

A CONSTRUÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UM DIÁLOGO COM A REALIDADE SOCIOCULTURAL DE JOVENS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA

TÁBATA ALINE JANUÁRIO¹
JOSÉ ÂNGELO GARIGLIO²

Resumo: Este artigo relata os resultados de uma pesquisa de dissertação de mestrado que teve como objeto de investigação a minha prática pedagógica como professora de Educação Física de uma escola de ensino médio da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, ficticiamente denominada “Escola de Baixo”. O estudo teve como objetivos centrais conhecer mais profundamente a realidade sociocultural de jovens estudantes de ensino médio de uma pública de Minas Gerais e construir canais mais efetivos de diálogo com esses sujeitos. A metodologia de pesquisa é de cunho qualitativo, valeu-se de recursos metodológicos da pesquisa-ensino e fez uso de entrevistas, questionários e observação de um encontro coletivo. A pesquisa possibilitou uma leitura reflexiva sobre os jovens estudantes, bem como a produção de novas relações de afeto, respeito, autoridade e confiança mútua.

Palavras-chave: Educação Física; Escola; Currículo; Planejamento de Ensino; Juventude

CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: UN DIÁLOGO CON LA REALIDAD SOCIOCULTURAL DE JÓVENES ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA PÚBLICA

Resumen: Este artículo relata los resultados de una investigación de tesis de maestría cuyo objeto de investigación fue mi práctica pedagógica como profesora de Educación Física en una escuela secundaria de la Red de Educación del Estado de Minas Gerais, ficticiamente llamada "Escola de Baixo". O estudio tuvo como principales objetivos conocer más profundamente la realidad sociocultural de jóvenes estudiantes de secundaria de una escuela pública de Minas Gerais y construir canales de diálogo más efectivos con estos sujetos. La metodología de investigación es de carácter cualitativo, se hizo uso de los recursos metodológicos de la investigación acción y se hizo uso de entrevistas, cuestionarios y observación de un encuentro colectivo. La investigación permitió una lectura reflexiva de los jóvenes estudiantes, así como la producción de nuevas relaciones de afecto, respeto, autoridad y confianza mutua.

Palabras clave: Educación Física; Colegio; Resumir; Planificación Docente; Juventud

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida dentro de um Programa de Mestrado Profissional em Educação Física. Esse trabalho de investigação expressa um esforço de reflexão sobre a minha prática pedagógica, mais especificamente, sobre as minhas ações de planejamento de ensino em Educação Física (EF), no contexto de uma escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais.

No desenvolvimento do estudo foram priorizadas ações de diagnóstico sobre as

¹ (Rede Estadual de Educação de Minas Gerais) – Mestre em Educação Física

² (EEFFTO/UFMG) – Doutor em Educação - angelogariglio@hotmail.com

características socioculturais dos jovens da escola onde atuo, bem como de produção de canais de diálogo com esses sujeitos, suas demandas e necessidades de formação. Esse esforço de diálogo com as juventudes tomou como uma das premissas a aposta na construção curricular participativa, cujo os estudantes não são meros objetos da relação ensino-aprendizagem, mas sim, corresponsáveis pela sua concepção, operacionalização e avaliação.

No desenvolvimento da pesquisa apostou-se, ainda, na ideia freiriana do “inédito viável”. Para Paulo Freire (1960), o inédito viável é, na realidade, uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida. Não é apenas mais um sonho, é algo que se pode tornar realidade. Isso porque pessoas encontram, na vida pessoal e social, obstáculos e barreiras que precisam ser vencidos. A essas barreiras ele chama de situações-limite. Algumas pessoas as percebem como um obstáculo que não podem transpor ou como algo que não querem transpor; já outras enxergam como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e, então, se empenham na sua superação.

A ideia do “inédito viável” como inspiração se explica porque nunca havia pensado e feito ações de construção curricular e de planejamento de ensino pautadas, de forma mais sistemática, no diálogo mais efetivo com os estudantes jovens da minha escola. Viável, por acreditar que era possível e necessário construir ações de ensino em que a estreita interlocução com os jovens estudantes fosse tomada como uma premissa fundamental.

A ideia do “inédito viável” como indutora da pesquisa estabelece relação, também, com as situações-limite das quais participei durante a minha trajetória como docente na escola da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, onde atuo hoje, especialmente aquelas mais diretamente ligadas às dificuldades de convencimento dos estudantes sobre a necessidade e a relevância da implementação de um projeto de ensino marcado pela sistematização da prática pedagógica e por intencionalidades educativas claras, tanto para mim, quanto para os estudantes. Nesse núcleo interacional (relação professor-aluno), eu vivia situações diversas de enfrentamento e tensionamento com estudantes jovens, situações essas geradoras de frustração profissional e de sofrimento psicológico. Portanto, instituir nova cultura de Educação Física nesse contexto constituiu, portanto, o meu “inédito viável”.

2.METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivos centrais conhecer mais profundamente a realidade sociocultural de jovens estudantes de ensino médio de uma escola pública de Minas Gerais e construir canais mais efetivos de diálogo com esses sujeitos, para fins de reconstrução das formas de organização curricular da disciplina Educação Física no Ensino Médio, numa escola

pública da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Para o desenvolvimento da investigação, apropriei-me de alguns dos pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa-ação e da pesquisa-ensino, com a intenção de analisar os limites, as fragilidades, os avanços e as conquistas do currículo moldado em minha ação pedagógica.

Dos pressupostos da pesquisa-ação tomei como referência o princípio da interlocução com os atores implicados no processo educativo, via a criação de espaço de participação coletiva no processo de construção de resolução dos problemas. Além disso, operamos com a ideia do diagnóstico da realidade e da situação investigada. Com isso, objetivei “descobrir” o campo de pesquisa, os interessados, suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou "diagnóstico") da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. Ainda da pesquisa-ação, tomamos como referência orientações sobre a relação teoria e prática. Segundo essa perspectiva teórico-metodológica, não seria possível desenvolver uma pesquisa-ação independentemente de um quadro teórico de natureza sociológica, tecnológica ou política. O papel da teoria consistiria, portanto, uma fonte de conhecimento geradora de ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações (THIOLLENT, 2009).

Além da incorporação de alguns dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação, vali-me, também, de premissas da pesquisa-ensino. Tal procedimento de pesquisa visa investigar/intervir no ensino, na aprendizagem, nos procedimentos de avaliação, no currículo e no contexto escolar mais geral ou a combinação deles (MOREIRA, 2003). No campo educacional, as pesquisas que visam produzir transformações nas ações de ensino nas escolas têm sido denominadas de “pesquisa-ensino”. Neste tipo de pesquisa, a sala de aula passa a ser vista não apenas como um espaço restrito ao ensino, mas também como *locus* de investigação sobre o ensino e aprendizagem (MOLINA, 2010).

Assim, tentei assumir o papel de professora pesquisadora, que investiga, reflete e intervém de forma mais consciente, estabelecendo com a realidade prática uma postura de distanciamento crítico e de vigilância epistemológica. Mais do que isso, o exercício da pesquisa-ensino chamou a minha atenção para algo que não tinha dado a devida importância: a possibilidade de ser uma pesquisadora do meu próprio trabalho, sendo assim, capaz de criar e desenvolver métodos próprios de investigação sobre a prática pedagógica, de forma a encontrar soluções provisórias ao enfrentamento dos desafios do meu agir profissional.

Para construção dos dados da pesquisa nos valem de uma análise mais detalhada e profunda sobre a realidade contextual da “Escola de Baixo”³, com levantamentos de dados

³ “Escola de Baixo” é um nome fictício, utilizado apenas para preservar a identidade da escola. Tal termo remete a uma distinção da sua posição geográfica, em um bairro do Município de Conselheiro Lafaiete. Neste mesmo bairro fica localizada uma outra

sobre a história da instituição, o perfil profissional sobre o corpo docente, as características socioculturais dos discentes, uma análise mais criteriosa dos ambientes escolares, de sua organização administrativa e de suas estruturas materiais.⁴

Paralelamente, submetemos a nossa organização curricular ao escrutínio autorreflexivo. Para isso, foi fundamental o diálogo com a teoria. Os aportes teóricos do campo da EF escolar, da condição juvenil, da teoria curricular e do planejamento de ensino espalharam a minha leitura sobre o meu contexto de atuação profissional e de minha atuação como docente de EF.

As minhas ações curriculares em EF foram, também, “confrontadas” por dados empíricos construídos juntos aos estudantes jovens da “Escola de Baixo”. Para isso, construímos e aplicamos um questionário (a todos os estudantes do Ensino Médio dessa unidade escolar) com o objetivo de conhecer melhor as características socioculturais dos estudantes, suas expectativas em relação a escola e ao ensino da EF.

Ainda no intuito de abrir canais de diálogo com a juventude e de ampliação do diagnóstico da realidade investigada, realizamos uma entrevista semiestruturada com estudantes do segundo ano do Ensino Médio. Nesta entrevista, buscamos avançar na construção de dados sobre a condição juvenil dos estudantes jovens da escola, sua relação com o universo das práticas corporais, suas expectativas de aprendizagem em relação a escola, ao ensino da EF e suas percepções sobre o papel pedagógico deste componente curricular. As entrevistas foram realizadas de forma coletiva, com nove estudantes, organizados em dois subgrupos (com 4 e 5 jovens, respectivamente).

Tal esforço de diálogo com os estudantes jovens foi enriquecido com um encontro presencial, com alunos do segundo ano do Ensino Médio, que denominamos de “Café com Papo”. Neste encontro, buscamos abrir uma outra via de diálogo com os jovens: um espaço de discussão coletiva sobre o papel da EF e de construção de proposições para o ensino da EF no Ensino Médio na “Escola de Baixo”. Foi feito um diário de campo com registros das observações realizadas durante este encontro. Esse momento foi finalizado com uma confraternização, com partilha de afetos, alimentos, bebidas entre todos que participaram da discussão. Esse encontro foi inspirado na ideia dos “seminários”, proposto pela metodologia da pesquisa-ação. O “seminário” reúne os membros significativos dos grupos implicados no problema sob observação (THIOLLENT, 2009). Para a realização do seminário, o papel dos

escola, numa parte alta do bairro, enquanto a “Escola de Baixo”, como o nome sugere, fica na parte mais baixa do bairro. Essa designação é correntemente utilizada pela membros da comunidade escolar, como também pelos moradores do bairro.

⁴ Neste artigo, daremos prioridade aos dados que tratam do diagnóstico sobre a realidade socio cultural dos estudantes jovens da “Escola de Baixo” e de suas expectativas em relação ao ensino da EF nessa escola. Assim, daremos ênfase aos dados construídos via a aplicação do questionário e a realização da entrevista.

pesquisadores (ORTSMAN, 1978, p. 230, apud THIOLENT, 2009, p. 59) consistiria em:

1. Colocar à disposição dos participantes os conhecimentos de ordem teórica ou prática para facilitar a discussão dos problemas.
2. Elaborar as atas das reuniões, elaborar os registros de informação coletada e os relatórios de síntese.
3. Em estreita colaboração com os demais participantes, conceber e aplicar, no desenvolvimento do projeto, modalidades de ação.
4. Participar numa reflexão global para eventuais generalizações e discussão dos resultados no quadro mais abrangente das ciências sociais ou de outras disciplinas implicadas no problema.

Parte dessas orientações foram tomadas como referência para concepção, organização e realização do “Café com Papo”. Em especial, a produção dos registros do trabalho realizado, a promoção da participação dos estudantes e o fomento à reflexão coletiva sobre formas de organização curricular da EF.

3. DIALOGANDO COM A REALIDADE SOCIOCULTURAL DOS JOVENS ESTUNDATES DA “ESCOLA DE BAIXO”

O meu trabalho docente na “Escola de Baixo” foi marcado pelo pouco conhecimento sobre a realidade sociocultural dos estudantes, suas necessidades de aprendizagem, suas demandas em relação ao ensino da EF e suas formas peculiares de aprender. A meu ver tal desconhecimento constituía uma das razões geradoras dos conflitos e tensões que vivia na relação cotidiana com os jovens dessa escola. Considerando esse cenário, entendi ser necessário o aprofundamento do conhecimento sobre os estudantes jovens, para fins de construção de uma proposta curricular para a EF do ensino médio da “Escola de Baixo”. Tinha, como horizonte, produzir um movimento de rompimento com uma lógica de homogeneização da juventude fortemente presente na minha formação (familiar, escolar e universitária), como também, na cultura escolar na qual estava imersa. Tal homogeneização faz com que professores reconheçam seus alunos através de alguns estereótipos relativos ao pertencimento social e à faixa etária: são adolescentes, jovens ou adultos provenientes de classes sociais distintas, em alguns casos, economicamente empobrecidas.

Ao contrário dessa lógica, por vezes impregnada no fazer pedagógico, entendia ser necessário compreender a condição juvenil para além das dimensões de classe social ou à de idade cronológica, mas como sujeitos socioculturais com sentimentos, expectativas e experiências de vida diversas, afetadas por relações de classe e etárias, mas não limitadas a elas (FISS; BARROS, 2014). Diferente dessa perspectiva,

[...] esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos se fazem uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e a suas contradições (DAYRELL, 2006, p. 142).

Nessa linha, a presente pesquisa parte da premissa de que um dos momentos do processo de construção do planejamento do ensino que precisa ser objeto de reflexão sistemática por parte dos professores é a análise cuidadosa do retrato sociocultural dos educandos. Retrato esse que reflete seu mundo social e cultural, sua história e suas inquietações. Para Rays (1989), nessa etapa, é preciso superar os procedimentos de simples identificação do nível econômico e cultural dos educandos que frequentam a escola e atingir concretamente a análise das contradições sociais que permeiam suas práticas sociais. É com base nos resultados dessa análise, que se inicia a estruturação de propostas pedagógicas para a ação educativa. Tal procedimento torna-se de máxima importância, uma vez que sabemos que o processo de aprendizagem é um fenômeno altamente internalizado e, sem o auxílio do próprio aluno, torna-se mais trabalhoso para o educador determinar a atividade didática mais adequada para a área de conhecimento em estudo e para aqueles que tentam assimilá-la.

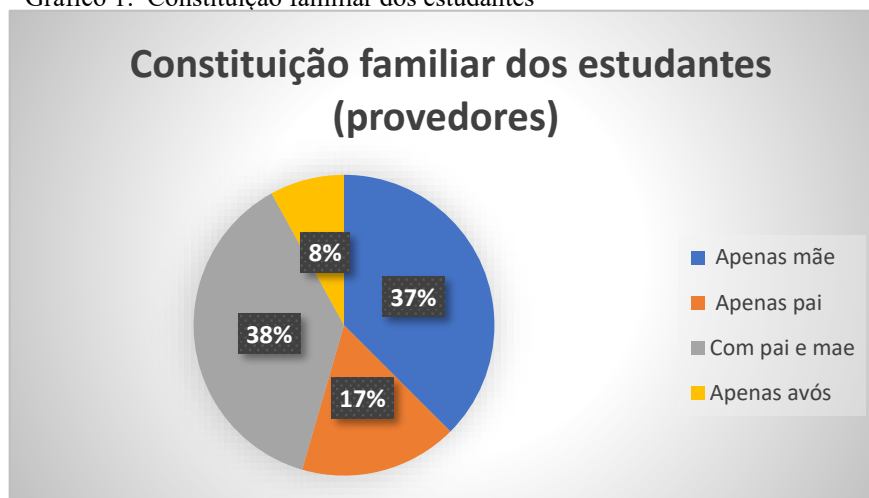
Faz-se necessário, pois, que o educador, consciente das expectativas reais da educação, estructure-reestruture, juntamente com os educandos, o currículo de sua disciplina, tomando como parâmetro, além do retrato sociocultural do educando, suas características de aprendizagem e as relações estabelecidas com as realidades natural e social. A análise dessas duas primeiras variáveis é essencial para a determinação das demais etapas do planejamento da ação pedagógica (RAYS, 1989).

Ao ter acesso aos dados sistematizados no decorrer da pesquisa pude constatar que minha prática pedagógica ignorou, durante anos, parte significativa da constituição sociocultural dos estudantes, o que me fez perceber que os conflitos vividos com os jovens estudantes eram caudatários de uma ideia universal, homogeneizante, desses sujeitos sociais, causando grandes frustrações ao exercício da minha docência na “Escola de Baixo”.

Os dados do questionário possibilitaram uma melhor compreensão sobre a estrutura familiar dos estudantes, mostrando que 37,5% dos jovens da “Escola de Baixo” têm uma configuração familiar de tipo nuclear mais tradicional (pai, mãe e irmãos). O que me chamou muita a atenção foi fato de que 72,5% das famílias se organizam tendo somente um provedor (mãe, pai, avós), sendo caracterizadas como monoparentais. Esse dado levou-me a refletir sobre a relação entre demandas, necessidades, dilemas, desafios e dificuldades enfrentados pelos jovens e manifestados no cotidiano escolar e a constituição familiar. Essas questões poderiam ter relação direta e indireta com uma estrutura familiar marcada pela ausência das figuras materna e paterna ou pela convivência em famílias com características pouco convencionais. Por muitas vezes, esse tipo reflexão passou despercebido nas minhas leituras sobre o

comportamento dos estudantes, fato que pode ter acirrado as dificuldades de relacionamento e de mediação de conflitos.

Gráfico 1: Constituição familiar dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Sobre as novas configurações familiares, é preciso compreender que o fenômeno da monoparentalidade tem se expandido com maior intensidade em decorrência de diversos fatores sociais, como o crescimento do número de divórcios no país, o número expressivo de mães solteiras e de nascimentos extramatrimoniais, a viuvez, o ingresso da mulher no mercado de trabalho e o processo de adoção. Portanto, são múltiplas as razões que envolvem a conjuntura social, política e econômica. As particularidades das novas configurações familiares exigem que o poder público desenvolva políticas públicas específicas voltadas para as demandas e necessidades econômicas, sociais e afetivas da família unilinear. (SOUZA; PARRÃO, 2015). Portanto, exigem da escola outro tipo de relação com as famílias e um olhar mais atento e cuidadoso para com jovens que pertencem a esse modelo de estruturação familiar.

Infere-se que essa pertença a famílias monoparentais pode levar muitos a jovens a terem que se inserir precocemente no mundo do trabalho, de forma a participar e contribuir com a organização financeira das famílias. Segundo dados oriundos da aplicação do questionário, 20,8% dos estudantes, ou seja, cinco alunos, disseram exercer alguma função laboral. Entre as funções relatadas estão: cuidador de criança, garçom, açougueiro e monitor de parque. Desses, apenas um estudante tinha carteira assinada, fato que revela o alto grau de informalidade e precariedade do vínculo contratual na inserção no mercado de trabalho vivida pelos jovens estudantes da “Escola de Baixo”.⁵

⁵ A situação dos jovens da “Escola de Baixo” é ainda mais grave quando comparado com a realidade dos jovens no Brasil. Apenas 15% dos jovens têm vínculos contratuais formais com o trabalho. Segundo pesquisa de Corseuil, França e

Esse contexto explicaria, em parte, a evasão de parcela dos estudantes durante o percurso no ensino médio, o número elevado de ausências, o pouco tempo destinado aos estudos fora da escola. Além disso, é importante considerar que o esgotamento físico e emocional provocado pela dupla/tripla jornada de trabalho (escola, trabalho e cuidados com a casa e familiares) pode levar a dificuldades de aprendizagem, com impactos severos no aumento dos índices de evasão⁶ e de repetência. Esses dados levaram-me a refletir sobre como, muitas vezes, atuei de forma a reproduzir determinados estereótipos dos jovens ausentes, evadidos e vítimas do fracasso escolar. Por diversas vezes, designei-os como incapazes, irresponsáveis, individualistas, hedonistas, dentre outros adjetivos, geradores do desinteresse pela educação escolar. Não me dava conta que os jovens vivem experiências concretas que se aproximam mais ou menos da “condição juvenil” representada como a ideal ou a dominante. Em outras palavras, nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Isso significa dizer que, para jovens das classes populares, as responsabilidades da “vida adulta”, especialmente a “pressão” para a entrada no mercado de trabalho ou ainda a experiência da gravidez, de maternidade e de paternidade precoce, chega quando eles estão experimentando um tipo determinado de vivência do tempo de juventude. E mesmo a escola, instituição que criou um espaço-tempo específico para a socialização das gerações não adultas, para muitos jovens das classes populares, pode ser vivida como momento de “moratória social”⁷ (MARGULIS; URRESTI, 1996, *apud* CARRANO, 2011).

A garantia dessa moratória social torna-se ainda mais dificultada quando os jovens se encontram inseridos em um contexto de baixa renda das famílias. Nesse ponto, os dados oriundos da aplicação do questionário mostram que 66% dos alunos jovens da “Escola de Baixo” estão inseridos em famílias que têm rendimento de um a três salários-mínimos por mês. Segundo a Fundação Getúlio Vargas Social (2014), famílias com esse ganho salarial estão enquadradas nas classes D e E. De acordo com o IBGE,⁸ essa é praticamente a mesma porcentagem do contingente da totalidade dos alunos da escola pública brasileira.

Quanto ao nível de escolaridade, os dados mostram que 35% dos pais têm o Ensino Médio completo e 41% não completaram a educação básica. Desses, 19% tinham o Ensino

Poloponsky (2020), a taxa de informalidade para o total de jovens de 15 a 29 anos passou de 41,4% no primeiro trimestre de 2013 para 45% no primeiro trimestre de 2019, totalizando um aumento de 8,7%. São considerados informais os empregados sem registro em carteira, os trabalhadores não remunerados e os trabalhadores por conta própria e empregadores que não contribuem com a previdência.

⁶ No ano letivo de 2019, 33,33% dos alunos o ensino médio da “Escola de Baixo” teve sua matrícula encerrada no sistema de registro dos estudantes do Ensino Médio. Destes, 13,63% foram de alunos evadidos. Os demais são decorrentes de pedidos de transferência. Esses dados foram disponibilizados pela secretaria da “Escola de Baixo”.

⁷ Moratória social é compreendida como uma licença da necessidade do trabalho que permitiria ao jovem dedicar-se à formação, aos estudos, ao associativismo e aos lazeres (CARRANO, 2011).

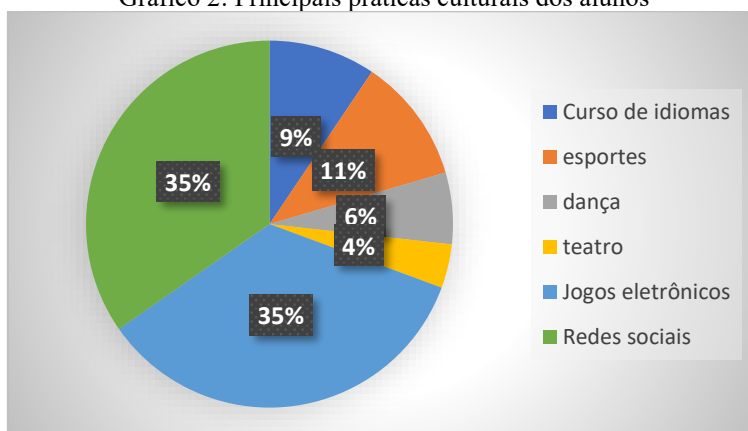
⁸ Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2012.

Médio incompleto e 22%, o ensino fundamental incompleto. Nessa estatística de escolaridade, apenas 13,5% possuem ensino superior completo e nenhum teve formação incompleta nesse nível de ensino. Esses resultados sugerem a existência de uma relação quase direta entre a escolaridade, a condição social econômica das famílias (maioria pertencente às classes D e E) e o tipo de inserção dos pais no mundo do trabalho. Sobre esse ponto, os dados mostram que as profissões dos pais com maior incidência foram os ofícios de soldador, mecânico, cabeleireiro, diarista, artesão e pintor.

Os dados sobre o grau de escolaridade dos pais ou responsáveis pelos estudantes jovens da “Escola de Baixo” levaram-me a duas reflexões: a primeira delas diz respeito à dificuldade que muitas famílias devem ter para participar de forma mais efetiva do processo educação escolar de seus filhos, apoiando-os em seus limites de aprendizagem, sobretudo em relação aos conhecimentos mais formalizados e científicos. O segundo aspecto é a percepção, por parte da escola, de que essas famílias não estão capacitadas (a maioria delas sem curso superior) para a participação na vida escolar de seus filhos. As famílias são tratadas, portanto, como interlocutores pouco qualificados para a discussão de temas tão relevantes como a evasão, a repetência e as dificuldades de aprendizagem, por exemplo, o que explicaria, em parte, a ínfima participação das famílias dos jovens na vida institucional e pedagógica da “Escola de Baixo”. Eu mesma faço essa autocrítica, porque, por muitas vezes, ignorei a necessidade desse diálogo com as famílias, por entender que elas não seriam capazes de contribuir para a solução das dificuldades e dos dilemas enfrentados na relação com os estudantes.

Com relação ao uso do tempo livre fora da escola, os dados do questionário mostram certa diversidade e desequilíbrios quanto ao acesso às práticas culturais.

Gráfico 2: Principais práticas culturais dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme o Gráfico 2, a atividade mais realizada pelos alunos no tempo livre é o uso da internet, em especial, a forte inserção no universo das diferentes mídias sociais. Paralelamente à utilização das mídias sociais, a prática dos jogos eletrônicos também ocupa parte significativa do tempo livre desses jovens. Somadas, elas totalizam 70% do seu tempo livre.

Para entender a intensidade das relações dos jovens com as tecnologias digitais, é preciso compreender que:

As tecnologias digitais são, pois, um importante elemento constitutivo da cultura juvenil, afinal, esse grupo está cada dia mais ciborguizado. Ao se vincularem às tecnologias, eles passam a ser algo como híbridos tecnoculturais, que operam o próprio pensamento e conduzem suas ações numa constituição simbiótica com as tecnologias (SALES, 2014, p. 234).

Essa relação simbiótica com as tecnologias, própria da condição juvenil contemporânea, parece ser mais um obstáculo a ser considerado quando se analisa o pouco interesse e a participação insatisfatória dos jovens nas aulas de EF, em especial aquelas em que estão em jogo o saber fazer corporal. A experiência da movimentação corporal parece não proporcionar a mesma intensidade de sensações e prazer propiciados pelo universo cibernético. Mais do que isso, a necessidade do investimento na reflexão e na análise crítica das experiências com as práticas corporais apresentam-se como incompatíveis com os ritmos temporais do universo cibernético. A lentidão e o vagar necessários à análise dos fenômenos estudados nas aulas de EF fazem com que tais práticas sejam vistas, muitas vezes, como experiências anacrônicas e enfadonhas. Esse fato coloca em xeque a própria tradição da escola moderna. Como bem lembram González e Ferstensaifer (2010), a escola, para além de socializar – suscitando o princípio de realidade, condição para a disciplina, pré-requisito para o esforço do aprendizado crítico e intelectual, diferente da socialização hipnótica e acrítica, por exemplo, da televisão, na qual as emoções se sobrepõem à razão –, deveria, e isso quem sabe é hoje sua razão de ser, organizar criticamente a informação recebida e oferecer aos alunos ferramentas cognitivas para torná-la proveitosa ou, pelo menos, não nociva.

Por outro lado, é importante lembrar que a juventude interage crescentemente com as tecnologias e, assim, se produz, orienta seu comportamento, conduz a própria existência neste ambiente. As tecnologias digitais são, pois, um importante elemento constitutivo da cultura juvenil, afinal, esse grupo está cada dia mais *ciborguizado*. Ao se vincularem às tecnologias, os jovens transformam-se em uma espécie de híbridos tecnoculturais, que operam o próprio pensamento e conduzem suas ações numa constituição simbiótica com as tecnologias (SALLES, 2014). Nesse sentido, é importante refletir sobre como dialogar com essa dimensão

da existência da juventude com o ensino da EF. De que forma posso abrir espaço no currículo para os saberes dos jovens constituídos no ciberespaço e na cibercultura⁹, sem que renuncie à centralidade das experiências possibilitadas pelo movimento corporal?

Sobre esse ponto, é ainda necessário ressaltar que a hegemonia do uso da internet e dos jogos eletrônicos no tempo de lazer é também determinada pelos constrangimentos socioeconômicos. Como a maioria dos estudantes são oriundos das classes D e E poucos têm condições de pagar pelo acesso a outras experiências culturais, como cinema, teatro, shows, academias de ginástica, clubes, dentre outras possibilidades de lazer que exigem maior investimento econômico. A internet acaba sendo, para muitos, a opção mais barata, acessível e viável de acessar informações e de participar de uma determinada cultura de entretenimento.

Soma-se às restrições de ordem econômica a escassez de equipamentos e de projetos culturais públicos e gratuitos na cidade de Conselheiro Lafaiete - MG. A maioria das opções existentes é de iniciativa privada, como clubes esportivos, quadras e cinema, fato que dificulta o acesso dos jovens da classe popular. Os espaços públicos disponíveis no bairro onde a escola está situada são: uma quadra de esportes, uma praça, uma academia ao ar livre e um parque florestal. Segundo dados do questionário, apenas 33,33 % dos estudantes da “Escola de Baixo” utilizam esses espaços e equipamentos públicos. Somente oito alunos(as), dos 24 que fizeram a devolutiva dos questionários, dizem utilizar academia pública a céu aberto, o parque florestal municipal localizado no bairro, a quadra poliesportiva e as ruas do próprio bairro como espaços para a vivência das práticas corporais. Desses, 50% são meninos e 50 % são meninas, fato que contrasta com a percepção que tinha acerca do pouco interesse das meninas pelo universo das práticas corporais, comparativamente aos meninos.

Essa realidade parece reproduzir aspectos do diagnóstico realizado por Marcellino (2006) acerca da utilização dos espaços e equipamentos públicos de lazer disponíveis nas cidades. Segundo o autor, a grande maioria das cidades não conta com número suficiente de equipamentos específicos de lazer para atender a população. Além disso, a falta de otimização no uso dos equipamentos, motivada muitas vezes pela falta de divulgação da sua existência e de políticas de incentivo à participação das comunidades, faz com que eles sejam esquecidos na rotina da vida das pessoas dentro de um mesmo bairro. Talvez seja por isso que, quando perguntamos aos jovens estudantes sobre o que mudariam na escola, parte dos entrevistados

⁹ O termo ciberespaço termo é aqui compreendido como o “território que surge da interconexão mundial dos computadores, a internet. Não se refere apenas à infraestrutura material da comunicação digital, mas também ao universo oceânico de informações que ela abriga. É um espaço com existência tão real quanto qualquer outro. Cibercultura e Conjunto de práticas, de atitudes, de significados, de símbolos, de modos de pensamento e de valores produzidos, experimentados e compartilhados no ciberespaço”. (SALLES, 2014, p. 232).

manifestou como primeiro desejo a reforma na quadra da “Escola de Baixo”: *Olha, uma coisa que eu gostaria, então, que a escola tivesse e tipo assim, né? Há um tempo vem sendo prometido que vai ter, seria assim, uma quadra melhor, pras vezes quando tiver jogando vôlei, alguma coisa assim, a bola não fica caindo lá pro outro lado, né? E parar o jogo, aparar até a alma mesmo, acho que eu mudaria isso, a estrutura, igual a quadra, entendeu? (Aluna 4). Eu menos gosto eu acho que é a infraestrutura, sabe? Por ser uma escola de bairro, eu acho que o Governo deixa muito a desejar, sabe? Parece que eles não ligam muito, aí eu acho que a gente precisava de uma reforma boa naquela escola, principalmente na quadra (Aluna 5). Pudesse mudar algo na escola, eu não mudaria, eu melhoraria a quadra, por causa que ela é aberta. Então, eu a melhoraria, estaria uma, queria uma quadra fechada, não bata tanto sol. (Aluna 1)*

A demanda colocada pelos jovens de melhoria nas condições estruturais da quadra aponta para a necessidade do investimento público nas escolas do Ensino Médio. Os jovens desejam que a escola seja limpa, bonita, agradável e rica de possibilidades (aparelhos, equipamentos, tempos e espaços) de participação em experiências culturais diversas, dentre elas aquelas ligadas ao universo das práticas corporais. Isso contrasta fortemente com a ideia de uma juventude predatória e pouco preocupada com a melhoria das condições materiais existentes nas escolas. Representação essa que alimentei e reproduzi de forma ingênua durante muito tempo.

Esse pleito dos estudantes pela melhoria das condições estruturais do que seria a sala de EF (a quadra) parece estabelecer relação com outra demanda expressa em seus discursos: a extensão da sala de aula da EF para fora dos limites físicos da escola. Os trechos das entrevistas abaixo expressam esse pleito dos jovens estudantes da “Escola de Baixo”: *Praticar esportes diferenciados e tentar praticar esses esportes fora da escola, porque é bom pros alunos a gente sair da nossa rotina às vezes, sabe? Pelo menos uma vez no mês a gente num parque, ou então aqui, ir na Praça do Cristo, fazer algum esporte diferente, ia ser legal. (Aluna 5).*

Por um lado, essa expectativa da estudante pode representar algo semelhante ao que Bungenstab (2017) observou em seu estudo com jovens do ensino médio da cidade de Vitória/ES, isto é, a necessidade de sair do ambiente escolar estaria associada à busca de uma sensação de alívio frente o peso da rotina escolar, por vezes, enfadonha e cansativa, do que propriamente pelo desejo de enriquecer as experiências com os conteúdos da EF. Por lado, tal expectativa aponta para a necessidade pensar um projeto escolar de EF que dialogue com os espaços e equipamentos públicos disponíveis na cidade, de forma a articular o ensino da EF com a ocupação qualificada e republicana desses bens públicos. Aqui apontam-se ricas

possibilidades de projetos de ensino que visem não somente ao enriquecimento do ensino dos conteúdos da EF, mas também à problematização do (não) direito ao lazer, da segregação dos espaços públicos na cidade e da desigualdade social.

Como bem lembra Bourdieu (1997), a posse do capital (social, cultural e econômico) está diretamente ligada ao tipo de vivência que se tem da cidade. Segundo ele, é a despossessão que torna cada vez mais finita a experiência urbana dos sujeitos despossuídos, condenando-os a estar ao lado daqueles outros igualmente sem capital. Partindo dessa prerrogativa, o autor nos elucida que, num lugar onde há uma reunião de sujeitos unidos pela despossessão, tem-se como efeito a reprodução da própria despossessão, especialmente no que se refere à matéria de cultura e de prática cultural. E é diante desse quadro que Pierre Bourdieu ensina-nos um efeito inerente aos lugares segregados: o efeito de atração “para baixo”. Próximos de endereços sem prestígio e definidos, fundamentalmente, por uma ausência (especialmente a do Estado - e do que disso decorre), os espaços segregados estão, para Bourdieu, repletos de mecanismos que reforçam a desigualdade, atraindo-os, assim, “para baixo”.

Sobre isso, vale lembrar a proposição da “escola ativa”, defendida na perspectiva do desenvolvimento humano. Nessa proposta, busca-se fazer da escola um local em que o mover-se seja compreendido como uma capacidade humana valorosa na vida das pessoas e, por isso, deve se concretizar como uma oportunidade central a ser garantida na vida dentro da escola. Para isso, deve permear todas as suas rotinas, tempos e espaços, para que as pessoas tenham liberdade de serem ativas na direção de seu pleno desenvolvimento humano. Falar de escolas ativas não implica em tratar somente de aspectos normativos, de mudança de leis e regras, ou ainda somente da Educação Física escolar. Para que se construa uma escola ativa, é necessário advogar em favor das Atividades Físicas Esportivas (AFEs) para toda a comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, estudantes, famílias), na escola e fora dela, tendo como pressupostos básicos: fomentar e celebrar o mover-se na escola como expressão das individualidades e construção das relações sociais; considerar as necessidades diárias de atividade física preconizadas para crianças e jovens, diante das evidências da sua relação com a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento; promover a experiência e a aprendizagem de e sobre as AFEs que permitam a autonomia e a liberdade da comunidade escolar quanto à atuação individual e social em relação às práticas corporais na sua vida e na sua comunidade; garantir a participação democrática da comunidade escolar no esforço para tornar a escola mais ativa.¹⁰ De alguma forma e a sua maneira, os jovens estudantes da “Escola de Baixo” dão pistas

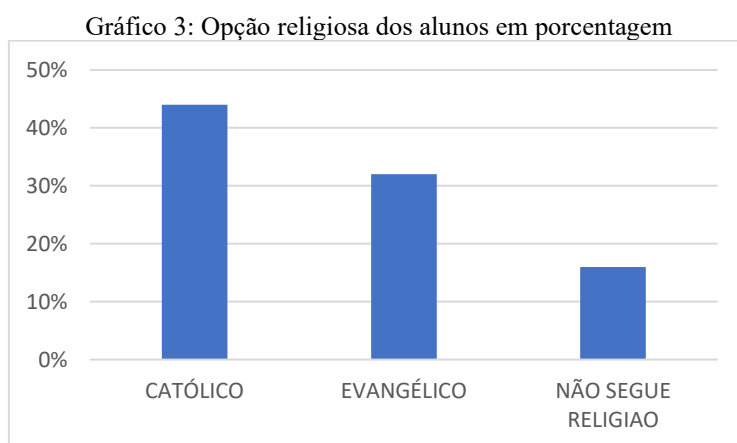
¹⁰ Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional - Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas (2017, p.30).

importantes na direção da reinvenção do espaço escolar, onde o movimentar-se se torne um dos eixos da experiência curricular.

Além de vivências relacionadas mais diretamente ao uso da internet, dos jogos eletrônicos e ao universo das práticas corporais, os dados do questionário mostram que os jovens utilizam seu tempo livre em encontros e cultos de diferentes religiões, na leitura de livros, em confraternizações diversas e na experiência com o campo da música. Isso revela que a experiência do tempo livre dos jovens da “Escola de Baixo” é marcada, também, pela pluralidade de atividades culturais e de experiências de sociabilidade. Essa sociabilidade, para os jovens, responderia às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade (DAYRELL, 2007).

Hoje percebo mais claramente que a minha prática curricular na “Escola de Baixo”, de certa forma, pouco dialogou com essas experiências de expressividade e sociabilidade construídas pelos jovens, dentro e fora da escola. Parte significativa dessas experiências poderia ter sido mobilizada na construção de sentidos sobre os conteúdos da EF e sobre a própria legitimidade pedagógica da disciplina. Ao reconhecer a legitimidade dessas experiências culturais construídas pelos jovens estudantes, coloca-se ao meu fazer pedagógico o desafio de dialogar com os saberes que esses jovens constroem nesses tempos e espaços de sociabilidade.

Sobre a opção religiosa dos alunos, destaca-se a hegemonia da religião de matriz judaico-cristã, como apresentado no Gráfico 3.



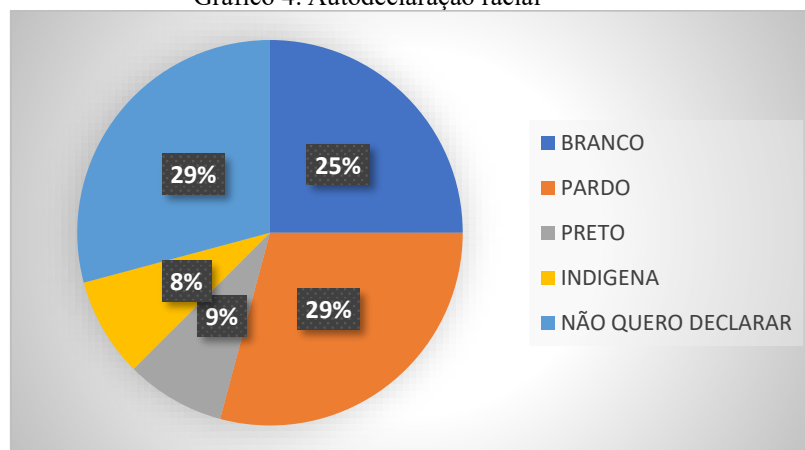
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os dados do questionário não apontaram a presença de religiões da matriz africana ou indígena. As manifestações de pertencimento a essas matrizes religiosas podem ter sido inibidas pela presença de uma cultura de intolerância a essas religiões. Essa possibilidade de ocultação pode ter relação com o histórico de marginalização e perseguições devido ao proselitismo cristão, visto que o cristianismo é a religião predominante no país desde o Brasil colonial, com

forte influência no início da República (ARAÚJO; ACIOLY, 2016). Esse fato reforça a necessidade de reiterar o caráter laico da escola pública, onde não se deve produzir qualquer tipo de proselitismo religioso. Além disso, faz-se urgente transladar ao campo das práticas pedagógicas os princípios curriculares exarados nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, de forma a participar da desconstrução do etnocentrismo presente na cultura escolar, que ainda é predominantemente branca, europeia, judaico-cristão, heteronormativa e masculina.

No caso da autodeclaração racial, os dados revelaram significativa diversidade. Os estudantes autodeclararam-se brancos, pretos, pardos e indígenas. É importante destacar que houve um número expressivo de estudantes que se recusaram a responder essa questão e um número bastante reduzido de estudantes que se autodeclararam negros.

Gráfico 4: Autodeclaração racial

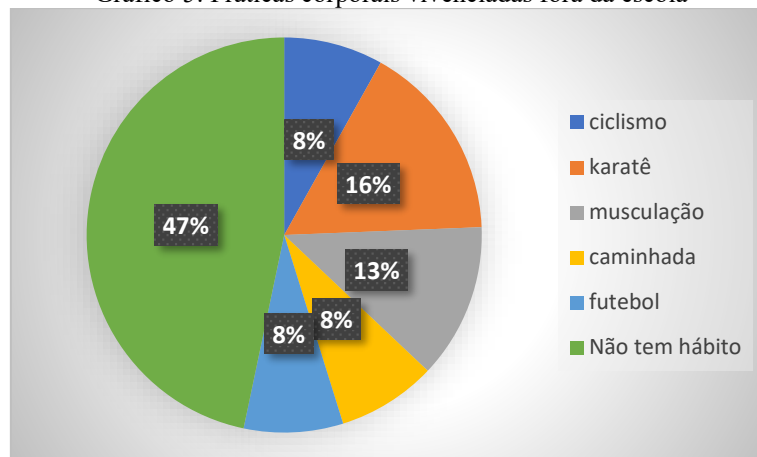


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Esse quadro coloca como desafio ao meu fazer pedagógico (e de toda a escola) a seleção de conteúdos culturais representativos das culturas africana, afrodescendente e indígena. Hoje entendo mais claramente que é papel da escola fomentar a pluralidade de formas de viver, pensar e sentir, estimular o pluralismo e cultivar a originalidade das diferenças individuais como expressão mais genuína da riqueza da comunidade humana e da tolerância social (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007). Mais do que isso, o silêncio de parte dos estudantes como resposta para essa questão e o baixo número de estudantes autodeclarados negros apontam para a necessidade de os agentes educativos da “Escola de Baixo” discutirem mais aberta e continuamente temas relativos à diversidade cultural, ao racismo, ao branqueamento do currículo escolar e às relações de poder (explícitas e implícitas) que são geradoras de hierarquias culturais dentro do currículo.

Quanto às vivências prévias e concomitantes com as práticas corporais fora da escola, os dados obtidos por meio da aplicação do questionário apontam um quadro de diversidade. O Gráfico 9 expressa essa tendência:

Gráfico 5: Práticas corporais vivenciadas fora da escola



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Não obstante identificarmos certa diversidade no contato com as práticas corporais, os dados do questionário apontam, também, um alto índice de estudantes que não ocupam o seu tempo livre com vivências desse tipo. Segundo os dados levantados, 47% deles têm uma relação distante ou de pouco interesse com as práticas corporais. De acordo com os dados do questionário, 70% dos meninos da “Escola de Baixo” declararam realizar algum tipo de prática corporal fora da escola, enquanto apenas 42,85% das meninas revelaram se envolver em algum tipo de atividade física.

Se tomarmos como parâmetro os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (PNAD) de 2015, temos que o percentual de brasileiros de 15 anos ou mais que praticou esportes ou atividades físicas no ano de referência da pesquisa foi de 37,9%. A mesma pesquisa ainda permite afirmar que a proporção da população que praticou Atividades Físicas e Esportivas (AFEs) no mínimo uma vez por semana, durante pelo menos seis meses no ano de referência, foi de 25,3%. No entanto, é importante notar que o percentual de praticantes muda substancialmente quando considerados diferentes grupos da população brasileira, recortados com base nos marcadores sociais. Grupos sociais mais vulneráveis (pobres, negros, mulheres, idosos, baixa escolaridade e pessoas com deficiência) têm percentuais menores de envolvimento com AFEs que grupos sociais compostos por sujeitos com renda familiar acima de 5 salários mínimos, homens brancos, jovens e com nível superior. De acordo com dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2017), os grupos com menor proporção

de praticantes de AFEs encontram-se o das pessoas adultas sem instrução, com deficiência e idosos.¹¹

Sobre isso, Alves e Silva (2013) assinalam que o aumento da inatividade física entre os jovens é motivado por fatores diversos e combinados. Segundo eles, os fatores que podem influenciar o pouco envolvimento dos jovens com as práticas corporais seriam: o uso excessivo da TV, de jogos em videogames e da internet; as características individuais; as características ambientais da cidade e do bairro, o acesso a espaços de lazer públicos e gratuitos; barreiras arquitetônicas; disponibilidade de tempo em função de duplas/triplas jornadas de trabalho; falta de suporte sociocultural; ausência de políticas públicas de desporto e lazer e a condição financeira (ALVES; SILVA, 2013, p. 130).

Parte desses obstáculos e interdições que dificultam o acesso às práticas corporais fora da escola é indiciada pelos estudantes jovens quando discorrem sobre suas preferências e sobre os desejos relacionados ao uso do tempo livre fora da escola: *“Bom, gosto de aula de danças, só que eu não faço por causa de dinheiro.”* (Aluna 3); *“Eu queria fazer natação, mas eu não consigo no momento porque as minhas condições não me permitem.”* (Aluna 5); *“Gostaria de fazer dança, mas tenho uma certa vergonha”* (Aluna 8).¹²

Ao ler esses relatos, reflito sobre o real alcance da minha prática pedagógica na “Escola de Baixo”. Em que medida as minhas ações pedagógicas têm contribuído para reproduzir esse quadro de pouco interesse pelas práticas corporais? A minha escolha por investir mais fortemente nas equipes de treinamento não teria reforçado a ideia de que esses tempos, espaços e práticas são para alguns “eleitos”, em especial aqueles que, por vários motivos - domínio de destrezas motoras tomadas como mais corretas, características comportamentais, adequação a determinados padrões estéticos – ostentariam requisitos pretensamente necessários à participação efetiva no universo das práticas corporais? As experiências de ensino oportunizadas pelas minhas aulas curriculares em EF estariam ampliando o conhecimento, o gosto e o interesse pelas práticas corporais? Em que medida as experiências com a EF têm contribuído para o uso autônomo e crítico do tempo livre? Sobre isso, cito a reflexão feita por Bracht (1999), quando aponta para a necessidade de articular o ensino da EF e a educação para o lazer:

¹¹ Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional - Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas. Brasília: PNUD, 2017.

¹² Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional - Movimento é Vida: Atividades Físicas, existe uma marcada associação entre o rendimento mensal domiciliar per capita e a prática de AFEs. A proporção de pessoas localizadas no estrato social com maior rendimento domiciliar per capita dobra quando comparada com a proporção de praticantes localizados no estrato inferior de renda.

Se cresce a importância desse espaço ou do lazer nas vidas das pessoas e da sociedade como um todo, cresce a importância também de uma visão e ação críticas nesse espaço para a construção de uma cidadania plena, vale dizer de outra ordem social. Dentro dessa perspectiva a Educação Física seria responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal de movimento de maneira que nele ajam de forma autônoma e crítica, isso é importante também porque nessa esfera se dá crescentemente o controle social, via construção de subjetividades, de práticas, conforme os valores básicos dessa ordem social, quer dizer, à medida que cresce a importância desse espaço economicamente, socialmente, cresce a importância do controle via essas práticas, e isso tem uma importância grande para uma educação que diz, que se pretende crítica. (BRACHT, 1999, p. 7).

Os dados do questionário mostram, ainda, que 45% dos estudantes têm as aulas de EF como a oportunidade de ter práticas corporais regulares e sistematizadas em suas vidas. Em alguma medida, as aulas de EF nas escolas são, para muitos, um dos poucos lugares onde se pode ter acesso a essa produção cultural. Isso pode ser verificado na fala de uma das estudantes entrevistadas: “[...] diferença é que fora da escola eu não tenho oportunidade de praticar tanto quanto tenho dentro da escola” (Aluna 1).

Esse quadro de pouco envolvimento ou acesso dos jovens ao universo das práticas corporais fora da escola nos leva a pensar na existência de paradoxo: por um lado, o pouco acesso a esse bem cultural fora da escola deveria motivá-los a se interessarem pelas aulas de EF. *Pari passu*, essa disciplina deveria ostentar na escola grande legitimidade junto aos jovens estudantes da “Escola de Baixo”. Ao contrário, o que tenho visto é a pouca motivação em relação aos conteúdos e processos de ensinar e aprender experimentados nas aulas de EF. Tal realidade me instiga a pensar formas e caminhos de diálogo com a juventude para que a EF seja uma instância de acolhida de suas demandas e necessidades de aprendizagem. Encontrar um meio termo entre a necessidade da manutenção da minha autoridade docente - constituída pelo domínio de um determinado conhecimento¹³ – e a efetivação de canais de diálogo que propiciem a participação dos jovens na construção de sentidos sobre os conteúdos da EF tem sido um dos principais desafios como professora que lida cotidianamente com jovens.

Quando questionados sobre as práticas corporais que gostariam que fossem tratadas na EF escolar, os dados (do questionário) mostram que os alunos têm preferências diversas e o que, para mim, surge como algo inusitado. No que se trata especificamente do ensino dos esportes, destacam-se a natação, o tiro ao alvo e o vôlei de areia e de quadra.

¹³ Sobre esse ponto, tenho acordo com González e Fensterseifer (2009), quando assinalam que precisamos reconhecer que, como profissionais da educação, a coisa mais importante para nós deve ser o conhecimento. É ele, segundo Arendt (2002, p. 231 *apud* GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 20), “a fonte mais legítima da autoridade do professor”.

Gráfico 6: Principais práticas de interesse dos jovens da “Escola de Baixo” nos eixos esportes e ginásticas

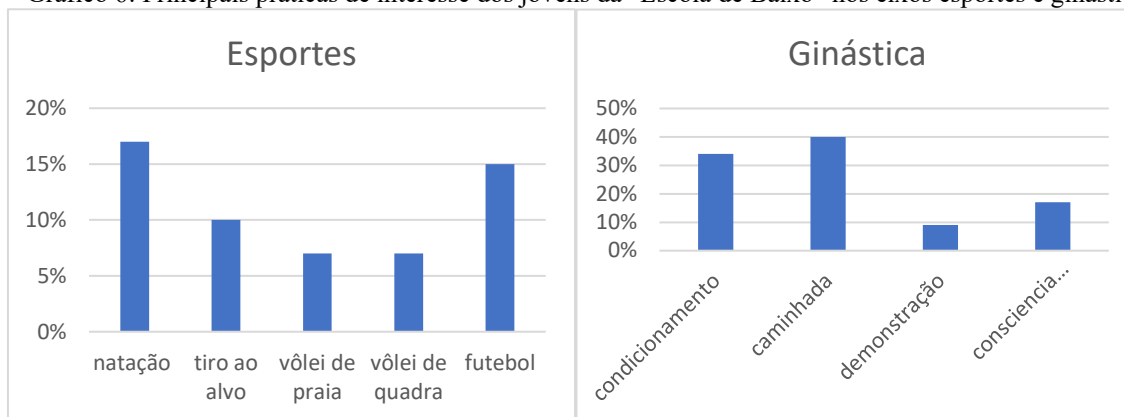


Gráfico 7: Principais práticas de interesse dos jovens da “Escola de Baixo” nos eixos danças e jogos

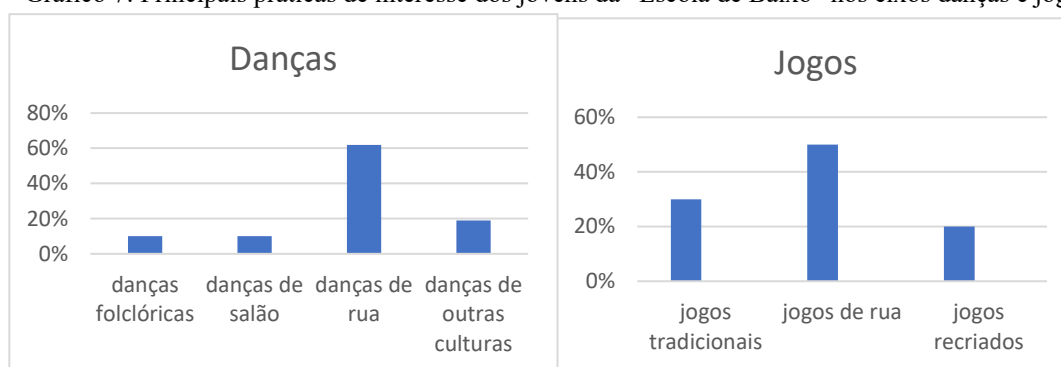


Gráfico 8: Principais práticas de interesse dos jovens da “Escola de Baixo” no eixo lutas



Fonte: dados da pesquisa (2020)

Esse interesse dos estudantes por uma EF marcada pelo ensino de um universo mais plural de conteúdos foi verificado também no “Café com Papo”. No levantamento feito nesse momento da construção dos dados da pesquisa, optei por uma maior indução das respostas, já que pedi a eles que elessem conteúdos dentro do marco de cada um dos eixos temáticos previstos no CBC-MG (esportes, lutas, jogos e brincadeiras, ginásticas e danças). Com essa ação de indução, pode-se perceber uma gama ainda variada de interesses.

Quadro 1: Interesses dos jovens pelo ensino de práticas corporais na EF escolar levantados no “Café com Papo”

JOGOS	GINÁSTICAS	DANÇAS	LUTAS	ESPORTES
Tradicionalis; de rua; recriados ¹⁴	Condicionamento físico; Demonstração; caminhada	De rua; de salão; de outras culturas ¹⁵	Defesa pessoal; sumô; kung fu; wing chu	Voleibol; tênis de mesa; handebol; tiro ao alvo; basquete; natação; frisbee; esportes de aventura; vôlei de praia; tênis de campo; futebol futsal

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Tal fato denota que boa parte dos estudantes tem interesse por acessar práticas corporais variadas, o que contrastava com aquilo que observava nas aulas. Alguns indicam o desejo de que a EF replique experiências com práticas corporais que fazem parte do seu cotidiano de vida fora da escola, como caminhada, futebol, lutas e ginástica de condicionamento físico. Esse reconhecimento de que a EF escolar deveria tratar de um conjunto mais plural de conteúdos aparece, também, em algumas entrevistas. Essa pluralidade é que diferenciaria a EF do que eles vivem fora da escola. Seguem alguns trechos de entrevista que indiciam essa leitura: *Então, é bastante variado, porque cada dia tem uma atividade nova, a gente conhece mais, mais esportes, as modalidades, então é bem legal. (Aluna 1). Assim, na minha escola, eu gosto muito da Educação Física, eu acho que a gente devia variar mais o tema das aulas, né? (Aluna 5). Sim, eu gosto bastante, porque é isso, a gente diversifica muito os temas, todas as vezes, toda aula a gente tenta fazer um esporte diferente, às vezes a gente faz birra, quer jogar só o vôlei, mas a gente diversifica bem o tema, isso que é importante. (Aluna 5).*

Tais interesses de aprendizagem, para mim inéditos até então, precisariam ser reconhecidos e incorporados ao meu fazer pedagógico na “Escola de Baixo”. Se não na totalidade, ao menos em parte. Hoje tenho mais clareza de que essa circulação de sentidos sobre a EF era, de certa forma, invisível aos meus olhos, configurando uma espécie de movimento subterrâneo e silencioso que eu era incapaz de ler, decodificar e mobilizar.

É importante colocar em relevo que a tendência manifesta no relato dos estudantes de ter uma EF que fosse marcada pela presença mais plural de conteúdos, coabita com certo desconhecimento sobre a especificidade pedagógica da EF. Alguns estudantes demonstram dificuldade de indicar possíveis conteúdos a serem ensinados por esse componente curricular.

¹⁴ A menção a jogos recriados sugere que os estudantes veem esse conteúdo como prática cultural aberta à criação contínua, seja a recriação de jogos já existentes, seja na produção de jogos que podem ser criados nos espaços e tempos da EF escolar. É algo que preciso ainda problematizar melhor com os estudantes no processo de construção e realização das aulas.

¹⁵ Fica subtendido que danças de outras culturas seriam aquelas produzidas em países que não o Brasil. Todavia, pode estar embutida a ideia de que essa categoria de danças possa estar relacionada àquelas de produção indígena e afrodescendente. Também entendo que deve ser objeto de reflexão no desenvolvimento da minha prática curricular, no sentido de desnaturalizar a ideia de que essa produção cultural seria estrangeira.

Duas estudantes, dos seis entrevistados, disseram não saber o que sugerir: “*Não sei dizer.*” (Aluna 6); “*Não faço a mínima ideia.*” (Aluna 8).

É interessante perceber que essa dificuldade foi mais presente entre as meninas do que entre os meninos. Sobre isso, Kunz (1993), em estudo sobre a construção histórico-cultural dos estereótipos sexuais no contexto escolar, mostra que a Educação Física constitui o campo onde, por excelência, acentuam-se, de forma hierarquizada, as diferenças entre homens e mulheres. Essa leitura é reforçada por Louro (1997), quando lembra que, se em alguns componentes curriculares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita por meio de discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente. Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de coeducação, a Educação Física parece ser a área em que as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações. Tais análises me levam a pensar sobre a necessidade de investir no envolvimento das meninas no processo de discussão das ações de planejamento em EF, dando a elas mais espaço, voz e participação das tomadas de decisão sobre os rumos das ações de ensino. Por outro lado, faz-se necessário maior cuidado e atenção às formas de exclusão, tácitas e explícitas, das meninas nas aulas de EF.

Feita essa ponderação sobre o recorte de gênero, é importante lembrar que, nessas e em outras falas, os estudantes jovens manifestam certa dificuldade de compreensão sobre o papel singular da EF na escola. Quando perguntados sobre as expectativas de aprendizagem na EF, os discursos variam entre ser um lugar de socialização, de relaxamento e divertimento, do ensino de esportes e/ou ser um espaço restrito a uma intervenção de ordem biológica. Seguem alguns relatos nessa direção: “*Da educação física na escola, poder interagir, poder correr e gastar energia.*” (Aluna 1); “[...] *com a colaboração dos alunos, a EF pode ser algo agradável e relaxante para todos.*” (Aluna 6); “*Que ensine a como cuidar bem do nosso corpo e da nossa saúde. [...] Mais atenção em esportes diferenciados.*” (Aluno 7); “[...] *praticar esportes diferenciados.*” (Aluna 8); “[...] *deveria priorizar mais alongamentos, é importante. Acho que todo dia antes de fazer Educação Física tinha que ter uns minutos de alongamento para o corpo estar preparado.*” (Aluna 1).

Essas percepções dos estudantes reverberam uma visão, de certa forma, anacrônica sobre o papel da EF escolar e representam aquilo que Bracht (1992) denominou de consenso funcional latente quanto aos conteúdos/objetivos da EF. Nessa lógica, os conteúdos são os esportes federados, suas técnicas, regras e táticas e ginásticas praticadas com vistas “à parte principal”. Os objetivos se resumiriam ao ensino dos esportes e do desenvolvimento da aptidão

física. Pode-se dizer que os sentidos da EF escolar que a teorização crítica no campo da EF no Brasil produziu nos últimos 30 anos pouco foi incorporada pelos jovens da “Escola de Baixo”. Tal fato aponta para a necessidade da continuidade do processo de problematização e de participação dos jovens nas decisões sobre o que e como ensinar em EF. Faz-se necessário avançar no esclarecimento do papel desse componente curricular na escola e de como ele se articula aos processos de apropriação dos tempos e espaços de lazer fora da escola.

Esse desconhecimento dos estudantes acerca do papel da EF escolar manifesta-se, também, quando verificamos certa continuidade entre o que esperam das vivências com as práticas corporais experimentadas fora da escola e na EF escolar. Alguns discursos dos estudantes manifestam certa similaridade quanto às expectativas: *As práticas corporais que eu mais gosto em academia, né? Faço um monte de coisa aqui, que eu gosto de fazer os exercícios e hoje tem um crossfit também. Eu estava fazendo com a Maria e Gabriel que duas vezes por semana ela tem que fazer de tudo, caminhada, corri, e as práticas corporais que eu gostaria de fazer fora da escola. É que fazendo isso ajuda muito na alimentação, na saúde e isso é bom (Aluna 3). Ah, sim, pra mim é muito bom, porque antes eu vivia muito no sedentarismo, sabe? Eu não fazia exercício físico nenhum. Então, me ajudou bastante, tanto pra manter a minha saúde bem, quanto pra manter a minha saúde mental também, né? É muito bom a gente praticar exercício (Aluna 5). Bom, além da perda de peso e principalmente ter a saúde boa, e uma alimentação saudável, isso ajudou muito na minha saúde mental, pois treinar me faz esquecer dos problemas e me fortalecer tanto fisicamente quanto mentalmente, que é o mais importante na minha opinião (Aluno 7).*

Em relação ao exposto, nos parece importante pontuar e articular melhor esse conjunto de expectativas que os jovens constroem em relação às práticas corporais fora da escola e o que faço como professora de EF na escola. Faz-se necessário o esclarecimento das diferenças de papéis entre ambas e de identificação de possíveis continuidades. A problematização dessa demarcação deve partir da premissa de que a EF não pode e não deve tornar-se uma mera continuidade, reprodução e extensão do que os alunos desejam ou que vivem fora escola. Nesse sentido, tenho acordo com a reflexão de González e Fenstensaifer (2009, p. 11), que nos provocam a pensar sobre as diferenças da relação com as práticas corporais fora da escola e com a EF escolar:

O que significa a existência da EF escolar para cada um desses temas? Ou ainda, sabendo que os fenômenos elencados não são a EF, cabe a pergunta: O que muda na nossa relação com eles ao conhecê-los/vivenciá-los como conteúdos da EF escolar? Da resposta dada a essa interrogação derivarão aqueles que podemos chamar de “nossos problemas de ordem didático-metodológica”, aos quais devemos responder em nossas intervenções, sempre de forma contextualizada.

Essa concepção de que a Educação Física tem por responsabilidade central mediar um conhecimento específico fundamental à qualidade da leitura de mundo dos jovens e diferente dos conhecimentos e das formas de conhecer experimentadas fora da escola reverbera quando se acessa o tipo de expectativas que os jovens têm em relação à escola. A maioria dos jovens entrevistados toma a escola como um espaço central de acesso ao conhecimento. Quando perguntados sobre o que esperam da escola, eles dizem: *“O que eu sempre espero é adquirir novos conhecimentos e aprender mais, absorver o máximo que eu puder.”* (Aluna 1); *“Ah, educação física, aula de filosofia, essas coisas assim e o que eu mais gosto da escola também é biblioteca, porque gosto de ler livro.”* (Aluna 2); *“Que eu mais gosto da escola é o ensino, que é muito bom.”* (Aluna 3); *“Eu gosto quando tem discussões sobre alguma coisa mais polêmica e tal, que pode entrar em um debate. E nós, alunos, conversamos com os professores, cada um dá o seu ponto de vista e tal”.* (Aluna 4); *“Eu espero me formar e aprender as coisas que me passam.”* (Aluna 4); *“Aprender.”* (Aluna 6). *“Mais disciplina adicionadas, como educação sexual, financeira, entre outros, sinto que isso faz falta para os alunos.”* (Aluno 7).

Se o acesso ao conhecimento é parte importante do conjunto de expectativas dos estudantes jovens em relação à escola, penso que fica mais fácil construir uma representação da EF como um componente curricular, portanto, como espaço/tempo diferente do tempo do lazer e do entretenimento.

A experiência do “Café com Papo” deu pistas para pensar a continuidade desse diálogo com os estudantes para além dessa dissertação de mestrado. A criação de fóruns coletivos de discussão, a produção de registros escritos da produção e reflexão coletiva, as interações olho no olho e a ombro a ombro e o estabelecimento de consensos frente a experiências de conflito podem criar uma cultura de escuta e de acolhimento dos anseios dos jovens que, dada a maquinaria do cotidiano escolar, são difíceis de serem identificados e mobilizados em ações de planejamento de ensino. Diferentemente do que pensava, parte dos estudantes espera e deseja que a escola seja um lugar onde o efetivo diálogo possa se estabelecer. Em conversa com um dos estudantes, durante o “Café com Papo”, ele faz uma observação elogiosa ao que pôde experimentar neste momento: *“Achei muito legal ouvir a opinião dos alunos, pois a escola nunca abre para esse diálogo.”* (Aluno 9).

Sobre essa observação do estudante, é interessante notar que parte importante dos jovens entrevistados toma a “Escola de Baixo” como um lugar onde se vive uma sociabilidade positiva, agradável, mesmo sendo vivida num ambiente institucional, sentido esse diverso ao que foi apontado na fala do estudante supracitado. A sociabilidade se expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos, “os

amigos do peito”, e aqueles mais distantes, a “colegagem”, bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galeras. A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as obrigações, no ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais (DAYRELL, 2007).

No caso dos estudantes jovens, a “Escola de Baixo” é um espaço/tempo em que se vive experiências de cuidado, de compromisso mútuo, de trocas afetivas e diálogo respeitoso. Os relatos a seguir apontam nessa direção: “[...] *olho, você pode conversar com seus amigos e pode conversar com os professores e tudo ali na hora, olhar olho, interação é maior.*” (Aluna 1); “[...] *gosto também da convivência com os professores e alunos da escola.*” (Aluna 4); “*E eu gosto da atenção que a gente recebe dos professores e dos outros funcionários da escola, né? Sempre que a gente precisa, eles tão muito dispostos a ajudar a gente em qualquer questão.*” (Aluna 5); “*A relação amigável dos professores com os alunos.*” (Aluna 8).

Talvez haja aqui diferenças entre a escola ser um espaço de acolhida e de construção de vínculos afetivos e a existência ou não de fóruns perenes de debate, escuta e diálogo com os estudantes jovens. Após a construção dessa dissertação, passei a perceber mais claramente que espaços de interlocução com os jovens ainda precisam ser mais bem pensados e estruturados por mim e pela escola em geral.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Nestas considerações finais, tentarei revisitar alguns pontos da trajetória reflexiva construída neste artigo, com objetivo de elaborar um compêndio sobre o impacto dessa experiência de pesquisa sobre a minha formação profissional, meu fazer docente, as percepções que tenho acerca dos sujeitos da minha intervenção (os jovens estudantes) e, ainda, as possibilidades de diálogo com eles para fins de elaboração e realização da proposta curricular de Educação Física na “Escola de Baixo”.

No que trata das percepções e relações com os jovens estudantes, esse estudo tornou possível uma compreensão mais profunda e ampla da realidade sociocultural à qual os jovens estão imersos. Esse exercício interpretativo sobre a condição juvenil me possibilitou ter mais clareza sobre a superficialidade do conhecimento que tinha acerca das trajetórias de vida daqueles estudantes, deixou mais evidente a relação entre as dificuldades de sistematização de ensino e a condição juvenil e expôs a necessidade de serem estabelecidas conexões entre as

trajetórias de vida dos discentes e a construção de um projeto de ensino para a Educação Física na “Escola de Baixo”.

Ademais, os dados da pesquisa mostraram que, amiúde, minhas decisões didático-pedagógicas eram mediadas por estereótipos que alimentava em relação à juventude (vistos, em geral, como hedonistas, violentos e desinteressados pelo conhecimento escolar). Tomei, de forma pouco reflexiva, aqueles alunos, como meros estudantes e não como jovens com seus projetos de vida legítimos, suas ricas experiências de sociabilidade externas à escola e marcados, reiteradamente, por uma brutal experiência de interdição de direitos sociais, econômicos e culturais.

Esse diagnóstico sobre os estudantes jovens possibilitou, também, mapear o conjunto de seus interesses de aprendizagem em Educação Física, assim como conteúdos a serem trabalhados, formas de ensiná-los e espaços onde poderiam ser experimentados. Tal mapeamento foi precioso não somente para a elaboração de uma nova proposta de planejamento de ensino, mas também, à construção de relações dialógicas mais perenes e maduras com jovens, abertas à consolidação de relações humanas mais carinhosas, respeitosas e compreensivas. O meu, o nosso inédito viável, tem agora passado, presente e futuro mais nítidos.

5. REFERÊNCIAS

- ALVES, Carlos Fernando de Amorim; SILVA, Rita de Cássia Ribeiro. Fatores associados a inatividade física em adolescentes: um artigo de revisão. *In: CAMPOS, H. J. C.; PITANGA, F. J. G., orgs. Práticas investigativas em atividade física e saúde*. Salvador: EDUFBA, 2013. p.129-151.
- ARAUJO, Victor Antônio Bispo de.; ACIOLY, Augusto Cesar. Intolerância contra afros religiosos: conhecendo o candomblé dentro da sala de aula. *In: XVII Encontro Estadual de História. Anpuh-pb, [Anais...]*, v. 17, n. 1, 2016.
- BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. *In: BOURDIEU, P. (coord.). A Miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, p. 159-166, 1997.
- BRACHT, Valter. **Legitimidade da Educação Física II: o retorno**. Vitória, ES: LESEF/CEFD/UFES, 1999.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. **Sobre juventude e Educação Física**. 1 ed. São Paulo: Giostrini, 2017.
- CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: Desafios a autonomia e a convivência, **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 7-22, set-dez. 2011.
- CORSEUIL, Carlos Henrique Leite; FRANÇA, Maíra Penna; POLOPONSKY, Katcha. A inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho num contexto de recessão. Dossiê juventude e trabalho, **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 3, sep-dec. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000030003>. Acesso em: 9 maio. 2022.
- DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 28, p. 1105-1128, 2007
- DAYRELL, Juarez. Escola como espaço sociocultural. *In: DAYRELL, Juarez. T. (Org.). Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, p.136-161. 2006.

GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "nao mais" e o "ainda não": pensando saídas do não lugar da EF Escolar II.: **Cadernos de Formação RBCE**. Ijuí., RS. v. 1, p. 10-21, 2010.

GONZÁLEZ, Fernando. Jaime.; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo.. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 9-24, 2009.

KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. **Quando a diferença é mito**: Uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física. 167f. 1993. Dissertação. (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva posestruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. O lazer e os espaços na cidade. In: YSAYAMA, H. F.; LINHALES, M. A. (org.). **Sobre Lazer e Política**: Maneira de Ver, Maneiras de fazer. 1 ed. Belo Horizonte: UFMG, p. 65-92, 2006.

MOLINA, Rinaldo. Contribuição da pesquisa-ensino colaborativa: analise de dissertações e teses. In: PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (org.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. 1ed. São Paulo: Paulinas, 2010.p. 351-386.

MOREIRA, Marco Antônio. **Pesquisa em Ensino**: aspectos metodológicos. Tese.b2003. (Doctorado en Ensenanza de las Ciencias) - Instituto de Física Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, Programa Internacional de Universidad de Burgos, Departamento de Didacticas Especificas Burgos, Espana, 2003. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/pesquisaemensino.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020

FREIRE, Ana Maria. Araújo. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 273-333, 2014a.

ORTSMAN, O. **Changer le travail, les expériences, les méthodes, les conditions de l'expérimentation sociale**. Paris, Dunod, 1978.

Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional – Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas: 2017. – Brasília: PNUD, 2017.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Organização do Ensino**. 1. ed. Porto Alegre: Sagra, 1989.

SACRISTAN, J. Gimeno. GOMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Sao Paulo: Artmed, 2007.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino Medio In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo (Org.); MAIA, C. V. V. L. (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em dialogo. 1 ed. Belo Horizonte, editora UFMG, 339p, 2014.

SOUZA, Maria Danielly Franchini, PARRAO. Juliene Aglio. *A chefia familiar nas famílias monoparentais em situacao de vulnerabilidade social residentes no município de Presidente Bernardes*. **INTERTEMAS**, v. 11, p. <http://intertem>, 2015.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Artigo submetido em 10 de maio de 2022

Artigo aprovado em 20 de setembro de 2022