aulas de Educação Física Escolar sempre são mesmas manifestações culturais, os mesmos conteúdos, e solicita que seja ensinadas outras práticas corporais.

Nos espaços informais a Educação Física objetiva-se a partir das representações de saúde, estética e alto rendimento esportivo. Nos resultados das falas dos jovens aparecem a iniciação esportiva para dar continuidade aos treinos com maior ênfase, buscando ser atletas de alta performance; as academias tentando alcançar os modelos de corpos bonitos de acordo com os padrões que os meios de comunicação pré-estabelecem; e que a saúde e a diversão estivessem em processo de desvalorização.

Assim, nas respostas que os jovens emitiram sobre a Educação Física nos espaços informais se baseiam em acabar com o estilo de vida sedentário, para emagrecer, para a estética na busca de corpos padronizados pelas vias midiáticas ou redes virtuais, corpos perfeitos, fortes e magros, e produzir com maior excelência os atletas nas escolinhas esportivas para chegar a serem os super-humanos da modernidade.

Dessa forma é possível identificar vestígios de representações higienista, esportivistas e recreacionistas, historicamente construídas sobre a Educação Física, nas falas dos jovens participantes da pesquisa. Representações estas que docente estudiosos da área vem tentando romper.

No entanto, os jovens pesquisados veem a situação da disciplina a partir de olhares críticos, ou seja, eles sabem que a Educação Física Escolar tem algo a ensinar, que os conteúdos são importantes para a vida e que precisam ser valorizada pelos próprios professores, pela comunidade escolar e pela sociedade em geral. E que apesar de se espelharem em modelos de corpos belos, que os meios de comunicações apresentam, os jovens têm a consciência da importância do ato de se movimentar para melhorar a própria saúde e melhor disposição física.

Mas, ainda não é percebida a questão de ampliação da cultura corporal na concepção desses alunos quando se fala em Educação Física, para a educação do corpo, em prol da formação integral do ser humano e emancipação, considerando a Educação Física em sua dupla habilitação, como

um meio de educação do corpo independente do espaço inserido, uma vez que a educação, de forma geral, acontece em todos os espaços da sociedade.

Acredita-se encontrar na educação, e conseqüentemente na Educação Física, uma possibilidade de ação consciente para a emancipação humana, e assumir um caráter transformador da realidade e contribuir para a formação de um ser humano mais crítico, criativo, ético e social. Os fins da educação estendem-se à Educação Física que como ato educativo que está voltado para a formação do homem tanto como ser pessoal quanto como ser social (GONÇALVES, 1994, p. 172).

Com o aumento do interesse pelos exercícios físicos tornou-se necessário intensificar as reflexões sobre a cultura do corpo, uma vez que somos corpo em todas as dimensões, de forma global. Apesar de que a supervalorização do pensamento de maneira pobre e utilitarista coloca as questões sobre a cultura corporal em planos inferiores na escala de valores. E essas questões precisam ser repensadas (MEDINA, 2010).

Medina (2010) acredita em um futuro que permita um presente menos desumano através de uma Educação Física mais humana. Uma Educação Física que não seja vista em plano inferior às demais disciplinas e que os professores da área deixem de ser passivos a aceitar tal condição. Menciona que essa cultura precisa de uma crise, uma transformação que busque mudar as concepções de uma Educação Física esportivista, recreacionista, biologicista para uma disciplina mais emancipada, caso pretenda evoluir.

A Educação Física precisa entrar em crise e de uma transformação com objetivo de ampliar nossas possibilidades como seres humanos, uma vez que, se a evolução humana não pode mais seguir seu caminho natural, somente por uma revolução é capaz de fazê-lo. No entanto, para acontecer uma revolução cultural corporal é preciso a participação crítica de todos aqueles que querem entender e estão envolvidos com as áreas que tem o corpo como objeto de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Departamento de Sociologia. Universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**. 1997. Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Blog_Direito_de_se_Diferente/Considera%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20a%20Tematiza%C3%A7%C3%A3o%20Social%20da%20Juventude%20no%20Brasil.pdf> Acesso: 24 jan. 2018.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3ª ed. Rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BAPTISTA, T. J. R. **Educação do corpo: produção e reprodução**. UFG, 2007.

BARBOSA, C. L. A. **Educação Física Escolar: as representações sociais**. Rio de Janeiro: Sharpe, 2001.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16594>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. **Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação**. 2002. 336 f. Tese (Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

BETTI, M.; ZULIANI, L.R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Ano I Número I, 73-81, 2002. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT25102010170018.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. Compreender. In.: **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior, 1992. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos da Educação**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 245-255.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. 1966. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos da Educação**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 45-72.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável, 1974. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos da Educação**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 89-140.

_____. Os três estados do capital cultural, 1979. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos da Educação**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 79-88.

_____. O capital social- notas provisórias, 1980. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos da Educação**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 73-78.

_____. Algumas Propriedades dos Campos. In: **Questões de sociologia**. Editora Marco Zero Limitada. Rio de Janeiro, 1983.

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal. 3ª ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2000.

BUNGENSTAB, G. **Sobre juventude e educação física**. São Paulo: Giostri, 2007.

CARRANO, P. C. R.. **Os jovens e a cidade: identidade e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FAPERJ, 2002.

CARRANO, P. C. R. **Jovens na cidade**. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: Trabalho e Sociedade – Ano – nº 1, agosto, 2001. Disponível em: <http://www.iets.inf.br/biblioteca/Jovens_na_cidade.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

CAVALCANTE, C.V. Jovens e estratégias educativas nos espaços urbanos e virtual. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 135- 153 jan. /jun. 2011.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, 16(2), pp. 221-236, CIE-Universidade do Minho, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992, 2009.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DARIDO, S.C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. N° 24, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação Sociedade, Campinas, vol. 28, nº. 100 – Especial, p. 1105- 1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

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

DAYRELL, J. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade**. 2010.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DUARTE, A. J.; GOMES, M. P. Cidadania, justiça social e o direito à educação básica no Brasil: reflexões a partir da reforma do ensino médio. In: ECCO, C.; QUADROS, E. G.; SILVA, R. F. N.; SILVA, V. **Justiças**. Org. Clóvis Ecco...[et al]. 1ª Ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

GOEDERT, R. T. **A cultura jovem e suas relações com a educação física escolar**. Tese (Doutorado em educação). Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/2389/TESE_ROSICLER_GOEDERT.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 mai. 2016.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GONÇALVES, H. S.; COUTINHO, L. G. Juventude e família: expectativas, ideais e repercussões sociais. Estudos e pesquisas em psicologia. v. 08. n. 3. Rio de Janeiro, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812008000300004#mailfim> Acesso em: 11 fev. 2018.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Entre o “não mais” e o “ainda não”**: pensando saídas do não-lugar da educação física escolar I. Caderno de Formação RBCE, p. 9-24, set. 2009.

GUIMARÃES, D.. O corpo na escola. In: **Salto para o futuro: O corpo na escola**. Tv Brasil. Ano XVIII boletim 04. Abril, 2008.

GUIMARÃES, M. T. C. Juventude, educação e campo simbólico. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 19, n.2, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol19_n2_2002/vol19_n2_2002_17notadepesquisa_p295a298.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2016.

GUIMARÃES, M. T. C.; DUARTE, A. J. Juventude e educação: novos processos de socialização. **Revista Brasileira da Escola**, Brasília, v. 5, n.8, p. 143-155, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/53/50>> Acesso em: 26 jul. 2016.

GUIMARÃES, M. T. C. Contribuições conceituais de Pierre Bourdieu para a investigação da temática juventude e educação. In.: DUARTE, A. J.; GUIMARÃES, M. T. C.. (Orgs). **Processos formativos de jovens na EJA em Goiás**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

GROPPO, L. A. **Juventude: Ensaio sobre sociologia e histórias das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GROPPO, L. A. **Juventudes: sociologia, cultura e movimentos**. Universidade Federal de Alfenas. Alfenas-MG, 2016.

JODELET, D. (org.) **As representações sociais: um domínio em expansão**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JÚNIOR, M. S.; BARBOZA, R. G.; LORENZINI, A. R.; GUIMARÃES, G.; SAYONE, H.; FERREIRA, R. C.; PEREIRA, E. L.; FRANÇA, D.; TAVARES, M.; LINDOSO, R. C.; SOUSA, F. C.. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n2/08.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

KOHAN, W.. O corpo na escola. In: **Salto para o futuro: O corpo na escola**. Tv Brasil. Ano XVIII boletim 04. Abril, 2008.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. **Jovens olhares sobre a escola do ensino médio**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a06v31n84.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

BRASIL, LDB. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 01 abr 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevistas e análise documental. In: _____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, E. CHAVES, A. M. Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos. **Psicologia: ciência e profissão**. Vol. 30. Nº. 3. Brasília set, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000300008>. Acesso em: 24 fev. 2018.

MEDINA, J. P. **A educação física cuida do corpo... e mente**. 2010.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Pierre Bourdieu: **Escritos da Educação**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M.. **Bourdieu & a Educação**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

NOVAES, R. **Os jovens “sem religião”: ventos secularizantes, “espírito de época” e novos sincretismos. Notas preliminares**. Estud. vol.18 nº 52 São Paulo Set./Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300020> Acesso em: 18 fev. 2018.

PAIS, J. M. **A construção sociológica da juventude- alguns contributos**. Análise social, vol. XXV (105-106), 1990 (1º, 2º), 139-165.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs). Educação Física. **ENSINO MÉDIO**. PARTE II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2000.

PEREIRA, G. M. **A improvável trajetória de um sociólogo enervante**. Revista Educação, São Paulo, v. 5, Especial: Biblioteca do Professor, Dossiê: Bourdieu pensa a Educação, p. 06-16, set. 2007.

PORELLI, A. B. G. **Sentidos e significados da Educação Física para a(s) juventude(s)**. Campinas, SP: [s.n.], 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000957503&fd=y>>. Acesso em: 09 out. 2016.

RAITZ, T. R. PETERS, L. C. F. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia e Sociologia**. Vol. 20 no. 3 Florianópolis Sept/Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000300011> Acesso em: 24 fev. 2018.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: IBRASA, 1982;

RIBEIRO, I. **Formação em educação física no Brasil: novas orientações legais, outras identidades profissionais?**. Dissertação Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia- GO, 2016. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3461>>. Acesso 25 jun. 2017

SILVA, A. M; DAMIANI, I. R. **Práticas Corporais**. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005.

SPADONI, L. **Psicologia realmente aplicada ao direito**. Cáp. VII e VIII. 2ª Ed.- São Paulo: LTr, 2016.

SOARES, C. L. Práticas corporais: invenção de pedagogias?. In: SILVA, A.M.; DAMIANI, I. R (org.). **Práticas Corporais**. Florianópolis: Nauembru Ciência & Arte, 2005.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TIRIDA, L. O corpo na escola. In: **Salto para o futuro: O corpo na escola**. Tv Brasil. Ano XVIII boletim 04. Abril, 2008.

VENDRAMINI, C. R. MARCASSA, L. P. TITTON, M. CONDE, S. F. Escola, trabalho e perspectiva de futuro de jovens estudantes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v.12, n.4, p. 2155-2176, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8839/6948>> Acesso em: 25 fev. 2018.

ANEXOS



ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS JOVENS

JOVENS E JUVENTUDE

O que significa ser jovem para você?

Você se sente jovem? Por quê?

Quais as vantagens e desvantagens de ser jovem ?

Você participa de algum grupo: por exemplo, de dança, esporte, religioso, de bairro, etc? Quais? Com quem frequenta?

O que você costuma fazer aos fins de semana?

FAMÍLIA

Qual o sentido da família para você? Como é sua família? Quantas pessoas são? Todos moram juntos? (Investigar relação dos pais)

Fale do seu relacionamento com sua família, com os pais, irmãos, ou outras pessoas que fazem parte de sua vida?

Qual a profissão do seu pai e da sua mãe?

De onde seus pais são?

RELIGIÃO

Você tem religião? Pratica esta religião? Há quanto tempo?

Qual o sentido da religião para você?

Todos da sua família praticam essa religião?

TRABALHO

Você trabalha no momento? Onde? Em quê?

Se sim, gosta do que faz?

Você começou a trabalhar com quantos anos? Com quê?

Se não, já trabalhou?

ESCOLA

Onde você estuda?

Qual a importância da escola para você?

Em sua opinião, qual a função da escola?

Qual a sua relação com a escola?

Em sua opinião, qual a função do ensino médio?

Qual disciplina que você tem mais afinidade?

Qual disciplina que você tem menos afinidade?

EDUCAÇÃO FÍSICA

Qual a sua opinião sobre a disciplina de educação física?

Qual é a função da educação física na escola, em sua opinião?

O que a educação física representa para você?

Qual é o sentido da educação física para você?

Você faz aula de educação física na escola?

O que você mais gosta das aulas de educação física na escola?

O que você menos gosta das aulas de educação física na escola?

O que deveria mudar nas aulas de educação física escolar?

Como acontecem as aulas de educação física na escola à qual você estuda?

Você faz educação física (atividade física) fora da escola?

Qual (is) prática(s) corporal (is) você faz fora da escola?

Qual seu objetivo fazendo educação física fora da escola?

Por que você faz atividade física fora da escola se há essa disciplina na escola?

Qual a função da educação física fora da escola?

Você acha mais importante a educação física escolar ou a não escolar na sua vida?

ANEXO II

Questionário

O objetivo desse questionário é conhecer os traços constituintes da sua trajetória escolar, familiar, socioeconômico e de trabalho do entrevistado. A sua identidade será mantida em sigilo e os dados aqui informados serão utilizados apenas para a pesquisa em andamento. Desde já, agradecemos a sua participação nesse estudo.

Codinome: _____

Data: ____/____/____. Escola matriculado (a): _____

I. DADOS PESSOAIS

1. Sexo [] F [] M 2. Estado Civil: () Solteiro/a; () casado/a; () Divorciado/a; () Outros

3. Idade:

4. Local de nascimento (cidade): (estado)

5. Se você é de outra cidade, há quanto tempo vive nesta cidade?

6. De acordo com o IBGE, você se classificaria como: A () amarelo; B () branco; C () indígena; D () pardo; E () preto

7. Em que bairro em você mora? Há quanto tempo?

8. Você tem alguma religião? A () não; B () sim Qual?

9. Você tem filhos? A () não; B () sim Quantos?

10. Qual grau de escolaridade do seu pai?

11. Qual grau de escolaridade da sua mãe?

12. Profissão do seu pai:

13. Profissão da sua mãe:

II. CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

14. O imóvel em que você reside é: A () próprio; B () financiado; C () alugado

15. Você mora com a sua família? A () não; B () sim

16. Você mora com? A () seus pais; B () apenas com um dos pais; C () seus pais e irmãos; D () com um dos seus pais e irmãos; E () com parentes; F () sozinho; G () com amigos; H () em república; I () na casa do estudante da própria universidade

17. Você tem irmãos/ãs? A () não; B () sim Quantos?

18. Quem ajuda no sustento da casa? (pode ser assinalada mais de uma alternativa): A () pai e/ou mãe; B () meus irmãos/as; C () eu; D () todos incluindo eu

19. Qual a renda total da família contando com você? A () de um a três salários mínimos; B () de quatro a sete salários mínimos; C () de oito a dez salários mínimos; D () acima de onze salários mínimos

20. Quanto ao trabalho, você (apenas uma resposta)

A () nunca exerceu atividade remunerada (se você assinalou essa opção, vá para a questão número 31);

B () realiza trabalhos remunerados ocasionais;

C () está trabalhando no momento (se você assinalou essa opção, responda as questões 22 a 30)

D () não está trabalhando no momento (desempregado) (se você assinalou essa opção, responda as questões 28 a 30);

E () já trabalhou anteriormente e está procurando emprego (se você assinalou essa opção, responda as questões 28 a 30);

F () já trabalhou anteriormente e não está procurando emprego (se você assinalou essa opção, responda as questões 28 a 30).

III. RESPONDER APENAS SE VOCÊ TRABALHA						
21. Você trabalha? () Sim () Não						
22. Com que você trabalha?						
23. Qual a sua renda mensal? (quantidade de salário mínimo):						
24. Quantas horas semanais você trabalha?						
25. Qual o turno do seu trabalho? A () matutino; B () vespertino ; C () noturno						
26. Quantos dias da semana você trabalha?						
27. Há quanto tempo você trabalha nessa profissão?						
28. Com que idade você começou a trabalhar?						
29. Quais empregos você já teve anteriormente?						
30. O que te levou a trabalhar?						
IV. TRAJETÓRIA ESCOLAR						
Assinale com um (X) uma alternativa apenas para cada questão						
	ESCOLARIZAÇÃO					
	Pública municipal ou estadual.	Pública Federal	Particular	Particular e Pública	Outras	Não frequentei
31. Educação infantil (pré-escola)						
32. Ensino fundamental (1º ao 5º ano)						
33. Ensino fundamental (6º ao 9º)						
34. Ensino Médio						
35. Com que idade você entrou no Ensino Fundamental? A () entre 5 e 6 anos; B () entre 6 e 7 anos; C () entre 7 e 8 anos; D () acima de 8 anos.						
36. Com que idade você terminou o Ensino Médio? A () entre 15 e 16 anos; B () entre 16 e 17 anos; C () entre 17 e 18 anos; D () acima de 18 anos.						
37. Você fez algum curso técnico? A () Não; B () Sim. Qual? _____ Em que instituição?						
38. Você já parou de estudar alguma vez? A () Não B () Sim. Quantas vezes? Por quanto tempo? O que te levou a parar de estudar? A () falta de tempo; B () falta de interesse; C () falta de dinheiro; D () falta de oportunidade; E () problemas pessoais/familiares; F () Outros. Quais? _____						
39. Na escola, quais as duas disciplinas que você mais gosta?						
40. Na escola, quais as duas disciplinas que você menos gosta?						
41. Você fala alguma língua estrangeira? A () Não B () Sim. Qual(s)? _____ Onde você aprendeu?						
42. Na escola, você participava algum grupo? A () nenhum; B () grupo religioso; C () grêmio da escola; D () grupo cultural; E () associação de pais e alunos; F () grupo esportivo e outros. Qual(s)? _____						
43. Quando estudante da escola, você recebia algum tipo de bolsa? A () não B () Sim. Qual(s)? _____						
44. Você gosta de Educação Física na escola? () Sim () Não. Por quê? _____						

45. Você prática/faz Educação Física na escola?

() Sim

() Não. Por quê?

46. Você pratica exercício físico fora da escola?

() Sim. Quais?

() Não



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS -
PUC/GOIÁS



ANEXO III

Parecer do Comitê de Ética

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SENTIDO ATRIBUIDOS À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E NÃO ESCOLAR POR JOVENS DO ENSINO MÉDIO

Pesquisador: BRUNNA THAIS REIS SALES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 69428217.5.0000.0037

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.332.670

Apresentação do Projeto:

Trata-se de resposta a pendência

Relato do pesquisador

"A pesquisa será qualitativa cujo propósito é conhecer o processo social e as relações cotidianas construídas por um grupo de sujeitos. Levando em consideração os sentidos e significados que os integrantes dos grupos atribuem à realidade em que vivem, podendo ser capazes de transformá-la. Nessas investigações valoriza-se mais a dimensão qualitativa em relação a dimensão quantitativa. Nesse projeto, o propósito é utilizar o tipo de pesquisa descritiva que tem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência, sendo que sua grande contribuição das é proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida (GIL, 2008). Os procedimentos pretendidos serão a pesquisa bibliográfica que se vale através de informações impressas e por questionários e entrevistas, cujas informações são obtidas por meio de pessoas ou experimentos (GIL, 2008). Para a realização da pesquisa

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

E-mail: cep@pucgoias.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS -
PUC/GOIÁS



empírica, será selecionada uma escola da rede pública de ensino médio na Região Metropolitana de Goiânia. Serão selecionados 10 jovens do ensino médio, entre 15 e 18 anos, de uma escola pública estadual."

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

E-mail: cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 2.332.670

Objetivo da Pesquisa:

Trata-se de resposta a pendência

"Objetivo Primário:

Compreender os sentidos que os jovens, do Ensino Médio, atribuem à educação física escolar e à educação física não escolar para a educação do indivíduo.

Objetivo Secundário:

- Entender a categoria juventude em seus aspectos sócios históricos e culturais relacionados a partir dos estudos da sociologia da juventude;
- Investigar a história e as concepções de educação física no currículo brasileiro;
- Fazer levantamento da produção em educação sobre jovens, corpo e educação física escolar e não escolar;- Entrevistar jovens do ensino médio para apreender a percepção que os jovens têm acerca da educação física escolar e não escolar;- Entender as concepções dos jovens sobre educação do corpo."

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Trata-se de resposta a pendência Relato do pesquisador

"Riscos:

Serão respeitadas as informações coletadas bem como a identidade de todos os participantes da pesquisa. Outra forma de registro dos procedimentos que será adotada na pesquisa é o registro imagético (fotografias, filmagens e áudios), assim, como nos outros procedimentos será assegurado o sigilo e a identidade de todos. Nenhum nome de pessoas, nome da instituição, locais ou identificação pessoal interessa a esse estudo, somente os registros para fins acadêmico-científico. Esta pesquisa oferece danos mínimos, tais como: constrangimento ou desconforto ao falar de sua vida escolar e não escolar, lembrando que o anonimato e a privacidade serão preservados. Em relação aos áudios e imagens somente a pesquisadora que conduz o estudo tem acesso e a senha do celular e tablet que serão utilizados para captar som e imagens dos participantes do estudo. A transcrição da entrevista e o tratamento das imagens também serão conduzidos pela própria pesquisadora assegurando o sigilo e a privacidade de todos os participantes. Haverá o devido cuidado no manuseio dos instrumentos utilizados na coleta de dados, os quais ficarão seguramente arquivados, em pastas para cada integrante da pesquisa na residência da pesquisadora responsável pela condução do estudo, após cinco anos, serão incinerados. Como pesquisadora responsável pela condução deste estudo comprometo a viabilizar

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

E-mail: cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 2.332.670

o auxílio necessário à sua assistência integral, sem custo algum à sua família, sendo que o participante terá o direito pleno de recusar a participar da entrevista ou retirar seu consentimento, em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

Benefícios:

Contribuir qualitativamente em produções científicas na área da educação. Compreender os sentidos que os jovens, do Ensino Médio, atribuem à educação física escolar e à educação física não escolar."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto apresentado adequadamente

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados adequadamente

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de resposta à pendência

Os pesquisadores responderam as pendências e o projeto foi considerado APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

INFORMAÇÕES AO PESQUISADOR REFERENTE À APROVAÇÃO DO REFERIDO PROTOCOLO:

1. A aprovação deste, conferida pelo CEP PUC Goiás, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação sobre sua pesquisa em casos de alterações metodológicas, principalmente no que se refere à população de estudo ou centros participantes/coparticipantes.
2. O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP PUC Goiás, via Plataforma Brasil, relatórios semestrais do andamento do protocolo aprovado, quando do encerramento, as conclusões e publicações. O não cumprimento deste poderá acarretar em suspensão do estudo.
3. O CEP PUC Goiás poderá realizar escolha aleatória de protocolo de pesquisa aprovado para verificação do cumprimento das resoluções pertinentes.
4. Cabe ao pesquisador cumprir com o preconizado pelas Resoluções pertinentes à proposta de pesquisa aprovada, garantindo seguimento fiel ao protocolo.

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

UF: GO

Município: GOIANIA

CEP: 74.605-010

E-mail: cep@pucgoias.edu.br

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_907141.pdf	09/10/2017 15:18:29		Aceito
Outros	respostaspendenciassubmissao04.pdf	09/10/2017 15:16:39	BRUNNA THAIS REIS SALES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetomestradosubmissao4.pdf	09/10/2017 15:14:33	BRUNNA THAIS REIS SALES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALesubmissao4corrigido.pdf	09/10/2017 15:14:01	BRUNNA THAIS REIS SALES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEjovenssubmissao04.pdf	09/10/2017 15:12:58	BRUNNA THAIS REIS SALES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto03.pdf	12/09/2017 09:50:31	BRUNNA THAIS REIS SALES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEresponsavelsubmissao03.pdf	11/09/2017 11:03:39	BRUNNA THAIS REIS SALES	Aceito
Outros	curriculoorientador.pdf	23/05/2017 10:39:41	BRUNNA THAIS REIS SALES	Aceito
Outros	questionario.pdf	21/05/2017 15:48:13	BRUNNA THAIS REIS SALES	Aceito
Outros	entrevistasubmissao.pdf	21/05/2017 15:47:32	BRUNNA THAIS REIS SALES	Aceito
Outros	Curriculum.pdf	06/05/2017 21:16:05	BRUNNA THAIS REIS SALES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	SKMBT_C45217042100320.pdf	06/05/2017 21:13:19	BRUNNA THAIS REIS SALES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

E-mail: cep@pucgoias.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS -
PUC/GOIÁS



GOIANIA, 30 de
Outubro de
2017

Assinado

por:

Cejane Oliveira Martins Prudente

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

E-mail: cep@pucgoias.edu.br