

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

RODRIGO RODRIGUES MENEGON

**CULTURAS JUVENIS E JOVENS DO ENSINO SUPERIOR:
EM BUSCA DE CAMINHOS PARA FORMAÇÃO INICIAL E A
PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Presidente Prudente

2016

RODRIGO RODRIGUES MENEGON

**CULTURAS JUVENIS E JOVENS DO ENSINO SUPERIOR:
EM BUSCA DE CAMINHOS PARA FORMAÇÃO INICIAL E A
PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Márcia Regina Canhoto de Lima.

Presidente Prudente

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Menegon, Rodrigo Rodrigues.
M498c Culturas juvenis e jovens no Ensino Superior : em busca de caminhos para a formação inicial e a prática educativa na Educação Física / Rodrigo Rodrigues Menegon. - Presidente Prudente : [s.n.], 2016
238 f.

Orientadora: Márcia Regina Canhoto de Lima
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Culturas juvenis. 2. Formação inicial de professores. 3. Educação Física. I. Lima, Márcia Regina Canhoto de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: CULTURAS JUVENIS E JOVENS DO ENSINO SUPERIOR: EM
BUSCA DE CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA
EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTOR: RODRIGO RODRIGUES MENEGON

ORIENTADORA: MARCIA REGINA CANHOTO DE LIMA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:


Prof. Dra. MARCIA REGINA CANHOTO DE LIMA
Departamento de Educacao Fisica / Faculdade de Ciencias e Tecnologia de Presidente Prudente


Prof. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA
Departamento de Educacao / Faculdade de Ciencias e Tecnologia de Presidente Prudente


Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO
Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 30 de setembro de 2016

DEDICATÓRIA

Dedico esta labuta, com todo meu amor, carinho e minha gratidão a vocês, que sempre me fizeram acreditar na realização dos meus sonhos e trabalharam muito para que eu pudesse realizá-los, meus pais, Mara e Doacir. Desejo poder ter sido merecedor do esforço dedicado por vocês em todos os aspectos, especialmente quanto à minha formação.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Celestial - Confesso que por muitas vezes não entendi o porquê de certas coisas em minha vida. Inconformado lutava contra. E perdia. A luta, não a fé. Hoje não luto mais, pois, aprendi que o Senhor preparou um lindo caminho para mim. Sozinho não seria capaz de escolhas tão ricas. Obrigado!!!

A Profa. Dra. Márcia Regina Canhoto de Lima. Obrigado Marcinha, muito obrigado. Obrigado não somente por ter me orientado, mas sim por ter me conduzido. Cuidei bastante para que nossa relação orientando/orientador fosse a mais saudável possível. Penso que conseguimos. Saiba que sempre tive orgulho em falar que sou orientando seu. E o melhor de tudo, a reação oposta sempre foi a mais positiva possível. Desejo poder contribuir à Ciência e ao universo acadêmico com a mesma ética, lisura e entusiasmo que me transmitiu. Obrigado Marcinha, muito obrigado!

Agradeço aos professores participantes da banca examinadora, pelos apontamentos e por dividirem comigo este momento tão importante e esperado: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima.

A Profa. Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque, minha orientadora, responsável por me incentivar, e fazer acreditar no meu potencial, mostrando que eu era capaz de chegar até aqui. Denise e Marcos, muito obrigado!

A toda minha FAMÍLIA, em especial minha irmã Viviani - que acredita incondicionalmente: na minha pessoa, no meu caráter em todos os meus sonhos malucos e nas minhas loucuras para poder continuar estudando. Saibam que vocês são primordiais na minha vida. Obrigado pela paciência, pelos puxões de orelha, pelo amor e por serem pessoas tão especiais, amo vocês!!!

Aos meus amigos: Natalino e Bia, anjos em minha vida! Obrigado por fazerem dos meus sonhos algo realizado.

A todos os meus amigos de Sebastianópolis do Sul e Macaubal, meu refúgio e passatempo predileto. Obrigado por serem compreensíveis com minha ausência!

Aos meus amigos de graduação: Pablo, Carla Letícia, Bruna, Edson (Di), Robson, Ariana, Leidiane, Sylvia, hoje distantes, porém inesquecíveis. Muito obrigado!

Aos meus amigos de estudos e pesquisas: Joyce, Kelly, Lucas, Geise, Gouveia, verdadeiros guerreiros. Obrigado pela amizade, carinho, pela constante ajuda e por terem muita paciência com minhas dúvidas, pedidos e conflitos.

Aos meus colegas de disciplinas realizadas no mestrado: José Ricardo, Maria Ângela, Leonardo, Jéssica, Nair, e tanto outros que diretamente ou discretamente, fizeram parte desse processo árduo, cansativo e gratificante. Muito obrigado.

A todos os colegas da família CEPELIJ, que foram essenciais para o meu crescimento, aprimoramento e amadurecimento.

Aos professores que me formaram desde a Educação Básica até o Mestrado. Muito obrigado por auxiliarem nesse processo de constituição acadêmica e humana.

Por fim, agradeço a todos que me acompanharam neste percurso, embora não nomeados, muito obrigado por me ajudarem a chegar até aqui!!!

Aprendi que aprender nos leva a pessoas, que nos leva a lugares. Quanto mais se aprende, mais pessoas..., mais lugares... Pessoas e lugares nos proporcionam um olhar diferente. Uma pessoa melhor? Não necessariamente. Apenas um olhar diferente. Nunca escolhi ou desejei estar aqui. E hoje estou. O conhecimento e as pessoas me trouxeram até aqui. Não me sinto maior, ou melhor, por aqui estar. Apenas feliz, orgulhoso e com um olhar diferente.

Fábio Rosa Sussel

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP – Campus de Presidente Prudente, vinculada à Linha de Pesquisa: Processos formativos, infância e juventude. A investigação foi realizada em uma Universidade Pública, localizada no interior do Estado de São Paulo e teve como sujeitos de pesquisa, jovens acadêmicos matriculados no último ano do Curso de Licenciatura em Educação Física. A grande questão que conduziu a pesquisa foi: Os jovens acadêmicos dos cursos de Licenciatura têm em sua formação instrumentos teóricos e práticos que garantam uma concepção e um olhar diferenciado para o público juvenil? A pesquisa foi embasada no referencial teórico dos estudos no campo da juventude que têm como enfoque central os jovens e suas manifestações culturais. O objetivo principal foi investigar se o Curso de Licenciatura em Educação Física de uma instituição pública tem proporcionado conhecimentos e experiências para que seus acadêmicos, futuros professores, alcancem uma concepção histórico-social sobre os jovens e superem visões do senso comum de caráter naturalista e universal. Os objetivos específicos se propuseram analisar o Currículo do Curso de Licenciatura da instituição universitária selecionada; conhecer e analisar a concepção que os jovens acadêmicos do último ano do Curso de Licenciatura em Educação Física tecem frente à temática da Juventude; instigar qual a visão que esses alunos tem sobre sua formação inicial por essa instituição de Ensino Superior, bem como traçar o perfil deles, verificando, ainda, sua realidade frente ao contexto juvenil para além dos bancos universitários. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa do tipo estudo de caso. Para que o processo metodológico da pesquisa estivesse compatível com o método escolhido alguns caminhos importantes foram trilhados: procedimentos para a escolha do caso; procedimentos como: análise documental, questionário, entrevista e observação para coleta de dados; tratamento dos dados coletados; interpretação dos dados e aspectos éticos referentes à realização da pesquisa. Os resultados apontaram que o referido curso não conseguiu possibilitar conhecimentos e experiências para que os jovens acadêmicos alcançassem uma concepção de juventude diferente daquela exposta pelo senso comum; constatou-se também que apenas uma disciplina da matriz curricular analisada contemplou conteúdos teórico-práticos voltados a uma compreensão de juventude sob uma perspectiva crítica de construção sócio/histórica/cultural; constatou-se também que esse processo de formação inicial, possivelmente não garantirá, aos futuros professores, uma ação consciente que seja capaz de lidar com as manifestações juvenis, valorizando-as e integrando-as positivamente no processo de ensino. Quanto aos jovens acadêmicos, diagnosticou-se que eles ainda concebem os jovens e a juventude sob um olhar negativo, homogêneo e estereotipado; os resultados revelaram ainda, que a grande maioria dos acadêmicos não se sentem preparados para ministrarem aulas de Educação Física que apresentem sentido e significado para os jovens alunos do Ensino Médio. Por fim, os dados vieram evidenciar que os acadêmicos que participaram da pesquisa também são jovens e que apresentam características e peculiaridades próprias de ser e estar no mundo, reforçando a heterogeneidade que a categoria apresenta, por isso, conhecê-los e respeitar suas culturas também é fundamental para quem almeja uma formação de qualidade e mais humana.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Educação Física; Juventude; Culturas Juvenis.

ABSTRACT

This research was conducted by the Graduate Program in Education of the Faculty of Science and Technology, UNESP - Presidente Prudente, linked to the research line: training processes, childhood and youth. The inquiry was conducted in a public university, located in the State of São Paulo, and it had like research subjects young scholars enrolled in the final year of the Bachelor of Physical Education course. The big question that led the research was: Do the young scholars of degree courses have theoretical and practical tools in their training that ensure design and a different look for a young audience? The research was based on theoretical framework in the youth field whose central focus is the young people and their cultural manifestations. The main objective was to investigate whether the Degree in Physical Education of a public institution has provided knowledge and experience for their Academicians, future professors, reaching a historical- social conception of young and overcome common sense views of naturalistic and universal character. The specific objectives are proposed to analyze the curriculum of Bachelor of the selected university; to know and to analyze the conception that the young scholars of the last year of the Degree in Physical Education Course weave on the subject of Youth; to incite the view that these students have on their initial training by the institution of higher education, as well as to profile, checking also their reality against the juvenile context beyond the university seats. The methodology was qualitative like a case study nature. For methodological research process were compatible with the method selected, some important paths were trodden: procedures for the choice of the case; procedures such as document analysis, questionnaire, interview and observation for data collection; treatment of the collected data; data interpretation and ethical aspects related to the research. The results showed the course could not allow knowledge and experience to the young scholars reached a different youth design that exposed by common sense; it was also found that only one subject of the analyzed curriculum included theoretical and practical content aimed at an understanding of youth from a critical perspective of social / historical / cultural construction; it was also found that this process of initial training possibly not guarantee to future teachers a conscious action that is capable of dealing with youth manifestations, upgrading and composing them positively in the teaching process. As for young scholars, they were diagnosed they still understanding young people and youth in a negative look, homogeneous and stereotyped; the results revealed also that the vast majority of academics do not feel prepared to minister physical education classes that have meaning and significance for young high school students. Finally, the data have highlighted that the scholars who participated in the survey are also young and have their own characteristics and peculiarities of being in the world, strengthening the heterogeneity of that category, therefore, know them and respect their cultures are essential for those who crave a training quality and more human.

Keywords: Initial Teacher Training; Physical Education, Youth; Youth Cultures.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Metáfora do relógio de areia.....	64
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz Curricular de 1939, para os cursos de Educação Física.....	87
Quadro 2 – Matriz Curricular de 1945, para os cursos de Educação Física.....	90
Quadro 3 - Disciplinas selecionadas para a realização da análise documental.....	106
Quadro 4 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura da instituição pública parceira.....	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição por sexo dos jovens acadêmicos.....	120
Gráfico 2 - Distribuição por idade dos jovens acadêmicos.....	121
Gráfico 3 - Distribuição da cor/etnia dos jovens acadêmicos.....	123
Gráfico 4 - Jovens acadêmicos e suas religiosidades.....	124
Gráfico 5 - Estado civil dos jovens acadêmicos.....	125
Gráfico 6 - Atual residência dos jovens acadêmicos.....	126
Gráfico 7 - Composição familiar dos jovens acadêmicos.....	127
Gráfico 8 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente a quantos integrantes da família estudam.....	128
Gráfico 9 - Renda familiar total dos jovens acadêmicos.....	129
Gráfico 10 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente a que tipo de escola os alunos cursaram o Ensino Básico.....	130
Gráfico 11 - Distribuição jovens dos acadêmicos, referente ao exercício de atividade remunerada.....	132
Gráfico 12 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente a utilização da internet na sua vida diária.....	143
Gráfico 13 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente grau de satisfação ao fazer este Curso.....	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente a sua concepção de juventude.....	134
Tabela 2 - Jovens acadêmicos e a sua participação em grupos juvenis.....	136
Tabela 3 - Jovens acadêmicos e a sua ocupação nos tempos livres.....	138
Tabela 4 - Jovens acadêmicos e a sua preferência musical.....	140
Tabela 5 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente ao domínio de instrumento musical	141
Tabela 6 - Jovens acadêmicos e as suas habilidades artísticas e esportivas.....	142
Tabela 7 - Jovens acadêmicos e a sua primeira opção no vestibular.....	145
Tabela 8 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente aos motivos pela escolha do curso.....	146
Tabela 9 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente as suas pretensões após a conclusão do curso.....	149
Tabela 10 - Distribuição dos jovens acadêmicos, quanto à preferência de se trabalhar na escola.....	151
Tabela 11 - Distribuição dos jovens acadêmicos, quanto à experiência de trabalho com jovens.....	153
Tabela 12 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente ao uso de celulares durante as aulas.....	155
Tabela 13 - Distribuição dos jovens acadêmicos, frente à existência de disciplinas que abordaram a questão da juventude.....	156
Tabela 14 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente à aptidão em ministrar aulas de Educação Física no Ensino Médio.....	165

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 OS CONTORNOS DA SOCIEDADE E AS TRAMAS HISTÓRICAS DA JUVENTUDE	23
2.1 Múltiplos conceitos: uma reflexão e uma tentativa de compreensão do contexto que vivemos.....	23
2.2 Juventude/s: desvelando contextos e momentos históricos	36
2.3 Juventude/s em análise: uma categoria social	41
3 SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE EM FOCO: DAS NOÇÕES DE CULTURA ÀS CULTURAS JUVENIS	46
3.1 Cultura e seus conceitos: das raízes históricas às concepções antropológicas	46
3.2 Novos ares e outros olhares: o termo cultura sob a luz da Sociologia	52
3.3 Sociologia da Juventude: o desvelar de suas correntes teóricas	55
3.4 Abram-se as cortinas: a compreensão de juventude por um outro olhar - Culturas Juvenis	59
4 ENSINO SUPERIOR: DA HISTORICIDADE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES	67
4.1 Universidade: viajando pelo tempo e construindo uma breve retrospectiva histórica ..	67
4.2 Atividade docente e seu processo de profissionalização: enlaces históricos.....	76
4.3 Formação inicial de Professores: os desafios da contemporaneidade	82
4.4 Formação docente em Educação Física: um campo de batalha permanente	82
5 ITINERÁRIOS DA PESQUISA: OS CAMINHOS TRILHADOS E A TRAJETÓRIA PERCORRIDA	100
5.1 A Metodologia Adotada	100
5.2 A escolha do Caso: iniciando nossa jornada	103
5.3 Procedimentos utilizados na coletas de dados.....	104
5.3.1 Primeira parada: análise documental	105
5.3.2 Segunda parada: questionário	107
5.3.3 Terceira parada: observação	108
5.3.4 Última parada: entrevista.....	109
5.4 Os critérios de análise: tratamento dos dados e interpretação dos resultados	111
6 MUITO PRAZER: JOVENS LICENCIANDOS, FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	115
6.1. O curso de Licenciatura em Educação Física da instituição parceira e suas características.....	115
6.2 Caracterização dos jovens licenciandos/as: os traços do perfil socioeconômico e familiar	119
6.3 Jovens acadêmicos e o mundo escolar	130
6.4 Jovens acadêmicos e suas relações com o mundo do trabalho.....	131

6.5 Jovens acadêmicos e o universo juvenil	134
6.6 Jovens acadêmicos e contexto universitário: as relações com o processo de formação inicial e a prática educativa	145
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICES	194
ANEXOS	201

1. INTRODUÇÃO

Preciso admitir que, para chegar até aqui, enfrentei inúmeros desafios e obstáculos. Entretanto, nada me abalou e me fez desistir. Realizar e concluir uma pesquisa desse porte, em nível de mestrado, exige tamanha responsabilidade, mas é, ao mesmo tempo, gratificante e inesquecível. Principalmente quando, desde a infância, se admira o papel do professor na vida das pessoas. Tamanha estima veio do contexto familiar em que me encontro, de fato sei que sempre tive um apreço carinhoso pelo ofício de ensinar e mediar conhecimentos.

Desde o meu primeiro ano no Curso de Licenciatura em Educação Física engajava-me em projetos de extensão e grupos de estudos voltados ao campo da Educação Física escolar, contudo o enfoque estava voltado para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O *stricto sensu* permeou meu pensamento e desejo a partir daí. Ao concluir minha formação inicial, decidi prosseguir no meu desejo; o que me abriria às portas para estar na escola e com a escola, lecionando e vivenciando, como docente, os conhecimentos que me foram compartilhados durante minha passagem universitária.

Ingressei como professor do Estado de São Paulo, ministrando a disciplina de Educação Física para o Ensino Fundamental I e II e, também, para o Ensino Médio. Após um ano e meio lecionando, senti a necessidade de dar sequência aos estudos, alimentando a base com a formação continuada. Embora acredite que eu tenha construído uma formação inicial significativa, diante de tamanha vontade de aperfeiçoar, esse processo se tornou insuficiente dentro do que, para mim, merecia a Educação. Foi então que decidi me inscrever no processo seletivo para o Mestrado, com um projeto totalmente distinto ao da temática que esta pesquisa abordou. Isso porque, ao ir obtendo êxitos nas etapas do processo seletivo e chegando à etapa da entrevista, a banca, dentre os vários questionamentos, me apresentou a possibilidade de mudar a temática e o projeto de pesquisa. Não hesitei e disse que me colocava a disposição para mudar, uma vez que minha experiência ainda era pequena diante da temática que me apresentaram. Pois bem, o resultado final foi divulgado e meu nome se encontrava na lista dos aprovados para ser aluno regular do Mestrado. Logo após a divulgação, minha atual orientadora entrou em contato comigo e marcou uma reunião para a semana seguinte. Esse encontro foi, para mim, o ponto culminante para meu entusiasmo que, antes era superficial, mas que, a partir daí se tornou profundo. Ela me apresentou seu projeto trienal, indicou várias leituras para que

eu pudesse conhecer a linha de pesquisa que ela trabalhava e para que eu pudesse encontrar caminhos, a fim de definir um projeto de pesquisa frente à temática apresentada.

Confesso que tinha pouco conhecimento sobre o tema da juventude, entretanto, me sobrava vontade e dedicação. Ao ler os textos que discutiam sobre a juventude e as Culturas Juvenis e ao compreender um pouco mais sobre o assunto, fui orientado e estimulado a mergulhar na temática, fazer o estado da arte na temática e buscar dentre as pesquisas já produzidas nessa área, alguma lacuna que pudesse resultar em temática de estudo, posteriormente objeto de pesquisa.

Ao pesquisar sobre o desenvolvimento acadêmico de jovens e da juventude nos Cursos de Pós-Graduação, foi possível identificar que os estudos, nessa área, ainda se mostravam incipientes se comparados a outras temáticas de pesquisa na contemporaneidade. Ampliando as fontes, seguiu-se o processo e foi perceptível que, de acordo com Sposito (2009, p. 14), é necessário reconhecer que “já existe um conjunto de estudos produzidos nos últimos 20 anos no Brasil sobre jovens, cujo balanço exaustivo é praticamente impossível”.

Complementando ainda mais, descobriu-se que, em 2009, foi divulgado “O Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)”, o qual contou com a coordenação de Sposito. Nesse estudo, foi possível observar que diversas produções foram concretizadas por pesquisadores das diferentes esferas das Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia – além do Serviço Social. No recorte temporal realizado entre 1999 a 2006, aglutinaram-se 1.293 produções entre dissertações e teses dos programas vinculadas à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sendo, do total de trabalhos contabilizados, 883 publicações na área da Educação; 131 no campo do Serviço Social; 279 na esfera das Ciências Sociais; 9 na área da Ciência Política; 107 no campo da Antropologia; e 163 na esfera da Sociologia.

Analisando as vertentes apresentadas sobre essa temática, nesta obra em particular, notou-se o baixo número e o menor destaque nas pesquisas sobre os alunos do Ensino Superior se comparado às temáticas da Educação Básica, especificamente às do Ensino Médio – nos temas: jovem, trabalho e escola e juventude e escola.

Com relação ao tema “Jovens Universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional”, Carrano (2009) incorporou um conjunto de 149 trabalhos, correspondendo a 10,42% da base total de dados. Contudo, desse montante de teses e de dissertações, o campo científico que mais contribuiu foi o segmento da Educação com 126 pesquisas (84,56%); seguido da Sociologia com 13 trabalhos (8,72%); Serviço Social com 8

pesquisas (5,36%); na área da Antropologia, apenas, 1 trabalho encontrado (0,67%); e a subárea da Ciência Política não contabilizou nenhuma produção.

É importante ressaltar que, além dessas vertentes e desta produção acadêmica, é possível dizer que existem mais produtos como: artigos em periódicos, livros e documentos oficiais que tratam sobre a temática procurando estabelecer novos diálogos com os jovens e com suas práticas cotidianas. Entretanto, quando os direcionamentos se referem aos jovens – às suas culturas e ao seu processo de formação no Ensino Superior – constatamos, a partir dos dados encontrados nessas leituras e análises, a insuficiência de pesquisas da área. Então, essa constatação foi encarada como uma possibilidade de temática a ser pesquisada, e assim foi feito.

Já com a ideia planejada, delimitou-se, enfim, a temática que seria pesquisada. Assim, procedeu-se o segundo passo: encontrar uma problemática e um objeto para serem investigados e pesquisados. A solução, mais uma vez, foi intensificar as leituras. Após inúmeras discussões e debates acerca dessa temática, chegou-se à conclusão que o problema, objeto de pesquisa, poderia partir de problemáticas de pesquisas já existentes e que vinham sendo realizadas por outros pesquisadores; até mesmo por pesquisadores participantes do grupo cujo autor faz parte: o Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude (CEPELIJ).

Desse modo, partiu-se do pressuposto de que, embora estudos e pesquisas tenham ressaltado a importância de se trabalhar com as Culturas Juvenis em todos os espaços educacionais valorizando os jovens, suas manifestações e suas formas de organização, ainda se encontram, no contexto das instituições brasileiras de ensino, inúmeros profissionais da educação que tecem uma visão estereotipada de juventude. De certo modo, as instituições de ensino esperam pessoas centradas, responsáveis, maduras, “verdadeiros adultos”. Essas expectativas, geralmente, provocam, no ambiente escolar, “certo desencanto” que reflete em um ambiente de conflito que, em muitos casos, acaba por levar os jovens alunos ao fracasso e à evasão escolar.

Alguns educadores, por desconhecerem ou, simplesmente, por ignorarem as singularidades e as diversidades presentes nos diversos tempos e espaços do ser jovem, não os concebem enquanto produtores de cultura e construtores do seu processo de formação, do qual a expressividade, a estética, a socialização, a música, os vínculos, o corpo, a afetividade, a forma de se vestir, de falar e de se organizar encontram-se imbricadas nas tramas das relações sociais.

Justamente por não compreenderem os anseios e as expectativas dos jovens, a escola se fecha ao diálogo, criando o que se denomina como uma “situação de

incomunicabilidade entre os sujeitos escolares”. O desentendimento entre professores e alunos é uma situação corriqueira nas escolas . De acordo com Carrano (2009), alguns educadores reclamam dos alunos, estabelecendo “pré-conceitos”, além de rotulá-los negativamente. Quanto aos alunos, as queixas se fazem presentes no sentido de total insatisfação com o ambiente escolar, os quais

“[...] dão testemunho de uma experiência pouco feliz no ambiente escolar, especialmente quando se trata de aulas e professores: aulas chatas e sem sentido prático, professores despreparados e «sem didática», autoritarismos de docentes e administradores, espaços pobres e inadequados, ausência de meios educacionais (principalmente acesso a computadores e internet), ausência de atividades culturais e passeios” (CARRANO, 2009, p. 159).

Nessa ocasião, ao estabelecer práticas educativas rígidas, antidialógicas, verticais e autoritárias, a escola, de certa forma, exclui, oprime e afasta, ainda mais, os jovens do Ensino Médio. Esse distanciamento gera, na maioria das vezes, o abandono e a evasão. Mesmo sabendo que tais problemas não podem ser compreendidos de maneira isolada - pois outros fatores influenciam nessa tomada de decisão, entre eles, destaque para a dimensão econômica, social e cultural – é inegável o peso que o desinteresse pela escola e por seus conteúdos tem nesses casos.

Em 2007, uma pesquisa realizada pela Fundação Getulio Vargas¹, que tinha como enfoque os motivos da evasão escolar, apontou que a falta de interesse pela escola é o motivo principal para o jovem evadir-se. Os dados apresentados evidenciaram que os motivos da evasão referem-se, em primeiro lugar, ao fato do jovem achar a escola desinteressante (40,3%); em segundo, à necessidade de trabalho e geração de renda (27,1%); em terceiro, o acesso à escola (10,9%) e outros motivos (21,7%).

Esses números trazem à tona a discussão sobre a necessidade de adequação da escola, que precisa levar em conta a existência de uma nova condição juvenil no Brasil. Estudos e pesquisas realizadas por diversos pesquisadores como Dubet (1996), Corti e Souza (2004), Dayrell (2007), Carrano (2009), Martins e Carrano (2011), Dayrell e Carrano (2014) têm mostrado que é preciso diminuir a distância entre o mundo juvenil e o mundo escolar. Com isso, a juventude passa a ser objeto de análise sociológica, compreendida sob diversos pontos de vista, tendo em vista que vários autores analisam que os jovens, na sua diversidade,

¹ Essa pesquisa pode ser acessada no endereço: <http://www.fgv.br/cps/tpemotivos>.

apresentam características, práticas sociais e modos de vida dentro de uma conjuntura simbólica toda própria; características essas que são deixadas à margem do processo.

Esses mesmos estudos e pesquisas têm ressaltado, ainda, a necessidade de trabalhar com as Culturas Juvenis no espaço escolar. Positivamente, essa discussão tem, mesmo que lentamente, chegado ao interior das escolas. Entretanto, se os professores que trabalham com jovens compartilham de uma imagem negativa a respeito deles, questiona-se: Como pensar no diálogo integrativo com as Culturas Juvenis no interior da escola? Como falar em cultura do jovem sem compreendê-lo na sua subjetividade, na sua forma de ser e estar no mundo? É possível valorizar e trabalhar com as Culturas Juvenis no espaço escolar sem conhecer de que culturas estamos falando? Quem são esses jovens que estão nas escolas públicas? O que pensam? O que querem? Os jovens são realmente “aborrecidos sem causa” como apontam os discursos do senso comum? São individualistas? Indisciplinados? Intolerantes?

Por outro lado, questionamos: e os Cursos de Licenciaturas têm contribuído para o debate nessa área do conhecimento? Qual conhecimento, ou embasamento teórico sobre os jovens e suas culturas os alunos têm na sua formação para que deem conta desse universo todo próprio? A Matriz Curricular dos Cursos de Licenciatura contempla disciplinas e/ou conteúdos que garantam os saberes pedagógicos necessários para que os alunos possam ter uma compreensão crítica e contextualizada sobre os jovens, seus interesses e suas culturas no interior das escolas? Os docentes que atuam no Ensino Superior concebem os jovens dentro de uma concepção histórica e social ou também os compreendem dentro de uma visão naturalista e universal? Que concepção a respeito dos jovens esses alunos, futuros professores, têm quando saem da universidade para o ensino básico? Será que é possível pensar em um diálogo integrativo com as Culturas Juvenis, também no interior das Universidades, para que esse aluno, futuro professor, possa, além de vivenciar conteúdos significativos na sua formação, compreender e levar para a sua prática docente conhecimentos teóricos/práticos eficazes que façam a diferença no processo de ensino-aprendizagem dos jovens que estão nas escolas públicas e privadas?

Enfim, deve ser questionado como falar de mudanças e de transformações no interior das escolas se os Cursos de Licenciatura continuam a formar educadores que não conseguem compreender os jovens com seus interesses, crenças, valores e culturas. É preciso fortalecer o debate teórico-prático, possibilitando ao aluno, futuro educador, compreender os jovens e as suas formas de pensar e agir, além do espaço e do tempo da sala de aula.

De acordo com Feldren e Kronhardt (2011), o trabalho da Universidade em formar professores demanda que, entre a educação do Ensino Superior e os demais níveis de ensino básico – Ensino Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio – faça acontecer uma articulação e um comprometimento com o conjunto do sistema educacional brasileiro.

Desse modo e pensando no contexto atual, recai sobre as instituições de Ensino Superior e, especialmente sobre os Cursos de Licenciatura, o compromisso e a responsabilidade de formar educadores que, ao se graduarem, possam desempenhar seus papéis de professores de forma consciente, no sentido de contribuir para a formação de indivíduos que participem ativamente de sua sociedade.

Outro aspecto relevante e fundamental que deve ser levado em consideração para um processo de formação inicial sólido e concreto é a importância da articulação entre a teoria e a prática. É necessário que ocorra uma inter-relação possível, que não se reduza à teoria do intelectualismo nem à prática do pragmaticismo, ou ainda, como aponta Saviani (2008, p.128):

“Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo.”

Nesse sentido, a relação teoria e prática deve ser entendida numa perspectiva dialética, que promova a ação e a reflexão do professor em um movimento constante de interação e independência relativa.

Diante desse panorama, o professor precisa procurar articular o saber com o “saber-fazer”, no sentido de estabelecer condições de interlocução no processo ensino-aprendizagem e desenvolver metodologias produtivas e ativas, procedimentos e valores que possam promover uma formação crítica e cidadã para os indivíduos. Conforme ressalta Behrens:

“[...] a exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula” (BEHRENS, 2003, p.77).

Sendo assim, é evidente que uma boa formação inicial é de fundamental importância no desenvolvimento profissional docente. É um processo que deve representar um espaço de crítica e de reflexão coletiva, que leve o aluno-professor em formação a analisar e a refletir sobre sua própria prática, tendo como objetivo a construção de novas proposições para a ação educativa.

Dessa forma, fundamentado nas justificativas expostas acima, esta pesquisa estabeleceu, como objetivo geral, investigar se o Curso de Licenciatura em Educação Física de uma instituição pública tem proporcionado conhecimentos e experiências para que seus alunos, futuros professores, alcancem uma concepção histórico-social sobre os jovens e superem visões do senso comum de caráter naturalista e universal. Os objetivos específicos foram: analisar o Currículo do Curso de Licenciatura da instituição universitária selecionada; conhecer e analisar a concepção que os alunos do último ano do Curso de Licenciatura em Educação Física tecem frente à temática da Juventude; instigar qual visão esses alunos tecem sobre sua formação inicial por essa instituição de Ensino Superior, bem como traçar o perfil deles, verificando, ainda, sua realidade frente ao contexto juvenil para além dos bancos universitários.

O referencial teórico adotado está pautado nos estudos no campo da Juventude, em especial na vertente da sociologia da Juventude. A pesquisa é de natureza qualitativa, a tipologia assumida é o Estudo de Caso e utilizaram-se como procedimentos metodológicos a análise documental, a aplicação de questionários, as entrevistas semiestruturadas e a observação. Ela foi realizada em uma Universidade Pública que está situada no interior do estado de São Paulo com seus respectivos jovens acadêmicos matriculados no 4º ano do Curso de Licenciatura em Educação Física.

Esta pesquisa é relevante, tendo em vista que os seus resultados poderão contribuir para as áreas da Formação de Professores, da Educação Física e para os estudos no campo da Juventude. Espera-se que ela possa fomentar o debate sobre a importância de o licenciando, futuro professor de Educação Física, compreender a juventude como objeto de análise sob os diversos pontos de vistas de vários autores os quais analisam que os jovens, na sua diversidade, apresentam características, práticas sociais e modos de vida dentro de um universo simbólico todo próprio, características essas fundamentais para que o jovem possa ser acolhido e integrado na escola a que ele pertence.

Os docentes que ministram aulas para jovens, na sua maioria, têm formação acadêmica insuficiente para fazer o diálogo de suas disciplinas com a realidade complexa do mundo juvenil contemporâneo e para lidar com as diversidades e adversidades encontradas nas

escolas. Dessa forma, esta pesquisa pode propiciar reflexões para amenizar a distância entre o mundo juvenil e o mundo escolar, possibilitando, assim, uma práxis transformadora, em que os conhecimentos adquiridos no processo de formação dos acadêmicos possam contribuir na busca de alternativas para problemas existentes nas escolas, cujo público-alvo é composto por jovens. Esses conhecimentos são fundamentais e necessitam estar dentro da Universidade, compondo os programas de ensino de certas disciplinas e comparecendo nos debates, para que seja possível a construção de caminhos alternativos na organização de uma educação de jovens formal, crítica, sensível, acolhedora, produtora e respeitadora de culturas.

Diante do exposto e dos objetivos traçados, iniciou-se essa longa e dura, mas gratificante, jornada. Assim, esta dissertação seguiu a seguinte estruturação delimitada abaixo.

No capítulo II, o objetivo foi apresentar uma análise dos contornos da sociedade e as tramas históricas da juventude. Iniciou-se o capítulo abordando a visão teórica que diversos autores estabelecem para explicar o momento que a sociedade perpassa, dentro do contexto e do conceito de modernidade, pós-modernidade e hipermodernidade. Posteriormente, verificou-se o conceito de juventude sob os diferentes contextos e momentos históricos. Finalizando o capítulo, foi apresentada uma análise da juventude como uma categoria social.

O capítulo III consiste numa análise da noção de cultura, da Sociologia da Juventude e das Culturas Juvenis. Para atingir esse objetivo, foi apresentado um olhar histórico sobre o termo cultura, bem como a análise da cultura de acordo com a visão antropológica e sociológica, embasado em um conhecimento científico. Por fim, foram analisados os pressupostos teóricos da Sociologia da Juventude e suas correntes teóricas que ajudaram a compreender as Culturas Juvenis sob diferentes olhares.

No capítulo IV, compartilharam-se as evidências teóricas frente às temáticas do Ensino Superior, da formação de professores a nível geral, como também a formação específica de professores em Educação Física, tendo como base as condições contextuais e as perspectivas históricas e atuais.

No capítulo V, foram expostos todos os caminhos metodológicos que essa pesquisa percorreu, começando pela escolha da abordagem, passando pelas responsabilidades éticas e pelos procedimentos para coleta, finalizando nas estratégias utilizadas para a interpretação das informações coletadas – visando, sempre, ao alcance dos objetivos.

No capítulo VI, foram ilustrados, após o processo de análise dos dados, os resultados obtidos nesta pesquisa, bem como as interpretações que possibilitam a compreensão

do contexto investigado e as discussões pertinentes realizadas com base no referencial teórico adotado.

Por fim, o capítulo VII sintetizou toda a discussão desenvolvida na dissertação, refletindo sobre as perspectivas e as possíveis contribuições que a pesquisa pôde oferecer, tentando exercer seu papel e oportunizando ações a partir do contexto descrito e analisado.

2. OS CONTORNOS DA SOCIEDADE E AS TRAMAS HISTÓRICAS DA JUVENTUDE

Este capítulo tem por objetivo discutir a realidade que nos afeta, que é caracterizada pelo processo de transformação progressiva de novos modelos políticos, econômicos, sociais, culturais e éticos, pelo qual a sociedade vem passando. Muitos pesquisadores debruçam em estudos na tentativa de explicar e de compreender esse período histórico que possui definições de conceitos tão polêmicos e significativos como a Modernidade, a Pós-Modernidade e a Hipermodernidade. Esse contexto vem causando instabilidade e insegurança e exigindo, cada vez mais, que as pessoas criem novas formas de ser e de estar no mundo, fazendo uso de outras posturas, atitudes, comportamentos e valores. Essa realidade afeta as escolas e, conseqüentemente, os jovens alunos, pois essas transformações acabam por influenciar os modos de relações entre eles, como também novas maneiras de ser e de estar no mundo.

2.1. Múltiplos conceitos: uma reflexão e uma tentativa de compreensão do contexto que vivemos

No transcorrer de toda a história da humanidade, o homem, sempre, procurou assimilar o mundo que o cercava e do qual faz parte como membro ativo na construção do contexto ao qual está inserido. Compreender o momento histórico em atual é uma tarefa que desafia e motiva muitos estudiosos e conseqüentemente, leva-os a divergirem em suas reflexões.

Para alguns, o atual período introduziu uma nova visão de mundo, de sociedade e de cientificidade, o que levou à denominação de Hipermodernidade (LIPOVETSKY; CHARLES 2007). Outros defendem que se vive na era da Pós-modernidade como Eagleton (1996), Anderson (1998), Bauman (2001) e Hall (2002), e, ainda, há aqueles pensadores como Giddens (2001), Foucault (2000), Baudelaire (2006) e Berman (2010) que comungam da ideia de que se vive em plena Modernidade, pois são tempos que se iniciaram com o foco na universalização e continuam alicerçados nas verdades e nos valores universais.

São essas atuais inquietações que envolvem diversas formas de compreender o andamento das sociedades humanas, desde os tempos mais remotos até os contemporâneos.

É diagnosticável que as inúmeras discussões que envolvem o termo Modernidade sempre se fizeram presentes nos estudos das Ciências Sociais e Humanas. Essas múltiplas análises ou tentativas de análise sobre a temática buscam verificar as transformações que se desencadearam nas mais distintas ordens e do qual reconhecem que existe um processo de mudanças que se disseminam em novos comportamentos, valores e referências quando voltadas às vivências e às experiências da contemporaneidade.

Para Giddens (1991), os traços da Modernidade evidenciam-se por apresentar uma nova maneira de compreender as mudanças oriundas pela vida moderna reconhecendo os novos traços de vida que emergem. Toda ação social moderna que sucumbe, por ser objeto do pensamento sociológico, tornou-se difícil de ser explicada dentro da combinação de forças alcançadas pela Modernidade e da complexidade da sociedade contemporânea. Por outro lado, estudos de Berman (2010) pontuam que a Modernidade nada mais é do que um termo exclusivamente técnico utilizado nas Ciências Humanas e Sociais para designar tanto um período histórico da era moderna como o conjunto de situações socioculturais, atitudes e ações práticas que surgiram na Europa pós-medieval e se desenvolveram, em diferentes formas, em todo o mundo. Enfim, enquanto inclui uma ampla gama de processos históricos interligados e fenômenos culturais, também pode se referir à experiência subjetiva ou existencial das situações que produzem e seu impacto em curso sobre a cultura humana, as instituições e a política.

Nesse processo, é indispensável que se saiba compreender que a era da modernidade, enquanto momento histórico e social, caracteriza-se pelos efeitos antitradicionais, isto é, pela renúncia e pela abdicação das convenções, dos costumes e das crenças, e ainda, pela derrubada dos particularismos, almejando, com isso, enfatizar o universalismo (GIDDENS, 1991).

Ao refletir sobre a natureza da Modernidade, Giddens (1991) argumenta e sustenta a ideia de que, para um melhor entendimento, se faz necessário romper com todas as visões sociológicas, pois tem-se que dar conta do intenso dinamismo e do objetivo globalizante das instituições modernas e explicar a natureza de suas interrupções em relação às culturas tradicionais.

Verifica-se, no entanto, de acordo com Foucault (2000), que, como uma categoria histórica, a Modernidade faz jus a um período marcado por uma inquirição ou rejeição da tradição; marcada pela priorização do individualismo, liberdade, igualdade formal e fé no

desenvolvimento do progresso social, educativo, científico e tecnológico. Trata-se de um movimento que transcende da transformação da sociedade feudal para a sociedade capitalista, que modifica as formas de mercado impulsionando a industrialização, a urbanização, o desenvolvimento do Estado-nação e as suas instituições burocráticas.

Nesse sentido, para explicar esse conceito intitulado moderno, e que remexe com o pensamento de diversos autores, Giddens (1991) levanta a opinião de que os processos descontínuos que desconectam as organizações sociais ditas modernas das ordens sociais de características tradicionais ou pré-modernas estão, intimamente, conectadas a uma conversão de atitudes diante do mundo. São diferentes formas de pensar e de praticar que se formaram, vagarosamente, e que se definiram e afirmaram como base na organização e na estruturação da vida social.

Desse modo, podemos dizer que o que vai determinar as sociedades tradicionais, modernas, pós-modernas ou hipermodernas é a estabilidade das relações de parentesco por meio do tempo e do espaço, pautada nos modos de agir e de se portar dos sujeitos. Alguns pesquisadores, como os já citados anteriormente, debatem, incansavelmente, para saber, exatamente, quando o período moderno começou e como é possível distinguir entre o que é, ou que se faz moderno e o que não o é. Mas, o que, realmente, importa, nesse momento, é saber que esse período se constitui a partir da pretensão de não reconhecer o que provém de tradição, atribuindo tudo a uma avaliação crítica da razão e à experimentação.

Nessa linha de raciocínio, Baudelaire (2006) salienta que a Modernidade faz referência a uma relação singular com o tempo, na qual é caracterizada por uma intensa descontinuidade ou interrupção histórica e provinda de uma abertura à novidade do futuro, trazendo maior sensibilidade para o que é único sobre o presente. Por conseguinte, Giddens (1991) retrata que as sociedades pré-modernas estariam enquadradas, ou seja, suas experiências apresentam maiores restrições, com fortes demarcações e poucas barganhas e diálogos umas com as outras, ao contrário das sociedades modernas que são desguardadas, isto é, suas conexões são expandidas e seus lugares entrelaçados em função da circulação, da conjunção e da adaptação à estrutura de outras escalas de tempo e de espaço.

Com isso, pode-se dizer que os períodos históricos que se compuseram no processo de modernização acabaram por distanciar os indivíduos e as comunidades das sociedades tradicionais das ideias estreitas de tempo, espaço e *status*. Nesse sentido, com a invenção do relógio mecânico, tornou-se possível imaginar uma representação abstrata do tempo e essa desvinculação de um espaço específico, permitindo certa mensuração do tempo

universal. Isso acabou acontecendo porque, para os indivíduos daquela época, a sensação era de que o mundo estava diminuindo; à medida que os espaços passavam a ser penetrados e modelados socialmente, a ideia era de que as distâncias se dizimavam. Foi, a partir desse momento, que as comunidades começaram a cronometrar e a relacionar seu senso de tempo com o de outras comunidades. Assim, pode-se dizer que começou a ocorrer a transformação das sociedades pré-modernas em modernas (GIDDENS, 1991).

Na contramão da ideia exposta por Guiddens, Berman (2010) sustenta a ideia de que a Modernidade está intimamente ligada ao *ethos* da filosofia e da estética, às correntes políticas e intelectuais que se cruzam com o Iluminismo e se desenvolveu junto aos conceitos de Marxismo, de Existencialismo, da Arte Moderna e do estabelecimento formal das Ciências Sociais. Também envolvia as relações sociais associadas ao surgimento do Capitalismo, às mudanças nas atitudes associadas à secularização e à vida pós-industrial.

Nesse sentido, a Modernidade, pode ser considerada como sinônimo de sociedade industrial pelo fato de estar associada a uma conjuntura de atitudes e de ações perante o mundo, como, por exemplo, a ideia de que o mundo é passível de mudanças pela manifestação e pela ação humana. Isso nos leva a entender, por meio dos avanços no setor econômico, em especial na produção industrial e na economia de mercado, o consumo desenfreado e os índices do desenvolvimento em si.

Ao aprofundar suas reflexões, Giddens (1991) acaba por se contrapor a algumas discussões sobre a temática, pois, para ele, a Modernidade deveria passar por uma análise que desse um destaque especial às ações culturais e epistemológicas, buscando, assim, afirmar que a modernidade pertence ao estilo, ao hábito de vida ou à estruturação social que vieram à tona na Europa a partir do século XVII e que, por ventura, se tornaram mais ou menos globais em sua influência.

Sendo assim, mediante essa perspectiva, pode-se considerar que o ponto chave desta reflexão não é inventar novas terminologias ou denominações, mas buscar uma análise aprofundada e contextualizada da sua essência, adotando uma postura crítica frente à concepção pertinente ao período denominado Pós-Modernidade. Guiddens (1991), nos seus escritos, opta por falar na reflexividade da Modernidade por embasar-se na constante reformulação e reavaliação das práticas sociais. Essa nova fórmula que reestrutura os ambientes reorganiza-os na Modernidade tardia, faz manter as marcas da radicalização e universaliza as características básicas da modernidade, onde acaba por fazer transformar sua constituição intrínseca.

Por isso, levamos em consideração o que Guiddens (1991) ressalta quando diz que não comunga da ideia da modernização como preposto de uma nova época da humanidade além da Modernidade. Entretanto, é diante dessa perspectiva que surgem as múltiplas interpretações como a ideia de sociedade de informação ou sociedade de consumo, na qual algumas dessas perspectivas acabam introduzindo uma noção de término e de ruptura, por exemplo, as expressões pós-modernidade, pós-modernismo, sociedade pós-industrial, entre outras nomenclaturas.

Aliás, o conceito de Pós-Modernidade, na visão de Anderson (1998), é considerado como o estado ou a característica de sociedade que se diz existir após a cultura da Modernidade. Algumas escolas de pensamento afirmam que essa última terminou no final do século XX e que foi substituída por Pós-Modernidade. Embora, em outras perspectivas teóricas, se afirme que não, nessa fundamentação, a ideia da condição pós-moderna é, por vezes, caracterizada como uma cultura despojada de sua capacidade de funcionar em qualquer estado linear ou autônomo em oposição ao modernismo. Na verdade, o que se deve ressaltar é que esse período beneficiou a construção de um mundo mais democrático, onde os direitos humanos começaram a ser mais respeitados. Além disso, o significativo incentivo técnico-científico permitiu um melhor bem-estar à sociedade, trazendo facilidades da vida moderna.

Nesse panorama, a tradição não se apresenta de maneira estática, pelo contrário, ela se apresenta com maior dinamicidade, em movimento, visto que precisa ser reinventada e reinterpretada a cada nova geração. As vivências sociais são renovadas e reavaliadas em função dos conhecimentos que vão sendo produzidos sobre as próprias práticas e as organizações sociais às quais elas pertencem.

Logo, e em meio a tantas interrupções e novos ideais, o fenômeno tempo vai seguindo seu fluxo/curso cada vez mais rápido e volátil, mais avançado tecnologicamente, fluindo a todo vapor. O indivíduo já contém sua personalidade e busca satisfazer suas vontades consumindo, nos passeios de férias, no reconhecimento dos ideais hedonistas. Com isso, a modernidade vai perdendo espaço para outros tempos, mais flexíveis, tempos do modismo, do consumo, do sujeito pop, volátil, mutável e flutuante, que, apesar dos embates que envolvem essa terminologia, são conhecidos por Pós-Modernidade.

De forma eficaz, Eagleton (1996) atribui, resumidamente, o conceito de Pós-Modernidade dizendo que:

“Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou

emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. [...] vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e à coerência de identidades” (EAGLETON, 1996, p.7).

Diante de toda essa estrutura de ideias construídas para tentar explicar e entender os tempos modernos, Bauman (2001) utilizou-se de uma metáfora para tentar exemplificar o que seria essa nova fase. Ele usa os termos “sólido” e “líquido” para se referir à Modernidade e à Pós-Modernidade, fazendo uma análise analógica desse processo histórico, no qual chama – e considera - a Modernidade de “Modernidade Sólida” e a Pós-Modernidade de “Modernidade Líquida”.

Ao utilizar a metáfora “sólido”, a alusão se volta às características rígidas e tensas do que é sólido para sua sustentabilidade e para a conservação de suas formas, as quais precisam sofrer algum tipo de força para moldar-se às novas configurações. Em contrapartida, a liquidez seria a constatação de que os líquidos não têm configuração exata, ou seja, são fluídos e mudam constantemente. Diferentemente do que é direcionado ao sólido, a liquidez não é fácil de ser contida. Por isso, utiliza-se o termo Modernidade Líquida, sob esta visão: de maior flexibilidade e aberta a dissolver-se, possibilitando que invada e inunde seu caminho (BAUMAN, 2001).

Também é possível evidenciar, de acordo com Bauman (2001), que, com o findar da era moderna, com as inquietações decorrentes e com o desprendimento do passado, esse período passa pelo seu momento de maior significação. Isso se deu por vários motivos, dentre eles, o mais forte e significativo foi a alavanca dos processos revolucionários, que tentavam substituir a velha ordem por outra que viesse melhor contemplar as propensões e os interesses da sociedade da época. Ressalta que todo esse movimento se deu de forma lenta e sutil, sem que houvesse interrupções bruscas nem modelos quebrados, os quais, simplesmente, se substituem por outro; a mudança aconteceu sem que ocorresse esse senso equivocado de substituição de uma era por outra.

Entretanto, a partir da segunda metade do ano de 1900, tais estruturas e organizações não se apresentaram mais como circunstâncias cedidas por serem inúmeras e contradizerem-se em suas direções. Isso fez com que evoluísse do nível macro, sobretudo de poder, para o nível micro da sociedade. Foi mais um forte impulso para a mudança da Modernidade Sólida para a Modernidade Líquida, pois, somente assim, se absorveriam as mudanças do mundo ocidental do século XX (BAUMAN, 2001).

Uma característica que não se pode ignorar ou esquecer é o fato de que a Modernidade (Sólida) foi determinada como uma condição, identificada e evidenciada com o período progressista, que veio com a Revolução Industrial/Iluminismo, tanto que, para Touraine (1994), a Modernidade surgiu com o objetivo de romper com o mundo sagrado natural, abrindo espaço para o mundo da razão, ou seja, ela acabou substituindo aquele mundo criado com base na vontade divina e pelo dualismo racional e subjetivo. Portanto, foi um movimento bem diferente da transição da Modernidade para a Pós-Modernidade (Modernidade Líquida), que acabou acontecendo sem senso de rupturas.

Estendendo um pouco mais, para Habermas (2001), o projeto Modernidade enxerga e trata o progresso como a junção dos valores racionais e hierárquicos diante da vida pública. Lyotard (1993) também explica a Modernidade segundo sua visão, entendendo-a como uma condição cultural provinda da busca frenética pelo progresso. Quanto à Pós-Modernidade, levando-se em consideração os pareceres dos autores, pode-se considerar que ela veio representar a culminância desse processo, por meio do qual a constante transformação tornou-se estado atual, chegando a desenvolver a noção de progresso como ultrapassado. Isso tudo gestou um novo olhar dentro de um paradigma de validação, que se explicitou na busca, em um caminhar contínuo, pelo novo, tendo a razão como fonte; seria a legitimação da racionalidade de fato.

Para Bauman (2001), essa legitimação da racionalidade, na concepção da Pós-Modernidade, acaba se estabelecendo com base em cinco conceitos básicos: tempo e espaço; emancipação e liberdade; individualidade; comunidade; trabalho. Dentre esses conceitos, destaca-se tempo e espaço como sendo o mais significativo deles, pelo fato de não poderem ser vistos como categorias livres e independentes; são indissociáveis das relações humanas. Nessa perspectiva, é importante considerar que o tempo é diferente do espaço, pois pode e é mudado, manipulado, modelado, remodelado. Por esse fato, o tempo é considerado um fator de rompimento, parceiro da dinamicidade nessa união tempo-espaço.

Sendo assim, é notável e importante destacar que, em relação ao período passado, a Pós-Modernidade assume um percurso infundável, sem permanência, nem estabilidade, tendo os indivíduos movimentando-se num desprendimento fluído. Isso quer dizer que, em tempos de liquidade, tudo se desenvolve com dinamismo sincrônico, interligado e, ao mesmo tempo, inter-relacionando pessoas e objetos, tempos e espaços.

Essa recente visão de tempo e de espaço vai se interconectar ao sentimento de liberdade, já que as experiências/vivências não estão mais atreladas ao estar e permanecer

enclausurados a determinadas convenções e determinações. Em decorrência disso, como consequência, há um forte desinteresse afetivo, no qual os laços de convivência familiar se tornam desvalorizados, acabando por desvincular as pessoas umas das outras. Não bastando, a privatização dos espaços públicos e do que é político acontece, transpassando o “poder” para o indivíduo (BAUMAN, 2001).

Como resultado, toda essa sensação de liberdade sucumbe igualmente, há uma exclusividade dos afazeres coletivos que acabam configurando a sociedade, emitindo toda a responsabilidade sobre o sujeito individual em plano social, o qual tem opções e direitos de escolha, de ir e vir, de colocar em prática o livre arbítrio, em vez de só seguir normas e padrões preestabelecidos. Suas deliberações acabam, assim, por fluir sobre o tempo e o espaço por meio de um movimento constante com base num momento de instantaneidade.

Dessa forma, pode-se considerar que o processo de liberdade é afluyente do equilíbrio entre os anseios, a imaginação e a capacidade de se entrar em ação e praticar. Bauman (2001) complementa, ainda, que vamos nos sentir livres na medida em que a imaginação não ultrapasse nossos desejos, e que nem uma e nem os outros transcendam nossa capacidade de agir. É com base nessa linha de pensamento que ele emprega um terceiro conceito, o de individualidade.

Nesse caso, Bauman (2001) desenvolve o conceito, tomando como base as categorias de Capitalismo pesado/industrial e Capitalismo leve/financeiro. Como desdobramento, ele considera o Capitalismo pesado como particularidade da ordem, da disciplina, da repetição, do controle e da previsibilidade.

Para Anderson (1998), Bauman consegue abordar a questão de classe e de trabalho de forma inteligente, pois provoca o pensamento à compreensão. Ele toma o cuidado de salientar que, antes de qualquer coisa, as elites cosmopolitas² fazem parte de uma sucessão do sucesso, para os espaços privatizados de condomínios fechados, os automóveis e a aquisição de produtos de luxo. Em contrapartida, os não pertencentes à elite não estão vinculados a essa realidade. Portanto, essa aspiração de universalidade, que se concretiza nas diferentes tentativas de associar um discurso sobre o mundo como totalidade num sistema capaz de abranger todas as dimensões do real, acaba não atingindo e nem atendendo, igualitariamente, a todos.

Nessa mesma perspectiva, ao analisar o Capitalismo leve ou fluído, Bauman (2001) focaliza a ideia de consumo, pois considera que, nessa estrutura organizacional, o

² Um cosmopolita ou cidadão do mundo (do [grego](#) κοσμοπολίτης, e este de κόσμος, "mundo", "criação", e πόλις, "cidade") é uma pessoa que deseja transcender a divisão [geopolítica](#) que é inerente as cidadanias nacionais dos diferentes [Estados](#) e [países](#) soberanos.

consumidor acaba tendo a possibilidade de fazer e de realizar inúmeras escolhas, o que resulta num grande entrave na medida em que a pressão da decisão traz consigo uma sensação de insegurança e de desamparo. Justamente por isso, Bauman (2001) ressalta que esse modelo busca estimular a necessidade constante de orientação, que as antigas autoridades e lideranças já não conseguem mais suprir, mesmo que tentem convencer para, posteriormente, tentarem se impor. Como consequência disso, acabam substituindo esse movimento pela eleição de personalidades exemplares, em que cada um se vê com a façanha de conduzir os afazeres da própria vida, sendo autores sociais. Assim, esses sujeitos acabam, também, assumindo as implicações de terem, ou não, investido a confiança em determinada ideia. Dependendo da ênfase que se dá, com a ansiedade de sobreviver e de se sair bem diante dessa realidade, os indivíduos acabam assumindo múltiplas identidades, modificando regras e padrões conforme a ocasião (tendência), o momento e as particularidades e gostos; o que é característico da inconstância/instabilidade dos tempos móveis. Desse modo e diante dessa realidade, cujo sujeito é quem escolhe o ideal, cada um vai buscando sua independência e identidade. Essa busca, muitas vezes, acaba pendendo para o movimento do “ter”; cujo valor aparenta ser bem mais significativo em relação ao ser - o que chama a atenção.

Conforme já mencionado e muito bem exemplificado por Bauman (2001), a temática encontra-se nas transformações ocorridas entre o Capitalismo pesado e leve, posicionadas na transformação de conduta em relação aos bens. Tais mudanças e a reconfiguração de comportamento ocorrem porque, no Capital pesado, havia a intenção do acúmulo durável em contraponto à posse. Já no atual contexto, as perdas se modificam em ganhos pela alternância dos produtos, pois eles se tornam, rapidamente, ultrapassados e descartáveis. Era evidente que acontecia uma relação fixa e tensa entre os indivíduos e o capital, enquanto, na atualidade, as pessoas têm repleta liberdade para pensar e agir, bem como uma postura necessária para a autoafirmação permanente que o momento exige.

Então, se faz considerável destacar que toda essa situação acaba por gerar um conflito entre o “eu” e o “nós”, já que se faz necessário que cada um assuma a responsabilidade associada às suas práticas e às ações, sobretudo, às relacionadas ao mundo profissional. Para Anderson (1998), a sociedade de consumo possui um desejo ilimitado por bens, o que gera a assunção de riscos e aumenta a competitividade pela oferta de bens no mercado. Com isso, as relações familiares enfraquecem, e a inconstância e o descompromisso tornam-se uma realidade.

Enfim, é evidente que há uma propensão para uma dinamicidade e uma mudança incessante, questionando as conquistas e buscando, continuamente, inovações, o que não se pode negar e nem anular. Para Bauman (2001, p. 195), todas essas relações com os pares, sejam elas com "a família, os colegas de trabalho, a classe e os vizinhos são fluídos demais para que imaginemos sua permanência e os creditemos com a capacidade de quadros de referência confiáveis".

Pensando as relações humanas e as implicações do individualismo incitado pela Modernidade, Bauman (2001) nos apresenta, como outro conceito, a ideia de comunidade. O autor retrocede no tempo e relembra a esperança de ocasiões passadas, quando se apostava na existência de uma realidade ideal, na qual pessoas interagiam entre si, mesmo que livres. Isso comprova que boas ideias existem, mas que o desenvolvimento não ocorre de uma maneira homogênea e equilibrada e acaba ficando à disposição e sob o controle daqueles que se apresentam em posição de poder.

Todavia, o que se fez necessário acontecer foi o rompimento mundial entre os indivíduos distintos, os quais se tornaram sujeitos à influência de sentimentos com tons patriotas e/ou nacionalistas, mesmo que, com isso, tenha conseguido introduzir e aguçar manifestos negativos de ódio, revolta, inimizade e conspiração. Foi na tentativa de resgatar concepções clássicas na Sociologia que essa distinção entre patriotismo e nacionalismo tendeu a superar a mera retórica e adentrou o domínio da prática política. De acordo com Bauman (2001),

“[...] a terminologia de Claude Lévi-Strauss, podemos dizer que a primeira fórmula é mais capaz de inspirar estratégias “antropofágicas” (“devorar” os estrangeiros, de modo que sejam assimilados pelo corpo de quem devora e se tornem idênticos às outras células deste, perdendo sua própria distintividade), enquanto que a segunda se associa mais à estratégia “antropoêmica”, de “vomitar” e “cuspir” aqueles que não são aptos a ser “nós”, seja isolando-os por encarceramento dentro dos muros visíveis dos guetos ou nos invisíveis (ainda que não menos tangíveis por essa razão) muros das proibições culturais, seja cercando-os, deportando-os ou forçando-os a fugir, como na prática que recebe o nome de limpeza étnica” (BAUMAN, 2001, p. 201).

Com as novas organizações e estruturas da sociedade, de um lado houve a ampliação dos horizontes, mas, de outro, acabaram-se as demarcações que separavam os povos, gerando o acirramento da competitividade e um desequilíbrio entre as nações, desencadeando, assim, uma maior submissão dos mais fracos frente aos mais fortes. Nos períodos mais remotos,

os elos dos sujeitos com o trabalho se desenvolviam em longo prazo, e o trabalhador encontrava-se ligado, diretamente, àquela estrutura sócio/política, sem possibilidade de emancipação. Já nas sociedades contemporâneas, o trabalho não está mais estático e ligado, meramente, ao capital, a pessoa não se volta, apenas, ao espaço profissional, pois este se abriu ao virtual; o indivíduo e a empresa acabam se tornando detentores de autonomia (BAUMAN, 2001).

Portanto, nesse cenário, os vínculos são mantidos com prazos determinados, no qual possibilitam uma flexibilidade de ir e vir. Tal situação, embora com todos os pontos favoráveis, acaba ocasionando desequilíbrios, incertezas, fragilidades e desengajamento, isso porque ninguém mais se sente seguro e estável. Essa condição ocasiona uma busca incessante de satisfação momentânea e instantânea por acreditar que uma oportunidade não aproveitada é uma oportunidade perdida.

Hall (2002, p.02), com outro conceito de Pós-Modernidade, associa esse período a certo sentido de fragmentação, pois ressalta que as sociedades contemporâneas acabam passando por uma mudança estrutural que, de certa forma, está fragmentada; fragmentam-se "as paisagens e demais aspectos culturais de classe, gênero, etnia, sexualidade e identidade nacional" – o que, até então, servia de sólido refúgio para os indivíduos.

A denominação que Hall (2002) dá a essa crise de identidade é de desalinhamento, provocado pela insuficiência de sentido estável e íntegro em relação ao conceito de sujeito de fato. Ele compreende e explica a Pós-Modernidade como sendo toda essa mudança que gera uma perda de identidade vivida pelos indivíduos; justifica, ainda, que, enquanto na Modernidade o sujeito era constante, estável e unificado, na Pós-Modernidade, ele é inconstante, instável e fragmentado.

Por outro lado, com um pensamento mais otimista, o filósofo Lipovetsky (2009) vem mostrar que, mesmo em meio a tantos encontros e desencontros, é perceptível visualizar certo fortalecimento nas singularidades na Pós-Modernidade; este fortalecimento singular, fonte de desejo no período anterior, desencadeia uma expressiva personalização do indivíduo. Ele explica que as fórmulas não são mais imperativas e os desejos pessoais vêm em primeiro lugar; gozar e aproveitar a vida são prioridade do sujeito dessa época. Nessa perspectiva, pode-se considerar que não existem mais compartimentos sócio-antropológicos, onde se classificam e agrupam os indivíduos, modelando-os. Os indivíduos são, finalmente, reconhecidos como diferentes.

É importante reconhecer que, mesmo com tantas tentativas distintas e divergentes em cima do tema Modernidade, a transformação cultural proporcionada pela época ocasionou um reconhecimento importante para a subjetividade e fortaleceu a livre escolha pessoal, colocando em destaque a liberdade de consciência individual e autêntica em relação ao desenvolvimento humano.

Os hábitos da juventude atual, os quais acabam tratando, com mais naturalidade, temas como divórcio, homossexualidade, jogos e esportes radicais, culto ao corpo, entre outros, levam a uma quebra de paradigmas necessária e a uma abertura ímpar de sociedade, a qual passa a reconhecer e a respeitar todos os modos de vida em uma busca por originalidade/personalidade. Sob esse olhar e com a forte influência do consumismo, estimula-se o sujeito a manter determinados comportamentos, como, por exemplo, tomar decisões continuamente, informar-se, ter iniciativas, criticar construtivamente, testar e reavaliar-se, enfim, conservar a eterna juventude (LIPOVETSKY, 2009).

O período Pós-Moderno desencantou a fase moderna e gerou estímulos, a partir de todos seus movimentos e rompimentos, contra uma ordem disciplinadora e fixa. Segundo Lipovetsky (2009), as estruturas dessa nova era são, constantemente, organizadas e desorganizadas com base e foco no individual, com seus desejos e aspirações. Dizima-se, então, o imaginário revolucionário, esmorecem os conflitos de classe e a originalidade torna-se acentuada. Seria como se o novo pelo novo se dissipasse no marasmo das relações sociais/pessoais e o passado deixasse de ser, de certa forma, rejeitado, pois a autonomia individual é o grande *slogan* e o *merchandising* desse período a que chamamos de Pós-Modernidade.

Recentemente, surge outra nomenclatura, um novo conceito na tentativa de decifrar as transformações da sociedade, que é denominado Hipermodernidade. Essa fase hipermoderna é retratada por Lipovetsky e Charles (2007, p.26) como sendo “uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade”. Ambos defendem que não se vive uma simples Pós-Modernidade, mas que se vive uma exacerbada forma particular de modernidade. Seria como se os limites, por vezes impostos pelas religiões, pelos Estados e pelas fortes ideologias, caíssem por terra; este “turbinado Capitalismo”, com foco na instabilidade e na rapidez, acaba por influenciar todos os segmentos de uma sociedade, desde a vida privada até as formas de consumo.

Assim, num movimento, muitas vezes, irrefreável e inexplicável, a vida vai se reconstruindo. Esse curso de reconstrução vai sendo modelado e apresentado ao mundo como

uma época de superação da novidade, na qual tudo envelhece numa velocidade sem igual e, de imediato, uma novidade é substituída por outra, e, assim, sucessivamente.

Diante disso, Lipovetsky e Charles (2007, p.28) justificam que a Hipermmodernidade vai se ajustando numa conjuntura de paradoxos, em que

“Os indivíduos hipermodernos são ao mesmo tempo mais informados e mais desestruturados, mais adultos e mais instáveis, menos ideológicos e mais tributários das modas, mais abertos e mais influenciáveis, mais críticos e mais superficiais, mais céticos e menos profundos.”

Enfim, de acordo com Lipovetsky (2009) as condutas individuais tentam se equilibrar no “cá e lá”, “ou oito ou oitenta”; por exemplo, existe individualidade e egoísmo, mas também uma ação de generosidade e caridade, esta última pontual, descontínua, emocional e induzida pela mídia, uma moral hipermoderna. Nesse sentido, o que vai sendo diagnosticado é que a relação imposta com a temporalidade mudou; se, na Modernidade, o foco se voltava para o futuro e, na Pós-Modernidade, para o presente, na Hipermmodernidade, essa conceituação é mais complexa, pois se vivencia, fortemente, o presente; de maneira singular, olha-se, novamente, para o passado e apresenta-se uma temerosidade quanto ao futuro.

O que Lipovetsky e Charles (2007) pretendem ilustrar com esse conceito é o fato de que as mudanças ocorridas não foram, unicamente, com o indivíduo, mas, também – talvez, predominantemente – a nível relacional com tempo e espaço. Esse temor em relação ao futuro incerto tem sua lógica na globalização sem participação direta do indivíduo, com crescimento a partir de uma competição liberal, extremada em todos os níveis. O alto poder de desenvolvimento, em grande escala, vai fermentando a ansiedade da sociedade e inquietando-a, resultando numa assustada hipermodernidade.

Por isso, essa Hipermmodernidade que é exposta por Lipovetsky e Charles (2007) vem a se desenvolver sob o símbolo e o olhar da exacerbação. Seria uma overdose de consumo desencadeando a profusão de mercadorias nos hipermercados e *shoppings*, cujas variedades de marcas, de modelos, de produtos e de serviços estão à disposição nos mais diversos horários. Tecnologias de alto padrão e imensuráveis espetáculos televisivos apoiam e propagam tais mercadorias, multidões em férias, megametrópoles aglomeradas e asfixiadas, acesso à internet à vontade, situações que se multiplicam, ou triplicam a cada ano.

Logo, a tentativa de explicar e de entender a sociedade contemporânea é um desafio, pois alguns autores, como já destacado no início, se dedicam a analisar especificidades que, muitas vezes, por mais contrastes de ideias que apresentam, chegam a um ponto em que

os pareceres se complementam. visto que acabam por partir de um mesmo foco por meio de diversos pontos de vista. Portanto, complexo é este processo de entendimento – o que não se pode ignorar.

O que não se pode perder de vista é que as divisões em Modernidade, Pós-Modernidade e Hipermodernidade não são isoladas, tampouco apresentam características únicas e exclusivas, ficando perceptível que pontos característicos da Modernidade sigam presentes na Pós-Modernidade e, sucessivamente, na Hipermodernidade. Alguns rótulos foram atribuídos para cada uma dessas épocas como marco do que mais ficou evidente em cada período, não significando, portanto, que os três momentos são separados e desconectados entre si. Pensando assim, pode-se considerar que muitas características encontradas na Hipermodernidade podem ter tido sua origem na Modernidade, e/ou na Pós-Modernidade, e o que mudaria é, apenas, a forma evolutiva de encará-las diante do tempo e do espaço.

Em consonância com o que foi discutido até o momento em relação aos conceitos empregados para Modernidade, Pós-Modernidade e Hipermodernidade, é importante dizer que esta pesquisa se desenvolve não com a intenção de avaliar qual conceito é mais pertinente e nem qual verdade é a mais absoluta. Pelo contrário, a ideia é reafirmar que o ser humano, na contemporaneidade, deveria ser autônomo, livre, sujeito de si e da própria história, mas que, também, traz, com ele, certo pluralismo nos seus diversos setores do universo social.

Entretanto, não se pode negar, também, que a sociedade contemporânea perpassa por grandes mudanças, num processo contínuo de movimentos, que vem a atingir os diversos segmentos da sociedade. Portanto, nesse mundo moderno, pós-moderno, hipermoderno, fluido ou globalizado, uma das preocupações foi refletir sobre os jovens que estão inseridos nas tramas desse contexto.

2.2. Juventude/s: desvelando contextos e momentos históricos

É sabido que, na contemporaneidade, a figura do jovem e a temática da juventude vêm ganhando repercussão social e, com isso, despertando gradativo interesse por parte de pesquisadores. As visões tecidas sobre o conceito de juventude são diversas, no entanto, encara-se como um desafio positivo.

Como destaca Bourdieu (1983, p.121), “nós somos sempre os jovens ou os velhos de alguém”. É com base nesse pensamento que foi abordada a juventude. Entender as

questões que assolam a juventude só se torna capaz se partir de um olhar sobre o processo histórico e cultural pelo qual essa categoria percorreu até os tempos contemporâneos; realizando estudos assim é que se permite perceber que “o ser jovem” tem mudado no tempo e no espaço. Analisar o percurso e o processo pelo qual os jovens e suas culturas passaram e ainda passam, por sua vez, desencadeia acirradas discussões, envolvendo as esferas políticas, econômicas, educacionais e, também, entre gerações. Enfim, foi um desafio. Mas, mesmo com tantos olhares diferentes e opiniões divergentes, fica evidente um ponto em comum: a existência de mitos e de estereótipos a respeito dessa categoria humano-social.

É necessário, primeiramente, enxergar o jovem como um sujeito com valores, direitos e deveres, comportamentos e hábitos, visões de mundo, condutas, interesses e necessidades singulares e entender que estão imbricados em um contexto de sociedade que perpassa por processos de transitoriedade e de imediatismo.

De acordo com Lesko e Talburt (2012), a juventude não é, apenas, uma categoria unibiológica, ela se caracteriza, também, como uma invenção da sociedade. Como houve a mudança de uma sociedade agrícola para pós-industrial, a definição de juventude evoluiu ao longo de todo o processo. Os jovens costumavam ser propriedades dos pais, nutridos por práticas e ações populares domésticas, então forçados ao trabalho e sem direito legal. Hoje, nas medidas proporções, a juventude é uma instituição pública, objetivada pelo Estado, preservada em lei, mercantilizada pelas empresas e estudadas e monitoradas por perícia científica racional.

Com base em cenários de mudanças bruscas, a juventude acaba sendo associada e vinculada, direta ou indiretamente, a determinados problemas sociais tais como gravidez na adolescência, dependência da tecnologia, em especial internet e celular, sexo, drogas, delinquência, vandalismo, consumismo exagerado, gangues, individualismo, desemprego, alcoolismo, falta de valores, entre outros. Estas visões mostram uma imagem puramente negativa e homogênea a respeito dos jovens, retratando concepções de caráter naturalistas, presentes em vários contextos e momentos históricos da sociedade.

Estudando a base da palavra juventude, descobre-se que ela provém do latim “*juventus*” e seu conceito se oriunda da Grécia Antiga, com os filósofos Sócrates (469-399 a. C.), Platão (427-347 a. C.) e Aristóteles (384-332 a. C.), que até reconheciam a existência desses “indivíduos”, entretanto, o modelo exaltado naquela época era do “homem maduro que educa e dirige”. Esses jovens a que se referem largavam tudo para viver e acompanhar os homens mais velhos e experientes, que, por sua vez, os orientavam e instruíam. Era dessa forma que

toda graça e vigor físico dos jovens eram postos a serviço de algo que estava além deles e que lhes serviam de norma, de estímulo e de freio (ORTEGA; GASSET, 1987, p.242).

Segundo Ortega y Gasset (1987, p.245), os jovens sentiam sua própria juventude como uma transgressão do dever. Esse pensamento manifestava-se

“[...] objetivamente no fato de que a vida social não estava organizada com base neles. Os costumes, os prazeres públicos estavam ajustados ao tipo de vida próprio para as pessoas maduras, e eles tinham que se contentar com as sobras que estas lhes deixavam ou então buscar prazeres censuráveis. Até nas roupas viam-se forçados a imitar os velhos. [...] Em suma, a juventude vivia na servidão à maturidade.”

De acordo com Grossman (1998), as virtudes cívicas e militares eram prioridades para a preparação dos jovens espartanos, que, ao atingirem a idade de 16 anos, já podiam se pronunciar nas assembleias. Ao completarem 18 anos, atingiam a maioridade civil, ocasião em que eram inscritos nos registros públicos da cidade e, aos 20 anos, era-lhes imposta a preparação paramilitar, visto que, nesse sistema, a educação tinha como finalidade única preparar e desenvolver os indivíduos para atuarem de maneira civil e militar.

Ainda segundo Grossman (1998), todo desembaraço físico e moral das crianças e dos jovens gregos era muito valorizado; traziam os métodos ginásticos como obrigatoriedade para os moços e moças. As mulheres eram obrigadas a fazer esses exercícios físicos pelo fato de que, num futuro próximo, elas pudessem ser mães saudáveis, casavam-se prematuramente, e este era um período de preparação para os afazeres e as atribuições da vida adulta. No caso dos indivíduos do gênero masculino, seguiam a guerra ou a política, e, para uma minoria rica, havia a possibilidade de se dedicar aos estudos, já que não havia a necessidade da sua força de trabalho.

Ainda na época antiga, ao se debruçar o olhar para a juventude do mundo romano, pode-se trazer outro exemplo claro. Fraschetti (1996, p.71) mostra que "puer" era o sujeito até os 15 anos, a "adulescentia" era a etapa que oscilava entre os 15 e os 30 anos, e a "juventa", por sua vez, ficava dos 35 aos 40 anos de idade. Essa classificação das etapas da vida se justificaria pelo exercício do "patrio poder³", que concedia aos pais plenos poderes sobre todas as fases da vida dos filhos, que evidenciavam a continuidade da sua submissão.

Já Ariès (1986, p.10) descreve outro detalhe, relatando que, na Idade Média, período em que a visão era repleta de incógnitas e de incertezas, não existia separação entre o

³ Traduz-se num conjunto de responsabilidades e direitos que envolvem a relação entre pais e filhos.

mundo infantil e o mundo adulto, ou seja, a criança, no momento em que conseguia ter algum “desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos. Desde criança ela se transformava em homem, sem passar pelas etapas da juventude”. Com isso, o que se esperava dela era a figura de um indivíduo maduro e responsável, completamente adulto; os outros momentos da vida não tinham valor, eram considerados descartáveis e insignificantes. Pais (2009, p. 373) é enfático ao dizer que, em determinados períodos, os jovens desejavam o envelhecimento, chegando a imitar os mais velhos, “exibindo um ar permanentemente caduco”.

Segundo Lima e Lima (2012), no século XIX, surgiu a terminologia “adolescência”, conceito que foi conduzido e amparado pelas ciências médicas e psicopedagógicas. Essas duas ciências foram as pioneiras em segmentar as faixas etárias. Entretanto, essa segmentação tinha enfoque, especificamente, voltado ao olhar clínico, desconsiderando os jovens como sujeitos providos de cultura.

Com a Revolução Industrial e a Segunda Guerra Mundial, períodos que, de certa forma, proporcionaram consideráveis transformações na sociedade, mudou-se, também, a forma de compreender a juventude. Foi nessa época que horizontes se abriram para os conceitos de adolescência e de juventude, com crescente repercussão social. É nessa perspectiva que Barbiani (2007, p.141) acaba ressaltando que a juventude se destaca no pós-guerra, pois “consolida um discurso jurídico, um discurso escolar e uma florescente indústria, reivindicando a existência dos jovens como sujeitos de direito e como sujeitos de consumo”. As contribuições da autora vêm ao encontro das ideias apresentadas anteriormente, evidenciando o fato de os jovens passarem, no decorrer da história, de sujeitos ignorados e desprezados a sujeitos providos de direitos e valores.

A partir daí, com o pós-guerra, as identidades juvenis foram sendo reconhecidas e suas identidades se construíram dentro de espaços-tempos, de sociabilidades e de práticas coletivas. Momentos marcantes, que colocaram em jogo, firmemente, interesses em comum, dando sentido, enfim, ao “estar juntos” e ao “ser parte”. Estenderam ainda mais, construíram no “nós” o que diferenciava-os dos outros.

Em meio a essas etapas e mudanças, os jovens se encontram, ora superficialmente marcados pelos padrões e pelas idealizações do passado, ora pelas transformações imediatistas e contínuas da Modernidade, da Pós-Modernidade e da Hipermodernidade. Mesmo se sentindo perdidos nesses embaraços de concepções, eles continuam sendo sujeitos da informação e da comunicação, capazes de ultrapassar qualquer

barreira provida da tradição; enfim, acabam por se inscreverem na história em um novo modelo de estar e de agir no mundo.

Como visto até o presente momento, a visão de juventude foi negada e desvalorizada por muito tempo, pois a sociedade não reconhecia a sua existência. Já em tempos contemporâneos, é preciso chamar atenção ao fato de que é notável, ainda, deparar-se com uma série de situações preconceituosas, bem como estereotipadas imagens da juventude. Esses equívocos de olhares, querendo ou não, trazem tais imagens à tona e influenciam na maneira de ver e de compreender essa categoria.

As representações para a faixa etária são das mais comuns, em que estabelecem relações com o processo de transição, de passagem para a vida, na qual o jovem é um vir a ser, tendo, no futuro, o sentido das suas atitudes práticas no presente. Nessa perspectiva, há um prognóstico de encarar e conceber a juventude em sua negatividade, como se fosse algo que ainda não chegou a ser, vindo a negar, muitas vezes, o presente vivido (DAYRELL, 2007).

De acordo com Pais (2005), esses processos de transgressão para a vida adulta e a conjuntura linear da vida aconteciam a partir de situações extremamente específicas que marcavam esse ritual de passagem, como, por exemplo, o desapego da família de origem, o matrimônio e a obtenção de emprego. Já na atualidade, esses fatos são voláteis e desuniformes. O rompimento com a família de origem, nem sempre, coincide com o findar da escolaridade; o trabalho, muitas vezes, acontece atrelado aos estudos, existindo, assim, um processo descontínuo e de separações no decorrer da caminhada.

Ainda analisando as visões deturpadas que boa parte da sociedade tem em relação à juventude, encontra-se mascarada a noção de que essa faixa etária se encontra estagnada, pairando sobre comportamentos marcados pelo hedonismo⁴ e pela irresponsabilidade. Tudo isso se encontra numa relativização entre a aplicação e a confirmação, baseadas num ponto de vista comportamental juvenil muito pessoal e subjetivo, sendo que, na verdade, está relacionado, por vezes, às influências da condição socioeconômica (DAYRELL, 2007).

Sob o ponto de vista de que a expansão de uma parcela da população juvenil está sob a tutela de seus pais ou responsáveis, Pais (2005) também descreve essa maior fluidez e descontinuidade nos traços que, antes, delimitavam essas diferentes fases da vida, os quais, agora, não são mais estáveis. Contudo, diante do que Pais (2003) expõe, a juventude deve vir a

⁴ O hedonismo é uma doutrina filosófica que proclama o prazer como fim supremo da vida.

ser compreendida não como uma simples fase de transição. Pelo contrário, deve ser considerada como uma etapa de vida que todos os indivíduos irão passar ou já passaram. Tratar a juventude como parte natural do processo de vida seria o mesmo que reconhecer o outro e a si mesmo no mundo, como integrante dele e, conseqüentemente, responsável por ele. Ele utiliza a expressão “curso da vida” para explicar que toda fase é, por conseguinte, resultado de um complexo processo de construção social.

2.3. Juventude/s em análise: uma categoria social

Como visto no tópico anterior, existem múltiplas divergências de ideias e reflexões acerca do conceito de juventude, que perpassaram e perpassam por vários momentos históricos e sociais. Para muitos, a categoria juventude se estabelece como uma simples fase de vida e, em certas ocasiões, ela está associada a noções de otimismo, de desafios e de descoberta, além de uma força social renovadora. Para outros, a concepção se torna fator condicionante de negativismo e de malefício, isto é, de uma categoria marcada pela irresponsabilidade desenfreada e dependência exacerbada, ou ainda, de rebeldia e até de delinquência (SCHWERTNER; FISCHER, 2012).

Porém, ao contrário das visões estereotipadas, neste tópico, a juventude foi abordada sob um olhar diferenciado, ou seja, encarada como um contingente histórico e social, pelo fato de que

“[...] menos do que uma simples etapa cronológica da vida, menos do que uma mera potencialidade rebelde e inconformada, a juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e de constituí-lo, engajando-se” (FORACCHI, 1972, p. 303).

Pensando por este foco, remete-se à questão de que os jovens são sujeitos que estão em construção, tendo suas referências nas suas próprias características pessoais, nas informações/vivências e nas oportunidades que, muitas vezes, vêm do bojo familiar e do contexto social em que estão inseridos.

Nesta perspectiva de considerar a juventude como uma categoria social, Groppo salienta:

“Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social [...]. Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos” (GROPPO, 2000, p.7-8).

O que se pode extrair dessa afirmação é que a juventude, como grupo social, não apenas, passou por várias transformações ao longo do tempo, mas, também, acabou simbolizando a extremidade das diferenças quanto às realidades diárias. Isso porque se estabelece um contato estreito com outros contingentes sociais, como diferenças culturais, nacionais e locais, bem como as distinções de gênero e de etnias.

Portanto, de acordo com Dayrell (2003), é importante que se construa um entendimento e uma compreensão sociológica de juventude, focalizando a perspectiva da diversidade. Em outras palavras,

“Construir uma noção da juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta” (DAYRELL, 2003, p.42).

Já Feixa (2006) sustenta a condição de que o jovem se manifesta de forma diferenciada, de acordo com a realidade a que está exposto; ele se constrói a partir da organização social adotada pela época e permeada pela sua história. O autor acaba por definir esse fato como uma autoconstrução juvenil reflexo do presente contexto e, ao mesmo tempo, do momento histórico vivenciado.

“[...] la juventud aparece como una "construcción cultural" en la tiempo y espacio. Cada sociedad organiza la transición de la niñez a la edad adulta, aunque las formas y contenidos de esta transición son enormemente variable. [...] Para que la juventud, debe existir, por una parte, una serie de condiciones sociales (es decir, normas, los comportamientos y las instituciones que los distinguen de otros jóvenes los grupos de edad) y, en segundo lugar, una serie de imágenes culturales (es decir, valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes). Tanto unas como otras dependen de la estructura social en su conjunto, es decir, de las formas de subsistencia, las instituciones políticas y las como visiones ideológicas que predominan en cada tipo de sociedad” (FEIXA, 2006, p.28).

Na mesma linha de raciocínio, Pais (2003, p. 37) aponta que "a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita a modificar-se ao longo do tempo". Assim sendo, pode-se pensar que o jovem acompanha a história, que oscila segundo os diferentes contextos e grupos humanos.

Dessa forma, Dayrell (2003) ressalta a importância de a juventude ser compreendida como um grupo social que possui suas especificidades, particularidades e que é fortemente influenciado pela esfera social em que se vive. Tendo em vista a qualidade das trocas que indivíduo e contexto proporcionam para o crescimento, pode-se entender essa relação como muito positiva.

Como se pode observar, o conceito de juventude é muito amplo, pois passou por modificações ao longo do tempo. Analisando melhor a situação, pode-se dizer que, ainda, passa por modificações periódicas, pois as representações da vida cotidiana dos jovens são definidas e redefinidas dentro do contexto social do qual fazem parte.

Além disso, não se pode esquecer, conforme aponta Charlot (2000, p.57), que o jovem deve ser considerado, antes de tudo, sujeito, pois é "um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo". Este é um sujeito aberto a um mundo que possui uma historicidade, possuidor de desejos e incitado por eles; além de conviver e se relacionar com outros seres humanos, eles, também, sujeitos.

Nesse sentido, há de se considerar os jovens como sujeitos de direitos e de valores. Dayrell complementa de forma bem clara e objetiva que

“O sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. O sujeito é ativo, age no e sobre mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere” (DAYRELL, 2003, p.43).

Com base nesse pensamento e ainda de acordo com Dayrell (2003), é evidente que as implicações, no entendimento de que essa categoria social constrói determinadas formas de existir, distancia-se do discurso de que existe um modo homogêneo de se caracterizar o jovem. Essa colocação faz pensar em algo positivo, pois remete à ideia de “juventudes”, no plural, ampliando, destacando e fortalecendo a noção de diversidade nas maneiras de “ser jovem”.

Nesse caminho, Esteves e Abramovay (2007) demonstram que, na realidade, não há:

“[...] somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Assim, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção esta, na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, referências múltiplas, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo, entre outros” (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p.21).

Entretanto, ainda é comum, na maior parte das abordagens em relação aos jovens, que, tanto na concepção quanto nas ações dirigidas a essa categoria de análise, exista grande dificuldade em se considerar e valorizar os jovens como sujeitos condutores de direitos/deveres e valores.

Isso se torna tão pertinente que Abramo (2007, p.28) acrescenta que há

“[...] uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos, mesmo quando é essa a intenção, salvo raras exceções; uma dificuldade de ir além da sua consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução de problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los.”

Posto isso, pode-se considerar que, indubitavelmente, a juventude vai além de uma palavra, pois

“Ao acionar juventude como forma de definir uma população, um movimento social ou cultural, ao usar a palavra jovem para definir alguém ou para se auto definir, estamos, também, acionando formas de classificação que implicam relações entre pessoas e entre classes sociais, relações familiares e relações de poder” (CASTRO, 2012, p. 439).

Desse modo, vai se tornar possível conceituar a juventude desde que se assuma que ser jovem, ser criança, ser adulto, ser idoso, ser qualquer outro personagem social, implica em estar relacionado a um contexto histórico, político/econômico, social e cultural de um determinado período, e neste caso, o contexto da contemporaneidade.

Portanto, diante das reflexões atribuídas até aqui, observa-se que as diversas maneiras de conceituar a juventude passaram e passam, corriqueiramente, por mudanças e

transformações ao longo de sua realidade histórica. Sendo assim, nas últimas décadas, pesquisas relevantes e discussões interessantes sobre essa categoria humana, histórica e social, surgem no campo da Sociologia com esse foco. Consequentemente, vários autores têm revelado preocupações quanto aos estudos que têm como enfoque central os jovens e suas culturas e, desse modo, no próximo capítulo, demonstraremos um olhar mais atento e aguçado aos estudos nessa área do conhecimento.

3. SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE EM FOCO: DAS NOÇÕES DE CULTURA ÀS CULTURAS JUVENIS

Este capítulo teve como objetivo apresentar um olhar histórico sobre o termo cultura a partir dos conceitos empregados pela Antropologia e pela Sociologia. Esta análise antropológica e sociológica para desvelar as infinitas possibilidades de concepção de cultura se fez necessária para empregá-la dentro da Sociologia da Juventude - subárea da Sociologia, de maneira clara, coerente e com a sustentação teórica que o rigor científico exige. No decorrer do capítulo, ficou evidente que não é em vão que a Sociologia da Juventude opta pelo termo Culturas Juvenis, pois, além da amplitude de significados que pode lhe ser atribuída, o termo no plural é ainda mais pertinente. Não há limites quando se estuda culturas, há um campo infinito prestes a ser desvelado, seja ele na área da Sociologia da Juventude ou em qualquer outra.

3.1. Cultura e seus conceitos: das raízes históricas às concepções antropológicas

É coerente dizer que há infinitas possibilidades de definição para o termo cultura, embora não haja uma, especificamente, que consiga abranger, na totalidade, seu significado. Suas definições evocam interesses multidisciplinares, que, conseqüentemente, despertam o interesse de pesquisadores nas mais distintas áreas do conhecimento; em cada uma dessas científicas, acaba sendo analisada a partir de diferentes enfoques e usos. Justamente, pensando em alcançar uma definição mais específica, conclui-se que não existe uma única visão de cultura, mas, incontáveis. Neste tópico da dissertação, buscou-se esclarecer e elucidar sobre o assunto, pesquisando os autores clássicos da Antropologia a fim de melhor compreender a amplitude que a discussão sobre cultura apresenta.

O termo cultura, desde quando surgiu até os dias atuais, apresenta uma infinita gama de significados e de interpretações. Por esse motivo, é considerado um termo vasto e complexo, que engloba vários aspectos da vida dos grupos humanos. Não há, ainda, um consenso entre os antropólogos acerca de uma definição exata do que seja cultura, tanto que, de acordo com Marconi e Presotto (2006), existem mais de 160 definições de cultura.

Diante dessa gama de definições e de concepções em torno do termo cultura, é importante elucidar que não foi objetivo, nesta pesquisa, fazer um aprofundamento das várias definições de cultura, justamente, pois, pelos “tantos sentidos diferentes, é quase impossível retraçar, aqui, sua história completa” (CUCHE, 1999, p.18). A ideia foi abordar o assunto para contextualizar o surgimento do termo, além de situar o leitor em relação a esse conceito para entender seus reflexos, tão primordial nesta investigação.

A cultura, assim como os outros assuntos abordados nesta dissertação, esteve em constante mudança, justamente por depender dos acontecimentos vividos pelos sujeitos em cada momento, situação e contexto. É sabido que valores ou costumes que possuíam força no passado se enfraquecem no novo contexto vivido, pois estão subordinados às novas necessidades que surgem, uma vez que o mundo em sociedade não é estático. Por isso, esmiuçar o tema, de certa forma, é necessário.

Tomando como base a Etimologia, é possível considerar que a palavra cultura é oriunda do latim e deriva da raiz semântica “*colere*”, que significa cultivar ou instruir. Nota-se que, além de estar relacionada ao ambiente um tanto “agrário”, elucidando o costume de trabalhar a terra para que ela pudesse produzir e dar frutos, o termo apresentou, ainda, relações com outros significados, por exemplo, habitar, proteger, honrar com veneração.

Essa etapa de elaboração do sentido da palavra cultura em relação à modernidade só foi considerada a partir do século XVIII, período em que ela pôde ser designada como o desenvolvimento de uma faculdade humana. Em outras palavras, cultura começou a significar o fato de trabalhar algo a fim de desenvolvê-lo. Nesse momento, começou a “se impor”, no sentido figurado, e adentrar para o Dicionário da Academia Francesa. Antes disso, a cultura apareceu, sempre, como uma palavra complementar, alinhada a outras palavras como, por exemplo, cultura das letras, cultura das artes, cultura das ciências, entre outras (CUCHE, 1999).

Foi dessa forma que o termo começou a ser desvinculado de seus acréscimos e passou a ser empregado para designar a educação e a formação do espírito. Essa mudança de concepção deixou perceptível o fato de que, gradativamente, ocorreu um movimento inverso no que diz respeito à terminologia, passando-se de cultura como ação de instituí-la como estado de espírito para evidenciá-la como estado do indivíduo que tem, em si, cultura.

A partir dessa reflexão é que se pode dizer que a cultura veio a se apresentar como soma de saberes, aglomerados e transmitidos pelos seres humanos, considerando, assim, uma totalidade gerada ao longo de sua construção histórica. Na verdade, estudando melhor,

percebe-se que foi no decorrer do período Iluminista que se empregou o sentido moderno da palavra cultura, isso porque a ideia de cultura participa do otimismo do momento, baseado na confiança e no futuro perfeito do ser humano. O progresso nasceu do conhecimento, ou seja, da cultura cada vez mais ampla e complexa (CUCHE, 1999).

Conhecendo mais sobre o tema, fica permissível, portanto, que, mesmo dentro de uma única comunidade, pode existir multiplicidade cultural. Alguns grupos e/ou subgrupos podem estar vinculados, fortemente, a princípios, valores e crenças, enquanto outros preferem a lógica do progresso científico para compreender o mundo, por exemplo. Essa pluralidade cultural é um fato em nossa realidade contemporânea, pois a relação entre o que consideramos familiar e o que consideramos estranho é comum. Ideias diferentes e comportamentos divergentes acabaram se tornando tão corriqueiros em nosso dia-a-dia que mal se pensa e se analisa o impacto que se pode sofrer diante disso.

Não obstante, Coelho (2008) explica que a cultura é algo específico de um povo, conforme a noção de civilização do povo alemão, isto é,

“A cultura de um lugar não deveria ser vista como a soma de tudo, mas apenas do específico daquele lugar: não o universal, mas o particular; cultura não era o todo de todos, mas o relativo a um grupo, com a implicação que cada cultura revestia-se de um atributo a ela relativo” (COELHO, 2008, p.21).

Levando-se em consideração todo o processo evolutivo do significado de cultura, estabeleceu-se um debate ideológico entre a França e a Alemanha. Os franceses, ao empregarem o entendimento e a compreensão de cultura como sendo uma característica do ser humano, deram origem ao conceito universal. Já para os alemães, a cultura se volta para uma conjuntura de características artísticas, intelectuais, morais e cívicas, que constituem o patrimônio de uma nacionalidade, considerado como adquirido definitivamente e fundador de uma unidade, desencadeando, assim, uma concepção particular de cultura (CUCHE, 1999).

Já Tylor, que foi o pioneiro a definir o conceito etnológico⁵ da palavra cultura, no qual contrapunha o caráter de aprendizado cultural à ideia de transmissão biológica, considera cultura em seu sentido mais amplo, incluindo conhecimentos, crenças, arte, moral, costumes, como também hábitos e capacidades particulares de uma sociedade. O autor acaba compartilhando dos ideais e pensamentos evolucionistas - uma corrente que destacava os privilégios à unidade, minimizando a heterogeneidade, a diversidade, reduzindo a uma

⁵ Etnológico, provém da etnologia, que é uma ciência que visa compreender a diversidade humana.

diversidade temporária. Tylor buscou compreender a cultura com as suas causas, visando a compreender a formação do processo cultural e a sua evolução na sociedade (*apud* BOAS, 2006). Assim sendo, a preocupação se volta, de maneira exclusiva, a investigar e a contrastar as comunidades primitivas e as sociedades que apresentavam um maior grau de evolução, buscando, com isso, expor que as diferenças entre os grupos estavam em seu processo evolutivo, sendo alguns em etapas mais avançadas que outros. Isto é, entre primitivos e civilizados, não existe diferença de natureza, mas, simplesmente, de nível/estágios à frente, no caminho da cultura (CUCHE, 1999).

Para Laraia (2006), Tylor buscou, ainda, afirmar que a igualdade da natureza humana pode ser estudada com exatidão ao se comparar raças ao grau de civilização. Sendo assim, mais do que a diversidade cultural, esse antropólogo dirigia toda sua atenção à igualdade existente na humanidade. Essa diversidade significava, para ele, um resultado da desigualdade proveniente dos estágios reais no processo de evolução. Por isso, uma das atribuições da antropologia seria a de estabelecer, grosso modo, uma hierarquia de civilização, simplesmente, colocando nações europeias em um dos extremos da série e, em outros, as civilizações e os grupos selvagens, colocando o resto da humanidade entre dois limites.

Evidencia-se que, na visão desse antropólogo, a pluralidade se explica de acordo com o desenvolvimento da sociedade, uma explicação progressista que tinha como ponto de partida a mutação ou a evolução da vida selvagem, passando pela barbárie e findando com a vida/sociedade civilizada. Tudo isso vem comprovar que uma cultura não é estática; o contato e o convívio com culturas diferentes pode modificar alguns pontos de vista da cultura. O processo de aculturação⁶, no qual uma cultura absorve ou adota certas características de outra a partir do seu convívio, é comum no cotidiano, considerando-se que existe o contato permanente com culturas de todas as formas e lugares possíveis. Ainda segundo Laraia (2006), Tylor defendia que as instituições humanas eram, distantemente, sedimentares, tanto quanto a terra sobre a qual o homem vive. Nesse sentido, elas vão se suceder em séries, substancialmente, uniformes e homogêneas por todo o universo, independente da raça ou da linguagem empregada.

Uma das principais respostas que se teve ao evolucionismo foi denominada como método comparativo, o qual teve início com o antropólogo e geógrafo Boas. Ele, ainda hoje, é considerado o inventor da etnografia, sendo o pioneiro a realizar pesquisas com

⁶Processo de modificação cultural de indivíduo, grupo ou povo que se adapta a outra cultura ou dela retira traços significativos.

observação direta das sociedades primitivas. A concepção de cultura de Boas é, totalmente, contrária ao evolucionismo unilateral e difusionista. Em consequência, não concordava com explicações advindas de estágios ou de fases culturais. Ao contrário, ele procurava leis de evolução das culturas e leis de organização e de estrutura das sociedades, por meio do método indutivo (ver, ouvir, falar, escrever), além do intensivo e exaustivo trabalho de campo, em que priorizava o estudo da relação de parentesco (LARAIA, 2006).

Percebe-se que, para esse antropólogo, a crítica ao evolucionismo se volta quando atribui à antropologia a execução de duas incumbências: a reconstrução do processo histórico de povos ou de regiões particulares e a comparação da vida de diferentes povos, em que o desenvolvimento segue as mesmas diretrizes.

Entre “o lá e o cá”, agora já numa visão geral, Cruche, (1999), recriminava qualquer conceito teórico que apresentasse a premissa de explicar tudo. Por esse motivo, demonstrava uma vasta preocupação com a rigurosidade científica, abominando qualquer emprego de generalização que não pudesse ser comprovada empiricamente. O autor defende que cada cultura apresentava uma representatividade pela heterogeneidade, e todo esforço fundamenta-se em analisar o que consistia em sua singularidade. Sendo assim, cada cultura é dotada de um modo particular que se exprime por meio da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas, não apenas, dessa maneira, pois, "este estilo, este íntimo próprio a cada cultura implica sobre o comportamento dos indivíduos" (CUCHE, 1999, p.45).

Em meio a tantos conceitos, concepções e pareceres, essa discussão leva a reflexões sobre as mudanças pelas quais a terra passou, em que muitas espécies foram eliminadas e poucas não se extinguiram, dentre elas os seres humanos, que, embora não apresentassem uma estrutura privilegiada, detinham uma grande capacidade de adaptação ao meio, se sobrepondo às fragilidades físicas. Vale ressaltar que, dentre todas as espécies animais, a humana é a que mais tem possibilidades de conseguir sobreviver em qualquer localidade do hemisfério terrestre, graças, não só, ao poder de adaptação, mas também à sua culturalização, assim como Laraia (2006) acredita, ou seja:

“Com o homem, unia vez pelo menos este fato tornou-se verdadeiro. Ao adquirir cultura perdeu sua propriedade animal, geneticamente determinada, de repetir os atos de seus antepassados, sem a necessidade de copiá-los ou de submeter a um processo de aprendizado” (LARAIA, 2006, p.42).

É notável que essa concepção colabore, fortemente, para o estabelecimento de uma atitude de compreensão e de respeito às diferenças entre os grupos humanos, pois

características humanas, por muitos pesquisadores, consideradas inatas, herdadas biologicamente, passaram a ser vistas como apreendidas: modo de andar, rir, falar, chorar, gostar, emocionar, comer, isto é, tudo que se considerava natural era, na verdade, fruto de um processo de interiorização de um padrão cultural (LARAIA, 2006).

Dessa forma, é possível se pensar que os contingentes compartilhados entre os sujeitos que constituem o mesmo grupo de convívio cultural exprimem, de forma específica, o contexto real e social desses indivíduos. Aspectos peculiares, como a linguagem ou as formas de se vestir, por exemplo, são algumas particularidades que podem ser determinadas por uma cultura e que acabam por ter como finalidade oportunizar condutas de cooperação, bem como a comunicação e a expressão entre aqueles que dela fazem parte.

Outro conceito é empregado pelo antropólogo inglês Malinowisk (1976), que, dentre suas concepções, atenta e se esforça para explicar o processo de distribuição dos elementos culturais no espaço. Segundo ele, essa difusão vai se tornar o resultado do contato de diversas culturas e da circulação do que ele chama de traços culturais – menores componentes de cada cultura. Para Malinowisk, partindo de uma teoria funcionalista focada no presente, a definição de cultura deveria ser conduzida com base na função dos fatos enquanto elementos culturais. Sua hipótese estava voltada para um conceito no qual a cultura é um sistema capaz de responder às necessidades humanas, sejam elas básicas (alimentação), derivadas (comunicação, educação) e/ou integradoras (religião). O que se percebe é que a principal contribuição dessa corrente antropológica é o conceito de modelo cultural que significa como um conjunto estruturado de mecanismos e de recursos pelos quais uma cultura se adapta a seu meio ambiente.

Ainda, adiante, o antropólogo e filósofo francês Levi-Strauss (2009), fundamentado na teoria estruturalista, buscou analisar a diversidade cultural e, não apenas, conceituar cultura. Pode-se dizer que, para o autor, existam dois conceitos que se opõem: a cultura e a natureza. O primeiro remete ao estágio em que o homem organiza a vida social, e o segundo está voltado ao material ainda não organizado pela cultura. Segundo seu pensamento, as sociedades, de alguma maneira, vão substituindo a natureza pela cultura, uma vez que vão sendo criadas e recriadas, com o passar do tempo, regras para um melhor funcionamento da sociedade. Quanto mais instrumentos culturais vão sendo acrescentados e se sobressaindo aos aspectos naturais, mais complexa se torna a sociedade em questão.

Geertz (1973), antropólogo estadunidense, compreende o termo cultura semiótica baseado nos estudos de Marx Weber, os quais preceituam que o homem está

entrelaçado em teias que ele mesmo teceu. Os acontecimentos modernos e inusitados surgem e evoluem numa reprodução rápida, espontânea e, automaticamente, despercebida dos agentes culturais. Como um sistema de signos passíveis de interpretação, Geertz ressalta que

“[...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 1973, p.24).

Enfim, diante dessa ampla reflexão, pode-se dizer que é, totalmente, improvável que um sujeito não tenha cultura, afinal de contas, ninguém nasce e constitui-se fora de um contexto social, por mais remoto que ele seja. Por isso, considerar, apenas, determinada cultura como um modelo a ser seguido por todos é uma visão um tanto quanto obscura que se pode chamar de etnocêntrica.

Assim, observa-se que a cultura é uma característica de uma sociedade organizada, sistêmica e racional. Partindo de uma visão antropológica do termo cultura, admitindo sua íntima ligação com as experiências e os conhecimentos produzidos, vivenciados e acumulados historicamente, entende-se que não existem grupos humanos sem cultura e não existe um só indivíduo que não seja portador de cultura. Sendo assim, buscou-se, no próximo tópico, apresentar o ponto de vista sociológico a respeito desse conceito.

3.2. Novos ares e outros olhares: o termo cultura sob a luz da Sociologia

Um dos percussores da Sociologia foi o francês Durkheim, o qual também contribuiu para a definição do conceito de cultura, associando-a aos modos de pensar, de sentir e de agir, em que a cultura de uma sociedade se desenvolve a partir de si mesma, ou seja, a mudança vem da evolução e da transformação interna da sociedade (CUCHE, 1999).

No mesmo eixo de pensamento, o sociólogo Rocher (1999) estabeleceu um conceito de cultura que está relacionado aos modos de pensar, de sentir e de agir mais ou menos padronizados que, sendo apreendidos e partilhados por uma pluralidade de pessoas; serve de modo simultâneo ao objetivo e ao simbólico, para organizar e estruturar essas pessoas em uma coletividade particular e distinta.

Por sua vez, dando continuidade à pesquisa, o sociólogo Hall (1997) apresenta uma perspectiva que compreende a cultura com base e sustentação nas ações sociais e nas suas respectivas práticas, não em si mesmas, mas em razão dos diversos sistemas que são utilizados. Tudo isso é utilizado para definir o que significam as coisas e para codificar, sistematizar e reger a conduta em relação com os pares. De acordo com esse pensador, essa conjuntura de códigos/significados é que dá sentido às práticas, o que permite interpretar, de maneira significativa, as condutas alheias. Tomadas em seu conjunto, constituem as culturas, isto é, "contribuem para assegurar que toda ação é 'cultura', que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado, neste sentido são práticas de significação" (HALL, 1997, p.16). O autor apresenta uma compreensão de cultura a partir de dois sentidos, um de caráter substantivo e outro de caráter epistemológico. No aspecto substantivo, a cultura se enquadra na configuração empírica real e nas organizações e nas realizações das atividades, nos estabelecimentos, no convívio e nas relações na sociedade. No seu caráter epistemológico, alude à posição da cultura em relação aos assuntos de conhecimento e de conceitualização. Desse modo, a cultura está intimamente relacionada ao entendimento de mundo, à explicação e à construção de padrões teóricos.

Nessa perspectiva, para Hall (1997), a cultura busca assumir uma função, sem igual, na sociedade contemporânea, pois acaba por envolver, nos recantos da cotidianidade, as distintas dimensões da vida social: a organização da sociedade, os recursos econômicos e materiais, os veículos de produção, circulação e troca cultural (principalmente por meio das tecnologias de informação) Esse envolvimento expande as relações entre o global e o local. Assim, pode-se dizer que a cultura se faz presente nas imagens ao redor, nas vozes que interpelam a sociedade, nas linguagens que compõem as práticas, no estilo de vida.

Ainda segundo Hall (1997), a revolução da cultura traz modificações no modo de viver, ou novos padrões de comportamento. A cultura, dessa forma, pode ser compreendida como uma construção da convivência diária dos homens em sociedade. Não obstante, para o sociólogo Giddens (2007), a cultura consiste nos princípios de um determinado grupo de pessoas, nas normas e nas condutas que seguem e nos bens materiais que constroem e reconstroem. Para Giddens (2007), isso significa que os valores são pensamentos abstratos, enquanto as normas são princípios definidos ou regras que se espera que o povo cumpra. Essas normatizações representam o permitido e o interdito da vida social. Por exemplo, quando se usa o termo, no discurso cotidiano comum, reflete-se, muitas vezes, em cultura como aproximadora das coisas mais elevadas do espírito – arte, literatura, música e pintura. Os sociólogos

acrescentam, no conceito, essas atividades, mas não se limitam a elas. Assim, a cultura refere-se aos indivíduos de uma sociedade e engloba a forma de vestir, os costumes, as cerimônias religiosas, enfim, tudo o que é produzido pela sociedade, tal como livros, filmes, entre outras criações.

Dessa forma, verifica-se que a sociedade e a cultura estão interligadas, ou, ainda fazendo relação com o que se vive, pode-se dizer que a cultura e a sociedade estão interconectadas. Pode-se dizer que a cultura, no seu sentido sociológico, nada mais é do que aquilo que os homens construíram ao longo do tempo e em todos os domínios em uma determinada sociedade. É, portanto, um conjunto de elementos de ordem material e intelectual, algo que, por meio da sociedade, se recebe do passado, sofrendo naturais alterações, quer por abandono de certos elementos, quer por absorção de novos. Entretanto, não se pode esquecer que a principal característica da cultura é o poder de adaptação e da capacidade que os indivíduos têm em responder ao meio de acordo com as mudanças e as transformações.

Esse caráter volátil do termo cultura é explicado pelo sociólogo polonês Bauman. Para ele, o termo surge com a tarefa de suprir as necessidades de um contexto histórico em que a vida humana deixa de ser determinada pela ordem divina para ser definida pela autodeterminação, acarretando a necessidade de uma nova ordem. A ideia de cultura fundiu-se, portanto, com as seguintes preocupações modernas: a tarefa de substituir a desintegrada ordem divina e natural das coisas por uma ordem feita pelo homem; a preocupação dos filósofos de substituir a revelação pela verdade de base racional e a pragmática da construção da ordem (BAUMAN, 2012).

Para Bauman, a autodeterminação trouxe a liberdade e, juntamente com ela, a necessidade de restrição para garantir a ordem social;

“[...] a ideia de cultura que entrou em uso perto do fim do século XVIII refletia de modo fiel essa ambivalência de atitudes. O caráter de dois gumes – simultaneamente “permitindo” e “restringindo” – da cultura, sobre o qual muito se tem escrito nos últimos anos, na verdade estava presente desde o começo” (BAUMAN, 2012, p. 12).

Tal ambivalência inerente ao conceito de cultura é o que, para Bauman, o estimulou a “dissecar” o seu complexo significado:

“A ambiguidade que importa, a ambivalência produtora de sentido, o alicerce genuíno sobre o qual se assenta a utilidade cognitiva de se conceber o hábitat humano como o “mundo da cultura”, é entre “criatividade” e “regulação normativa”. As duas ideias não poderiam ser mais distintas, mas ambas estão

presentes – e devem continuar – na ideia compósita de “cultura”, que significa tanto inventar quanto preservar; descontinuidade e prosseguimento; novidade e tradição; rotina e quebra de padrões; seguir as normas e transcendê-las; o ímpar e o regular; a mudança e a monotonia da reprodução; o inesperado e o previsível” (BAUMAN, 2012, p. 13).

A contribuição de Bauman, além de ser uma das mais atuais, revela toda a dificuldade em se definir o termo cultura, mas, ao mesmo tempo, demonstra quão amplo ele é. O termo exige do pesquisador e, também, do leitor uma disponibilidade em modificá-lo, adicionando novos valores, novos costumes, novas práticas. Enfim, é um trabalho constante de conhecimento e de compreensão das infinitas possibilidades de manifestação cultural.

Portanto, é possível compreender que, enquanto a Antropologia é uma ciência que estuda o homem e as características de sua evolução física, social ou cultural, a Sociologia volta seus estudos para os fenômenos sociais, buscando analisar os seres humanos em suas relações de interdependência, e um dos seus objetivos é compreender as diferentes sociedades e culturas. As visões antropológica e sociológica do termo cultura são complementares, e conhecê-las e compreendê-las é um caminho que pode fundamentar e embasar melhor as pesquisas na área.

Então, compreender as diferentes culturas exige, primeiro, entender que a cultura é dinâmica e mutável; funciona como mecanismo adaptativo e cumulativo, pois sofre inúmeras mudanças. Alguns traços se perdem e outros se adicionam em velocidades distintas nas diferentes sociedades. Isso acontece porque a diversidade cultural é algo associado ao movimento do processo de aceitação da sociedade. Em outras palavras, o todo vigente se impõe às necessidades individuais e a cultura insere o indivíduo num determinado meio social diante do perfil comportamental.

Sendo assim, conhecer a evolução do termo cultura e as mudanças sócio-históricas que acompanharam esse processo permitiu ampliar a visão de pesquisa. Dessa maneira, foi possível refinar o olhar em relação às manifestações juvenis que são tão infinitas e mutáveis quanto à definição de cultura.

3.3. Sociologia da Juventude: o desvelar de suas correntes teóricas

Esta reflexão da evolução do termo cultura aconteceu de maneira intencional no intuito de esclarecer alguns questionamentos que surgiram no processo de pesquisa.

Atualmente, o interesse de pesquisadores e de instituições acerca do debate crítico sobre a temática das juventudes vem crescendo, mas, apesar disso, a produção científica, na área, ainda se mostra incipiente (SPÓSITO, 2009).

Nesse sentido, dentro das possibilidades de reconhecer os diversos olhares e as diversas formas de se conceber a juventude, suas perspectivas produzem distintas teorias. Attias-Donfut (1996) propõe que, para se realizar uma análise sociológica da categoria juventude, se faz necessário adotar uma visão multidimensional e pluritemporal a partir de três eixos:

“1- o período de juventude, no quadro da organização do conjunto das etapas da vida; 2- a inscrição dos jovens na filiação e nas relações de gerações; 3- a formação de “agregados sociais”, na origem dos movimentos sociais ou de formas específicas de ações ou de expressões, suscetíveis de exercer uma influência nas sociedades” (ATTIAS-DONFUT, 1996, p.15).

Não obstante, Pais (2003) sugere um processo sistemático, amplo e complexo dos estudos da área sociológica que tem como enfoque a juventude com base em duas correntes: uma voltada ao aspecto geracional e a outra voltada à concepção classista. A corrente geracional compreende a juventude como uma fase da vida que enfatiza o aspecto unitário/global da juventude, tomando-a como uma categoria etária, ou seja, a idade é considerada uma variável que se sobrepõe em relação às outras categorias, seja da esfera socioeconômica ou cultural.

Segundo Pais (2003), nessa perspectiva teórica, duas teorias se apresentam: a primeira é a teoria da socialização, desenvolvida no funcionalismo, difusa e defendida pelo sociólogo israelense Shmuel Eisenstadt, na obra "De geração a geração" publicada em 1956, na qual, tinha por objetivo mostrar que os desentendimentos ou as discontinuidades intergeracionais são vistos como distúrbios nos processos de socialização, e toma a juventude no sentido de fase da vida. A segunda é a teoria das gerações, exposta nos escritos do sociólogo húngaro Karl Mannheim, em 1952, a qual difunde a ideia de que, se não existissem discontinuidades intergeracionais, não existiram gerações.

Todavia, tanto para uma vertente teórica quanto para outra, o foco de debate e discussão se encontra na continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais, permanecendo na base da formação da juventude como uma geração social. A geração social, nesse caso, é produzida mediante um autorregistro a outras gerações (das quais se divergem). A juventude é vista e encarada como um período de maturidade que leva à idade adulta, em que

faz parte de um processo de rompimento, conflitos e crises de gerações, traduzidas em forma de tensão ou de conflito (PAIS, 2003).

Assim, é possível afirmar que muitos homogeneízam a categoria juventude, principalmente quando comparada a outras gerações, que apresentaram distanciamentos comportamentais bem significativos. Enquanto isso, há outros que visualizam a categoria juventude de forma heterogênea e singular, diferenciando os jovens uns dos outros, por tendências e comportamentos.

Para Pais (2003, p.49), a cultura juvenil, transcendente dos jovens, se opõe às culturas das outras gerações adultas pelo fato de existirem, nessa conjuntura, diferentes tipos de socialização dessa cultura juvenil, pois, nesse caso, uma refere-se à socialização contínua, livre de grandes conflitos, com referência à outra. Para os defensores e difusores dessa socialização, as participações das novas gerações na vida social apresentariam duas características, isto é, a socialização dos jovens, integrada em um conjunto existente de convívio societal e a juvenilização da sociedade. Em outras palavras, seria a "influência dos jovens nos sistemas de relações e valores dos adultos, rejuvenescendo a sociedade".

A segunda maneira de socialização faz menção aos rompimentos, confrontos ou conflitos geracionais, quando a interrupção entre as gerações se traduz em um enfrentamento ou tensão. Ao se fazerem presentes num estado de instrução de vivacidade social e teórica, os jovens vivenciam e experimentam esses processos de maneira singular, única, construindo uma consciência geracional. Assim, conhecem e sentem o mundo como membros de uma geração, compartilhando circunstâncias e problemas. Nos seus estudos, Pais (2003), ainda, apresenta outras duas maneiras correlacionáveis nessa vertente. A primeira é a relação aproblemática, quando prevalece a noção de etapa intermediária não conflitante, e que não aceita a existência de uma cultura juvenil específica, mas de uma etapa dividida com a geração adulta. A segunda é a relação problemática, na qual os jovens e as outras categorias se veem como sendo outros, isto é, como culturas totalmente distintas, expressando roteiros/estilos próprios, podendo pensar e repensar os jovens como contracultura que se opõem à cultura adulta.

O terceiro modo de sociabilidade, designado por Pais (2003), tende a analisar as condições descontínuas de intergerações, buscando compreender o desentendimento existente entre a comunidade jovem e a comunidade adulta. Nesse sentido, para a corrente de gerações, os vestígios de continuidade e de descontinuidade intergeracional é perceptível, visível e calculável a partir dos processos de socialização de instituições públicas e sociais

específicas, isto é, a escola, a família, o ambiente religioso, entre outras, pois as gerações mais jovens reproduzem juízo de valores e toda uma conjuntura de sinais de continuidade geracional.

Porém, na medida em que os processos de interiorização não acontecem de maneira passiva, desencadeia sérias rupturas culturais entre as várias gerações. Com isso, instituem-se, por consequência, pautas e estilos à cultura adulta. Portanto, de acordo com Pais (2003), a atual geração teria um poder inédito, pois implicaria no mundo adulto com novos roteiros e estilos de ações que seriam aceitáveis, apresentando a juventude como uma categoria de referência externa, causando um *status* juvenil e incitando o desejo pelas antigas gerações.

Sendo assim e considerando a discussão exposta acima, pode-se considerar que, na corrente de caráter geracional, o principal problema ou entrave se movimenta e articula em torno dos artifícios de reprodução social, atrelando isso aos conteúdos e às características das relações sociais entre gerações.

Por outro lado, na teoria empregada pela corrente classista, o cenário da reprodução social também é de extrema relevância, entretanto o enfoque central se volta para a reprodução de gênero, de etnia, enfim, de classes sociais. Dos pensadores que adotam essa abordagem teórica, destacam-se o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983) e o sociólogo britânico Paul Willis (1991). De modo geral, apresentam uma criticidade quanto ao conceito de juventude associada a uma simplória fase de vida e, mesmo compreendida como categoria, perpassa por relações de classe.

Com base nessa perspectiva, a passagem dos jovens para a vida adulta seria marcada pelas desigualdades sociais, com fortes relações às condições de classe. Dessa forma, a juventude não se classifica e nem se enquadra como classe social, mas como parte indissociável das relações de classe. Acompanhando a evolução histórica dos diferentes períodos da diversidade humana, pode-se destacar que o indivíduo jovem se percebe de várias maneiras, nas quais ele reconstrói sua própria imagem e, por vezes, a do outro, o que determinará as relações de grupos (PAIS, 2003).

Nesse caso, Pais (2003) é pontual ao dizer que é uma tendência da visão classista desvalorizar e não considerar as trajetórias dos jovens, não dando muita importância para as potencialidades e as possibilidades de mobilidade social. Nesse aspecto, o autor faz uma dura crítica de modo a evidenciar os processos sociais que afetam, diretamente, os jovens, afirmando que não podem ser resultados, apenas, de determinações e de posicionamentos de classe, uma vez que outras possibilidades, como interações locais, cinesia social, trajetórias

peculiares, entre outras situações, necessitam ser levadas em conta, pois, também, interferem nesse processo.

Outra crítica apresentada por Pais (2003) a essa vertente refere-se à relutância em explicar acontecimentos comuns de reconhecimento para jovens de distintas classes sociais, limitando atributos, apenas, às condições sociais determinadas sobre os fatores sociais ou modos de vida. Isso ocorre da mesma forma em que se acaba atribuindo uma uniformidade cultural ou de modos de vida entre jovens de uma mesma classe social, supondo-se, assim, um determinismo disfarçado ou camuflado.

Portanto, é necessário ressaltar que, nessas duas correntes sociológicas, o conceito de cultura juvenil faz grandes associações ao de cultura dominante, pelo fato de que, na corrente geracional, a cultura juvenil se sistematiza pela oposição à cultura dominante de uma geração mais velha. Por outro lado, a corrente classista compreende que a cultura juvenil é uma forma de contraste e de embate à cultura de uma determinada classe dominante (PAIS, 2003).

Assim, em ambas correntes o conceito de cultura juvenil é compreendido como processo, exclusivamente, interno ou de interiorização de normas/padrões, como mecanismo de socialização, ou seja, um processo de significação e de ressignificação, compartilhado de linguagens, sinais e signos específicos de regras e de valores. Toda essa discussão apresentada permite compreender que uma reflexão sociológica contemporânea deve transitar e circular, entre as duas correntes de forma que seja possível envolver os diversos aspectos existentes em uma e em outra vertente, no sentido de captar e absorver a complexidade do fenômeno global designado juventude.

3.4. Abram-se as cortinas, compreensão de juventude por outro olhar: Culturas Juvenis

Como se viu no tópico anterior, toda discussão teórica que opõe geração e classe social tende a ser superada, pois, como destaca Dubet (1996), trata-se de uma falsa perplexidade, uma vez que é a expressão da emergência de uma cultura de massa no seio de uma sociedade marcada pelos fracionamentos de classe, estando a juventude no seio dessa intensa crise entre a formação moderna de um contexto juvenil, relativamente, independente e a idade da distribuição dos indivíduos na estrutura social.

Ao partir da visão de superação, nota-se que, no “fluxo e refluxo” das duas correntes teóricas apresentadas acima, Pais (2003) adota uma postura em relação às concepções da categoria juventude que é a de Culturas Juvenis, uma vertente que se baseia nas experiências cotidianas dos jovens. O autor entende esse conceito como

“[...] um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido. Esses “significados compartilhados” fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, cotidiano” (PAIS, 2003, p. 70).

Eis um significado a partir do qual os jovens constroem sua própria base de compreensão e de entendimento social. Para Pais (2003), essas correntes são conduzidas pelas interações sociais, ressaltando que os jovens compartilham as múltiplas maneiras de se comunicarem e relacionarem, assim como os diversos valores que defendem. Estes são reconhecidos pelo convívio permanente no próprio grupo e pela trajetória que os jovens fazem em contextos, socialmente, diferentes.

Ou, ainda, em outras palavras, como destaca Urteaga (2011, p.19), as "Culturas Juvenis foram uma noção vital para reintroduzir o sujeito jovem como ator e poder fazer ouvir as vozes dos segmentos juvenis marginalizados da investigação social". Além disso, possibilitou uma ruptura com as interpretações diretas, fazendo valer o conjunto de elementos com os quais os jovens se interagem, possibilitando, com isso, construir ou reconstruir novos modos e concepções de política, de relações sociais e afetivas, de cultura, entre outras.

Por isso, existem a necessidade e a importância de se falar em Culturas Juvenis, sempre no plural, para realçar a sua heterogeneidade e escapar de usos mais genéricos e superficiais. Barbiani (2007, p.140) destaca que as “múltiplas determinações e expressões obrigam a todos a pensar e falar no “plural””.

As Culturas Juvenis, pensando assim, vêm se apresentar num papel de transgressão aos padrões formais, no qual há aqueles que defendem que ela, obrigatoriamente, seja analisada considerando as diferentes características de cada um. Seria um processo de não descartar, em hipótese alguma, as relações de classe social, de gênero, de etnicidade, de orientação sexual, de idade, de geração, de território (centro ou periferia, urbano ou rural, por exemplo), de religião e das demais esferas e segmentos de nossa sociedade.

Portanto, é nessa perspectiva que os jovens devem ser considerados sujeitos possuidores de uma multiplicidade cultural (FEIXA, 2006). Pais (2003) acrescenta que as

Culturas Juvenis somente poderão ser compreendidas e valorizadas se elas forem, de fato, integradas à realidade social, fazendo parte do universo simbólico das práticas cotidianas.

Nesse mosaico plural, o modo como os jovens vivem e se posicionam, diante da sociedade, depende dos diversos fatores, dos segmentos e do contexto nos quais estão inseridos, como, por exemplo, as condições sociais, as relações que estabelecem e as oportunidades que lhes são oferecidas. Assim analisando, por mais que existam distintas juventudes, os jovens não vivem esse momento de forma isolada, mas por meio de aproximações e de mediações com as demais categorias humanas.

Nesse sentido, Feixa (2006) busca esclarecer que as Culturas Juvenis podem ser interpretadas e compreendidas tanto no sentido abrangente quanto no significado complexo, pois as Culturas Juvenis configuram-se no empirismo social que os jovens expressam e compartilham em conjunto, construindo e reconstruindo estilos de vida distintos, vividos, principalmente, no lazer, ou em ambientes intersticiais institucionais da vida social que participam. Restritamente falando, refere-se ao surgimento e à criação de micro e pequenas sociedades juvenis, que se evidenciam e constroem por certo nível de autonomia em relação aos estabelecimentos denominados adultos. Essas micro ou pequenas sociedades se manifestam por meio de distintos agrupamentos juvenis juntamente com seus processos de identificação, singularização, sociabilização e afinidade com seus pares. Embora essas pequenas sociedades sejam construídas por indivíduos de diferentes experiências, elas apresentam princípios e características afins, que se comungam e são capazes de estimular a participação de tais jovens em uma determinada micro ou pequena sociedade.

Conforme o sistema social ao qual se está inserido, o jovem acaba tendo contato e passa a conviver mais tempo com outros pares em comum. Então, surge a formação de grupos homogêneos, o que proporciona a esse sujeito uma constrição das relações pessoais e que mantém com seu grupo, adquirindo, assim, características de uma chamada “pequena sociedade particular”. Entretanto, mesmo dentro de um grupo relativamente homogêneo, os jovens que o compõem apresentam singularidades e particularidades próprias, que os distinguem de cada integrante, reforçando, ainda mais, a heterogeneidade dentro da suposta homogeneidade.

De acordo com Feixa (2006), as Culturas Juvenis, apesar de se constituírem num universo complexo, singular e próprio, devem ser compreendidas e valorizadas com base na convivência que estabelecem com a cultura preeminente adulta a partir de três perspectivas. A primeira tem por finalidade se constituir por meio das relações com a cultura hegemônica,

estabelecendo um pensamento frente à distribuição do poder cultural em um plano social de maior amplitude, pois a relação dos jovens com a cultura dominante está envolvida e atrelada por diferentes instâncias sociais, tais como a escola, o sistema produtivo, as forças armadas, os meios de comunicação e os órgãos de controle social. Nesse sentido, os jovens acabam por estabelecer relações antagônicas de integração e de conflito que vão se alternando conforme o curso da temporalidade.

Na segunda perspectiva, Feixa (2006, p.107) esclarece que "o olhar se volta para as relações com a 'cultura parental', compreendida como redes culturais fundamentadas em identidades étnicas e de classe, que se referem às regras de condutas e valores vigentes no meio social dos jovens". Assim, a compreensão não estaria limitada, apenas, à relação entre pais e filhos, mas a uma conjuntura de relações que englobam a comunidade onde vivem.

Na terceira e última perspectiva, a qual Feixa (2006) classifica como culturas geracionais, os jovens vão adquirir experiência de forma específica, voltada ao âmbito dos ambientes institucionais - escola, igreja, trabalho, ambientes virtuais - dos espaços parentais, como família e comunidade, e, principalmente, dos territórios de ócio, por exemplo, as ruas, as baladas, os *shoppings* e demais locais de lazer e diversão.

Nesses espaços restringidos e nesse processo de convivência, os jovens se encontram com outros jovens e começam a se identificar com base em determinadas atitudes, valores e estilos, totalmente diferentes daqueles que se fazem presentes no mundo adulto, na construção de uma identidade cultural que lhe é uma, proporcionada pelas vivências e pelas experiências, a partir de microculturas⁷ (FEIXA, 2006). Por isso, é importante considerar e compreender a juventude como as demais etapas da vida, pois, embora seja uma condição de percurso provisório, assim como as outras categorias também, são elas que carregam consigo significados simbólicos de potencialidade na construção cultural.

Para Feixa (2006), as Culturas Juvenis não são, de forma alguma, homogêneas e, muito menos, estáticas ou inflexíveis, as fronteiras não apresentam exatidão e as trocas interativas entre os diversos estilos são múltiplas. Dessa forma, mesmo que os jovens recebam a influência de diversos estilos, eles acabam por construir um estilo próprio, produzindo um modo de ser que lhes é único e peculiar.

Desse modo, as Culturas Juvenis poderão ser analisadas mediante os seguintes aspectos:

⁷ Conceito etnográfico que descreve o fluxo de significados e valores vividos por pequenos grupos de jovens na vida cotidiana, atendendo a situações locais concretas (FEIXA, 2006, p.108).

“[...] las condiciones sociales, entendidas como un conjunto de derechos y obligaciones que definen la identidad de los jóvenes dentro de una estructura social particular, el acceso a materiales de identidades generacionales, la clase social, el género, la etnia y territorio. [...] en cuanto a las imágenes culturales, que se define como el conjunto de atributos ideológicos y simbólicos apropiados para los jóvenes y que reflejan un estilo más o menos visible, la integración de material e inmaterial, a partir de elementos de la moda, la música, el lenguaje, la las prácticas culturales y las actividades locales” (FEIXA, 2006, p.108-109).

Nesse sentido, as Culturas Juvenis se produzem e constituem a partir das relações sociais que os jovens desenvolvem, buscando construir uma teia de significados que lhes é própria, mas tendo como eixo os diferentes pertencimentos conectados a essa condição. Sendo assim, não é recomendável que as Culturas Juvenis sejam analisadas, apenas, como um sistema sólido e fechado, mas a partir das relações sociais que são estabelecidas e reestabelecidas.

Nessa linha de raciocínio, pode-se defender e considerar que as Culturas Juvenis e as culturas homogêneas que são representadas pelas correntes classistas, geracionais e parentais geram alterações nos elementos culturais, como as produções culturais e artísticas (FEIXA, 2006). Para que seja possível solidificar e enfatizar este pensamento, Feixa (2006) apresenta mais dois conceitos básicos da Antropologia, os quais caracterizam, de certa forma, a maneira como os jovens buscam construir um estilo próprio, fundamentado nas condições sociais e nas imagens culturais que se desfrutam, que são a bricolagem⁸ e a homologia⁹. Com essa conjunção, as Culturas Juvenis são esferas componentes da produção cultural, por meio das significações, dos sentidos, das linguagens e dos modos de se comunicar e de agir, que caracterizam sua identidade.

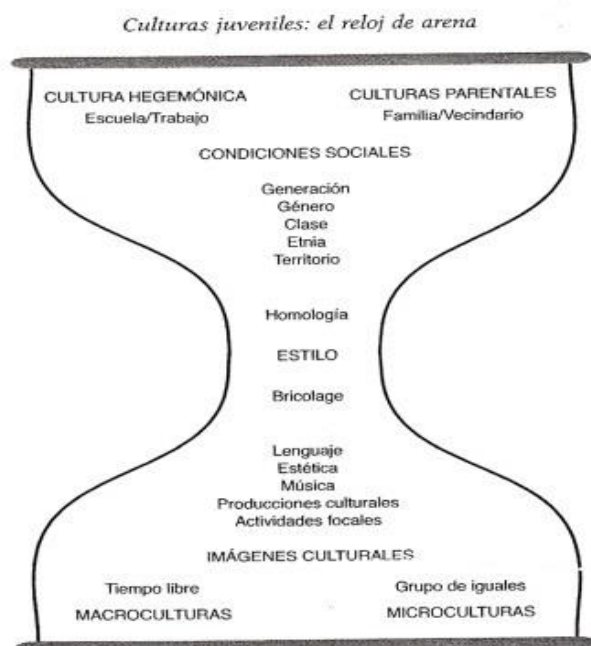
Nesta análise de cunho sistemático, Feixa (2006, p.126) propõe a “metáfora do relógio de areia”, pois este instrumento consegue mensurar o tempo cronológico e, além disso, é capaz de representar as temporalidades biológicas e, especialmente, os ensejos sociais, conforme ilustrado na figura abaixo¹⁰.

⁸ Serve para entender a maneira como objetos e símbolos inconexos, são reordenados e recontextualizados para comunicar novos significados (FEIXA, 2006, p.119).

⁹ Este conceito remete a uma simbiose que se estabelece, para cada subcultura particular, entre os artefatos, o estilo e a identidade de grupo, identificando os membros de um grupo com objetos particulares que são, ou podem ser, homólogos com seus interesses focais (FEIXA, 2006, p.120).

¹⁰ Figura retirada do livro De jóvenes, bandas y tribos (FEIXA,2006, p,126).

Figura 1 - Metáfora do relógio de areia (FEIXA, 2006, p.126).



Pode-se observar que essa estrutura ilustrada na figura 1 demonstra, com certa eficiência, o caráter histórico (temporal) das Culturas Juvenis e sua dimensão biográfica. Além disso, considera-se que as relações não são unidirecionais, isto é, não se manifestam, apenas, em uma direção e não possuem um único objetivo, elas revertem-se de maneira que as culturas, macroculturas, microculturas e subculturas juvenis, também, influenciem a cultura hegemônica e parental (FEIXA, 2006).

Por fim e diante desta perspectiva das Culturas Juvenis, Pais (2003) esclarece a impossibilidade de assimilá-las e de compreendê-las sem entender o significado corrente que os jovens oferecem às suas práticas, às ações às suas atividades cotidianas, porque é a partir dos seus contextos vivenciais diários, no percurso de suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e de entendimento, as quais se articulam com características específicas de consciência, de pensamento, de percepção e de ação.

Portanto, diante do cenário que lhes é apresentado, pode-se dizer que os jovens fazem parte de um mundo desenfreado, globalizado, volátil e tecnológico, no qual as fortes mudanças geram novas linguagens, reconhecidas por eles pelas normas fixadas entre os seus grupos: códigos, sinais, signos, gírias e linguagens próprias de expressão. Eles se unem, com vigor, a seu próprio grupo, amparando uns aos outros, tendo em vista que cada um está procurando sua própria identidade juvenil.

Para Dayrell e Carrano (2014), ainda é possível considerar que, para a maioria desses jovens, os múltiplos estilos funcionam como um rito de passagem, que têm no corpo e no seu visual uma das suas marcas específicas. Alguns jovens estampam seus corpos e, neles, as roupagens como, por exemplo, os *jeans* e as *leggings*, os tênis e calçados, os bonés, as camisetas e as blusas, dos mais variados tipos e cores. Quanto ao visual, são considerados os *piercings*, brincos, *dreads*, tatuagens, que mostram um determinado consentimento a um estilo, estabelecendo identidades particulares e coletivas, além de sinalizar um *status* social almejado. Fazem, também, conexões com a dança e a música - *rap* e *funk*, *hip-hop*, sertanejo universitário, pagode. Os recursos audiovisuais, também, se apresentam como mediadores, no sentido de articular os jovens que se integram para trocar ideias, ouvir uma música, dar um "role", dançar, tocar, entre outras formas de interação. Nesse panorama, ganha destaque a ostentação dos aparelhos eletrônicos, com relevância para os *smartphones*, *iphones*, *tablets*, *laptops*, elementos dos quais passam a ser constituintes no processo de construção de uma identidade juvenil.

Perante as constatações do presente momento, os referenciais teóricos levam a uma reflexão e, ao mesmo tempo, remetem ao pensamento sobre como é possível compreender e valorizar as Culturas Juvenis nas suas diversas formas e manifestações. Segundo o pensamento de Pais (2003, p.70), nessa perspectiva se faz necessário que a categoria juventude seja estudada e compreendida a partir dos "contextos vivenciais, cotidianos", porque são corriqueiros. Isto significa dizer que, no curso de suas interações, os jovens constroem e reconstroem estilos sociais de compreensão e de entendimento que se articulam e entrelaçam com as formas específicas de consciência para refletir, perceber e agir.

Sendo assim, esta pesquisa, como já anunciado no corpo introdutório, buscou refletir, dentre os objetivos específicos, como tem se desencadeado o processo de formação inicial de jovens licenciandos, no qual não se pode esquecer que a maioria é de jovens, que, futuramente, estarão mediando conhecimentos junto aos milhares de outros jovens que constituem a Educação Básica de nosso país, exclusivamente os jovens alunos que compõem o Ensino Médio.

Nesse sentido, é preciso ressaltar a importância que o Ensino Superior, juntamente com os Cursos de Formação de Professores, tem nesse processo de mediação, tendo em vista que muito do que acontece no processo de formação de jovens alunos no Ensino Básico se desencadeia pelo modo como o processo de formação dos professores acontece.

De acordo com Feldren e Kronhardt (2011), a busca pela formação profissional, no Ensino Superior, oportuniza uma qualificação e assegura a incorporação de

novos conhecimentos, competências e habilidades, atitudes e valores e, por conseguinte, o desenvolvimento de vivências e de experiências de um determinado campo, preparando os indivíduos para certas carreiras profissionais. O sujeito que ingressa num curso superior faz, obviamente, uma escolha por um curso ou outro, buscando seguir uma atividade profissional numa realidade restrita de ofertas de emprego e de trabalho. Nesse sentido, jovens e adultos estão, cada vez mais, convictos de que precisam investir e se dedicar com afinco na sua formação global e, assim, acabam por procurar os cursos universitários.

Justamente e principalmente por isso, é necessário refletir, no próximo capítulo, a tangência do Ensino Superior quanto à sua forma de organização e estruturação e, também, quanto ao acesso e ao recebimento de milhares de jovens que adentram nesse nível de ensino em busca de uma ascensão social e de outros objetivos das mais distintas esferas. Buscou-se, ainda, realizar uma reflexão sobre os Cursos de Formação de Professores na sua ampla esfera, afunilando a reflexão, especificamente, sobre os Cursos de Licenciatura em Educação Física, o qual tem estimulado um debate e uma discussão acalorada por parte de intelectuais da área.

4. ENSINO SUPERIOR: DA HISTORICIDADE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, pretendeu-se realizar uma retrospectiva histórica do Ensino Superior. Essa discussão se fez necessária para subsidiar os tópicos posteriores, relacionados aos processos da formação e da profissionalização docente, cujo objetivo se voltou para uma compreensão factual dos caminhos que foram tomados frente essa atividade profissional, bem como embasar a discussão da formação inicial de professores em Educação Física. Esse assunto tem um lugar primordial na pesquisa e, ao se apresentar nas discussões, teve como finalidade compreender o “manejo” dos cursos de formação nessa área e a forma como foram se constituindo e se estruturando no território nacional. Além dessa abordagem, houve necessidade de buscar decifrar fatos, reflexões, desafios e possibilidades de avanço que esse campo vasto e complexo reserva.

4.1. Universidade: viajando pelo tempo e construindo uma breve retrospectiva histórica

De acordo com Ferreira (1999), o termo Universidade deriva do vocábulo *universo*, que significa universal, geral, todo, inteiro. A partir dessa definição, evidencia-se que uma instituição de Ensino Superior, para ser, devidamente, chamada de “Universidade”, tem por obrigação explorar todas as áreas do conhecimento científico por meio da multidisciplinaridade¹¹, interdisciplinaridade¹² e transdisciplinaridade¹³.

No sentido de estabelecer conceitos para o termo Universidade, Wanderley (2003, p.11) esclarece que

“[...] a universidade é um lugar – mas não só ela – privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e extensão. Ela é a instituição

¹¹ Multidisciplinaridade trata da integração de diferentes conteúdos de uma mesma disciplina, entretanto, não existe nenhuma relação entre as disciplinas (NOGUEIRA, 2001).

¹² Na interdisciplinaridade, as disciplinas interagem entre si em distintas conexões, existe uma coordenação (NOGUEIRA, 2001).

¹³ Transdisciplinaridade, nesta pedagogia, as relações não iriam apenas de integração das diferentes disciplinas. Esta nova elaboração do ensino/aprendizagem vai muito além; para ela não devem existir fronteiras entre áreas do conhecimento e à interação chega a um nível tão elevado que é praticamente impossível distinguir onde começa e onde termina cada disciplina (MORIN, 2002).

social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam. Situa-se na esfera da superestrutura dentro da Sociedade Civil, mantendo vínculos com a sociedade política e a base econômica. Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode também servir à transformação social. Deve ter ampla autonomia para cumprir as suas finalidades, garantindo o pluralismo de idéias e a liberdade de pensamento.”

Quanto à Universidade Pública, instituição investigada nesta pesquisa, Chaui (2003), aponta que ela é

“[...] uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturadas por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.” (CHAUI, 2003, p.1).

Pesquisando mais a fundo sobre esta temática, reconhece-se que a Universidade tenha surgido na Idade Média, estendendo-se, rapidamente, por toda Europa e, posteriormente, propagando-se em outros lugares do mundo. O que se tem claro é que, desde os tempos remotos, esta instituição cultivou e mediu o saber humano acumulado e construído diante do percurso histórico, emplacando e desempenhando um importante e fundamental papel na sociedade (WANDERLEY, 2003).

De acordo com os registros históricos, Bolonha e Paris foram as precursoras, possuindo as primeiras Universidades da Europa. A Universidade de Bolonha é considerada a mais antiga, tendo seu registro de fundação em 1088, denominada Universidade dos Estudantes por sua forma e pelos moldes de organização. Em contrapartida, a Universidade de Paris, criada e, oficialmente, instalada em 1200, é considerada a mais importante, servindo de modelo para demais instituições, implantada em estabelecimentos religiosos; acabou sendo exposta às doutrinas da Igreja (ROSSATO, 2005).

Segundo Rossato (2005), a Universidade de Paris acabou se desenvolvendo mais e adquirindo privilégios por conta de sua localização geográfica e pela presença da realeza. Essa Instituição, nomenclatura que era atribuída à Universidade, se constituiu em 1150, século XII, adquirindo o título de Estudos Gerais, e teve a Teologia como a mais importante de todas

as disciplinas. Por volta de 1262, século posterior, ela se consolidou e formou um grupo denominado Corporação dos Mestres Parisienses, composto por alunos e professores, mas os mestres eram os que prevaleciam. Essa instituição, por receber alunos de todas as nacionalidades, tinha reconhecimento oficial do Pontífice – a mais alta autoridade civil. Já em Bolonha, o ensino dos Estudos Gerais seguiu outros moldes, tanto na estrutura organizacional quanto na sistemática de ensino, que atendiam, diretamente, às necessidades e aos anseios municipais, mantendo certa carência em setores jurídicos e administrativos. Sua organização era, eminentemente, estudantil, comandava a Congregação dos Mestres e, ainda, tinha o poder de determinar questões salariais, metodologias de ensino e regras a respeito da colação de títulos. Os mestres eram cobrados quanto a suas ausências e aqueles que detinham uma competência insuficiente podiam ser expulsos.

É importante ressaltar que, em ambas as instituições, os jovens alunos se agrupavam nos bairros em que residiam e se encontravam em salas de aulas onde cursavam. Quanto à metodologia, a mais desenvolvida, na época, era a da Lição, atividade por meio da leitura, seguida por comentários e explicações dos mestres, e da discussão entre os alunos de acordo com o tema proposto pelos mestres. Algumas regras eram comuns: o mestre admitido pela instituição deveria ter idade superior aos vinte e um anos, com, no mínimo, doze semestres de estudo, ter boas referências diante da defesa de debate público, passando pelos três níveis de graduação e pós-graduação, ou seja, bacharelado, licenciatura e mestrado (GILES, 1987).

Analisando as características de ambas, é possível perceber que, enquanto as Universidades francesas emergiram de decisões e de comandos da Igreja, na Itália, as Universidades surgiram das necessidades práticas da burguesia urbana e originaram-se de forma secular. Vale ressaltar, diante de todo esse panorama, a importância das Universidades no processo de desenvolvimento intelectual da Europa. Para Giles (1987, p.63), seus reflexos invadem os tempos contemporâneos, tendo, nas instituições universitárias, o acúmulo dos conhecimentos. A Universidade acaba por ser um grande centro de exercício intelectual, onde o processo educativo prospera mais que em qualquer outra instituição, por se fazer um local de liberdade intelectual. É um lugar livre “de qualquer suspeita de heresia, é de máxima importância. É um lugar onde assuntos proibidos ou suspeitos podem ser discutidos com certa impunidade”.

Enfim, como se pode verificar, Paris e Bolonha foram pioneiras em segmentar o Ensino Superior no período medieval. É claro que suas contribuições para a educação, nesse momento histórico, foram inquestionáveis e importantíssimas, tornando-se fontes de incentivo

para o surgimento de outras instituições universitárias, inclusive em tempos contemporâneos. Ao mesmo tempo em que abriu os horizontes, a Educação Superior, que se regrou a partir da visão da Idade Média, detinha e centrava sua preocupação no domínio do saber trazido pelos livros como saberes prontos e acabados, encarados como verdades absolutas, não considerando a criticidade, a reflexão e a inovação.

Por volta de 1500, mais precisamente início do século XVI, o Ensino Superior, na sua estrutura espanhola, chegou à América Latina. As primeiras Universidades tiveram sua criação no México, no Peru, em Cuba, no Chile, na Argentina, entre outros. O destaque em relação à organização estava pautado no modelo europeu, com o modelo francês influenciando, fortemente, países como Portugal e Espanha, estendendo, também, às sociedades e Universidades dos países Latino-americanos. Porém, o que se pode constatar é que, a princípio, o Ensino Superior voltou-se, apenas, para uma parcela elitizada, assim como o acesso aos cargos de via política e burocrática (WANDERLEY, 2003).

Tomando como base Souza (1997), é possível relatar que a primeira universidade criada no Continente Americano foi em São Domingos, no ano de 1538, coincidentemente, na mesma ilha que Cristovão Colombo teria chegado, pela primeira vez, à América. Posteriormente, surgiu a universidade do México, em 1553, a segunda da América Latina, com os cursos de Filosofia, de Cânones (Direito) e de Teologia, incluindo, além, o curso de Medicina. Em seguida, surgiram as Universidades de São Marcos, localizada no Peru; São Felipe, localizada no Chile; e Córdoba, localizada na Argentina.

Segundo Wanderley (2003), no final do século XVIII, havia-se computado um total de dezenove Universidades criadas e instaladas na América Latina, e, ao alcançar meados do século XIX, esse número de Universidades progrediu chegando a mais de trinta. Nessa época, a grande maioria dos países integrantes da América-Latina já usufruía de mais de uma Universidade, com exceção do Brasil.

Com o passar dos tempos, segundo Rossato (2005), as Universidades Latino-americanas perderam a influência de modelos advindos do exterior, tanto na sua organização quanto na sua estrutura de ensino, em especial os moldes estabelecidos na França, pois não estava sendo possível acompanhar, de maneira concomitante e em paralelo, o ensino profissional como as atividades de cunho científico. O Ensino Superior, no século XIX, do "subcontinente" norte-americano expandiu-se de forma surpreendente e significativa. Nesse sentido, as Universidades dos países latino-americanos não conseguiram escapar da influência

norte-americana, que avançava, monstruosamente, como um rolo compressor sobre o continente.

Porém, é pertinente ressaltar que o Ensino Superior surgiu, no contexto latino-americano, sob a potente influência dos moldes organizacionais europeu. Entretanto, o progressivo crescimento universitário norte-americano acabou sendo determinante para o gradativo encolhimento das influências externas, prosseguindo numa estrutura organizacional mais autêntica e sucessiva ligada a esse continente.

A Universidade, no Brasil, é tida como um processo de instauração tardio, tanto que a origem do Ensino Superior no Brasil se deu por volta do século XIX. A responsabilidade das primeiras tentativas de criação de uma instituição formal, no Brasil, ficou para os grupos de jesuítas, tendo como principal objetivo a circulação e a expansão do controle social da Colônia (VILLALTA, 2002).

Segundo Cunha (2007), ao chegarem ao Brasil, por volta de 1549, os Jesuítas tiveram como principal responsabilidade a catequização dos povos indígenas. Entretanto, mantiveram, nas regiões centrais das faixas litorâneas, colégios para a prática de ensino das primeiras letras no ensino secundário e superior. Essa estratégia destinava-se à realização de uma tríplice função

“[...] de um lado, formar padres para a atividade missionária; de outro, formar quadros para o aparelho repressivo (oficiais de justiça, da fazenda e da administração); e de outro, ainda, ilustrar as classes dominantes no local, fossem filhos dos proprietários de terras e de minas, fossem os filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes” (CUNHA, 2007, p.25).

De acordo com Curi (2011), uma ocasião considerada importante no processo de desenvolvimento do Ensino Superior, no Brasil, foi a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, no ano de 1808, permitindo a formação das primeiras escolas de Ensino Superior no país, ou seja, foram criadas as atuais faculdades de Medicina das Universidades Federais de Brasília e do Rio de Janeiro. Essas instituições eram conhecidas como escolas de Cirurgia e Anatomia, em Salvador, e de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro, logo no ano de 1810. Na ocasião, fundou-se a Academia Real Militar, que, posteriormente, tornara-se Escola Nacional de Engenharia.

É inegável que a transferência da corte portuguesa para o território brasileiro estimulou o desenvolvimento da Educação Superior no país, visando, principalmente, ao processo de formação da classe elitista do período monárquico. Entretanto, embora sejam

reconhecidos os avanços desse nível de ensino, observa-se que o processo de formação a nível superior era limitado, apenas, aos indivíduos de classe alta. Portanto, é possível considerar que, desde o início do Ensino Superior no Brasil, o acesso e o ingresso não se mostravam de forma igualitária para todas as classes do país, reforçando, a certo modo, a desigualdade de condições existentes até os dias atuais.

Quanto ao ensino de nível profissionalizante, pode-se constatar que teve mínimo incentivo, pois as atividades profissionais previstas eram encaradas, pela elite, como algo de baixo prestígio. Portanto, desencadeou-se uma baixa cobertura do Ensino Superior no país, pois

“[...] o modelo de instituição de ensino superior tendia para as classes médias altas e altas que optavam por uma formação artístico cultural em detrimento de profissões técnicas. Era uma vertente do modelo napoleônico de separação entre aprendizado profissional e o desenvolvimento intelectual para as artes e as pesquisas. É importante observar que o ensino superior foi iniciado e desenvolvido no Brasil desvinculado de interesses de desenvolvimento da infraestrutura do país, de sua economia e de qualquer perspectiva de serviços à sociedade” (CURI, 2011, p.22).

Durante o imperialismo, o poder que era centralizado acabava controlando todo o sistema organizacional e a manutenção do Ensino Superior no Brasil. De acordo com Sampaio (2000), a promulgação da Constituição da República, em 1891, trouxe mudanças que foram possíveis por meio de uma nova referência legal, possibilitando o desenvolvimento do Ensino Superior no país. Tais mudanças acabaram por descentralizar o Ensino Superior, que pertencia, com exclusividade, ao poder central, delegando a responsabilidade aos governos estaduais. Com isso, em paralelo, foram permitidas a criação e a instalação de instituições privadas.

Todo esse crescimento a nível superior acarretou a implantação do Conselho de Instituição Superior ainda no mesmo ano, objetivando a regulamentação da funcionalidade do sistema educacional de nível superior, assim como o surgimento de outras tantas instituições de ensino e sua fiscalização. Segundo Teixeira (1989), no final do século XIX e nos anos iniciais do século XX, foram criadas 56 novas instituições de Ensino Superior no país, as quais, em sua maioria, eram instituições de âmbito privado.

Para Cunha (2007), mesmo com a expansão significativa das instituições de Ensino Superior, elas encontravam-se submetidas a algumas restrições, dentre elas, o equilíbrio dos estabelecimentos de ensino tanto em nível secundário quanto em nível superior. Embora houvesse uma tentativa de unificação, tanto as instituições estaduais quanto as particulares

deveriam seguir a mesma metodologia e os conteúdos de ensino das instituições federais, uma vez que todas elas representavam o modelo de Ensino Superior. Nessa época, ainda se controlava bastante o crescimento das instituições de ensino para grande porte, contendo muitos cursos, sendo que o controle era bem significativo. Por assim ser, a ausência de autonomia em relação à sua estrutura, enquanto instituição de ensino, fez com que houvesse o aumento da criação de instituições limitadas ao pequeno porte em cursos isolados.

Segundo Oliveira (2006), a década de 30, conhecida como a era Vargas, ficou marcada por ser um período de efervescência política, na qual as Constituições apresentavam, em sua conjuntura normativa, tópicos especiais destinados à Educação, como a necessidade de criação de um Plano Nacional de Educação. Nesse período, registrou-se a implantação do Ministério da Educação e Saúde (MEC), e, em 1934, instaurou-se a terceira Constituição do país, carta magna que destinou um espaço significativo à Educação, tanto no que tange à expansão do Ensino Superior no país como no que diz respeito a reformas importantes que refletiram no contexto educacional da época.

No que tange às políticas educacionais dessa época, é possível afirmar que

“Entre as primeiras medidas educacionais do pós-1930, é estabelecida a reforma do ensino superior assinada por Francisco Campos, titular dos Ministérios da Educação e Saúde, e representada no Estatuto das Universidades Brasileiras (11/04/1931), que tem como modelo a Universidade do Rio de Janeiro (Decretos 19.850, 19.851 e 19.852: o primeiro decreto cria o Conselho Nacional de Educação; o segundo contém normas gerais para a organização das universidades, e o terceiro legisla especificamente para a Universidade do Rio de Janeiro). Por esta reforma a organização do sistema universitário do país tem como ponto de partida a criação de universidades pela justaposição de pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e/ou Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Na fase precedente, o ensino superior concretizava-se em cursos isolados. Nesta, criam-se as universidades a partir da junção de cursos superiores. Porém, apesar da universidade se constituir numa figura que paira sobre os cursos que a compõem, estes se mantêm praticamente autônomos nas questões de ensino e isolados uns dos outros” (MOROSINI, 2005, p.309).

Segundo Morosini (2005), essa reforma da educação superior foi pautada numa agregação de faculdades que, apenas, utilizavam a nomenclatura de forma aparente, pois, na realidade, mantinham o isolamento das instituições de Ensino Superior. Essa separação, no entanto, se tornou uma normatização, legalmente, instituída, mas, historicamente, determinada.

De acordo com Aranha (1996), em 1937, o país voltou a imergir em um novo período autoritário, e, mais uma vez, o dever do Estado para com a educação foi deixado de

lado, atribuindo, apenas, uma função compensatória, deixando clara a concepção de educação pública como aquela destinada, única e exclusivamente, aos pobres.

Para Oliveira (2006), após 1945, as litudes universitárias tornaram-se reflexos de uma democratização política e econômica na esfera brasileira. Essa conjunção, em nível educacional, proporcionou uma mudança nos canais de ascensão social. Logo, os cursos de nível superior passaram a ser almejados como meios de ascendência social. Em 1946, criou-se a quarta Constituição Brasileira, a qual retomou o espírito democrático da carta de 1934 e ressurgiu com a ideia de Educação como direito de todos. Contudo, a teórica ideia de educação para todos, na realidade, não funcionava, tanto que, na sua vigência, foi encaminhado ao Congresso o projeto de lei da primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, será qual foi aprovada somente em 1961.

Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pôde-se verificar um maior controle do Estado sobre as universidades, reduzindo o estabelecimento da emancipação didática, administrativa, burocrática, financeira e disciplinar das instituições de nível superior, fortalecendo, com isso, a centralização do sistema. Já ao se adentrar no período ditatorial, mais precisamente em 1964, o Brasil, por meio das disposições legais, procurou dar continuidade a um “pseudo” processo de modernização do Ensino Superior, embasando-se, fortemente, na racionalidade e na efetividade capitalista e mantendo o controle opressivo das universidades como forma de preservar essa tendência modernizante (OLIVEIRA, 2006).

Ainda segundo Oliveira (2006), o Brasil sofreu outra reforma universitária em 1968, dessa vez com modificações importantes para o Ensino Superior por meio da Lei nº 5.540/68. Essa conjuntura legal propôs a criação de departamentos e de sistemas de créditos, bem como a implantação de um caráter classificatório para os vestibulares; passaram a vigorar os cursos de curta duração; estabeleceu-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e instituiu-se o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva aos professores, buscando, com isso, a profissionalização e a capacitação docente.

Todavia, de acordo com Aranha (1996), ao findar o período ditatorial e iniciar a redemocratização do país, proclamou-se a nova Constituição Federal do Brasil em 1988, uma legislação com maior envergadura nos quesitos educacionais, apresentando, no seu corpo normativo, um capítulo exclusivo, referenciando-a como direito público subjetivo, fundamental e dever do Estado.

Entretanto, a partir da década de 1990, refletiram-se, no Brasil, os impactos do Neoliberalismo, cuja finalidade era buscar alternativas políticas para que o país se adaptasse ao mercado competitivo e globalizado. Esse reflexo neoliberal interferiu, diretamente, no sistema educacional brasileiro, pois essa política, na maioria das vezes, pautava-se em agendas e em agências internacionais, estimulando o crescimento e a ampliação do setor privado. Consequentemente, isso acarretava na diminuição de oferta e de acesso às vagas de graduação advindas do setor público (MINTO, 2006).

Com o sucateamento das instituições públicas em detrimento do processo desenfreado de privatização, registraram-se, nesse período, movimentos intensos de paralizações e greves de docentes, funcionários e alunos, os quais reivindicavam melhorias nas condições do processo de ensino e da aprendizagem, denunciando a precarização funcional do Ensino Superior que, constantemente, pedia forças e importância frente ao cenário nacional (CATANI; MOEHLECKE, 2006).

Em decorrência do cenário apresentado, criou-se, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, documento oficial e regulamentado até os dias atuais, com vistas a nortear a organização da educação nacional. Sendo assim, a educação superior ganhou destaque no artigo 43 e passou a ter como principais objetivos:

“I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua. III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição” (BRASIL, 1996, p.14-15).

Com base na discussão exposta, é importante reconhecer que, no decorrer de toda sua caminhada, o Ensino Superior, no Brasil, obteve registros de avanços e de desafios em relação ao futuro. A busca pela equidade de oportunidades e pelo desenvolvimento intelectual

do cidadão pôde ser possível por meio de políticas emancipatórias realizadas pelo Estado, o qual é capaz e responsável por se configurar como indutor e protagonista de tais propostas. Nesse panorama repleto de avanços e de recuos, tornou-se necessário repensar a gestão frente aos recursos disponíveis e destinados, exclusivamente, para a educação superior na perspectiva de ampliar o leque de possibilidades a fim de melhorar as condições, a qualidade do ensino, o acesso, a permanência e o trabalho.

Nos próximos tópicos, as atenções se voltaram para a formação de professores e o processo de profissionalização dessa categoria, bem como para os reflexos que ela mantém junto ao Ensino Superior. Esse assunto demanda atenção por ser imprescindível para que as transformações, de fato, aconteçam. Portanto, debruçou-se em entender e em compreender os caminhos que este segmento trilhou e vem trilhando e os desafios que os cercam.

4.2. Atividade docente e o seu processo de profissionalização: enlaces históricos

Pensando na formação e na profissionalização docente, é preciso que se estreitem as relações para que o processo tenha condições de ser contínuo e progressivo. Diante disso e das mais variadas transformações que o Ensino Superior sofreu com o passar do tempo, o momento histórico-social não se conteve em, apenas, contribuir para a evolução e a produção da área científica e tecnológica voltadas diretamente ao mercado de trabalho. Pelo contrário, envolveu-se nas práticas sociais, em seus mais distintos segmentos do saber humano e acabou participando, ativamente, do processo de formação acadêmica e profissional dos indivíduos envolvidos. É nesse sentido que se destaca a área educacional, que, cotidianamente, se manifesta em um ambiente voltado à reflexão, às discussões, às ambiguidades, aos antagonismos, aos ideais e às buscas de sentidos, elevando o papel crítico e social da Universidade.

Diante disso, refletir sobre o processo de formação dos professores, considerando seu perfil histórico e social, requer esforço. Na verdade, é um desafio a tentativa de compreender as características e as especificidades que envolvem a carreira do magistério, que tem seu início na escola, ocorre por ela e a ela se aplica.

Sendo assim, Sacristán (1995) ressalta que, embora os saberes docentes carreguem as marcas de sua subjetividade, se está diante de um saber que preconiza o social,

isto é, que está enclausurado na cultura da instituição denominada escola, bem como no intrínseco de uma determinada sociedade. O processo de profissionalização de qualquer categoria profissional está entrelaçado aos desafios, às possibilidades e aos limites impostos pelo desenrolar histórico e social, em outras palavras, só se encontra solidez histórica e social no âmago de um determinado tempo. Desse modo, é importante destacar que, como revela a análise histórica da atividade docente, os processos de profissionalização e de conquista maior de profissionalidade não são lineares nem uniformes.

Portanto, para início de reflexão e discussão, é importante saber que a palavra professor é oriunda do latim “*professore*”, que quer dizer sujeito que professa ou consegue ensinar uma ciência, uma arte, um saber, um conhecimento. Sendo assim, subentende-se que, para cumprir a atribuição de ensinar, o indivíduo tenha que estar imbuído de saberes que acabam provendo de uma formação em paralelo ao aperfeiçoamento a partir de sua prática.

Antigamente, de acordo com Tardif (2002), a docência era encarada por muitos como um ato vinculado à vocação, uma espécie de sacerdócio leigo. O magistério, por um longo período, não foi reconhecido como profissão e, talvez por este motivo, não era visto como algo merecedor de maiores aprofundamentos no âmbito da formação e adequado preparo para seu efetivo exercício. Tanto é que se faziam professores aqueles que, curiosamente, observavam e acompanhavam outros mestres exercendo a função. Posteriormente, ensinava-se da mesma forma que se havia aprendido. Desse modo, o processo de ensinar não se diferenciava da forma como se ensinavam outras profissões de caráter informal. É nesse cenário que a profissão docente se construiu vinculada a um objeto sem maiores preocupações e sob o olhar de que ensinar seria um ofício, relativamente, fácil.

Segundo Romanowki (2007), no período medieval, toda estrutura e processo de ensino esteve sob a tutela da Igreja. Com isso, os responsáveis por ensinar, naquela época, eram os sacerdotes das paróquias e dos mosteiros. Entretanto, da mesma forma como na antiguidade, esses “mestres”, como eram chamados, não detinham de qualquer tipo de formação específica (pedagógica), tendo, na maioria das vezes, que aprender a ler para passar aos outros, exercendo, assim, a tarefa de ensinar.

No Brasil, houve a expulsão dos jesuítas, que comandaram o ensino por mais de duzentos anos no país e se destacavam por instruir e catequizar os povos em vários continentes, além de serem responsáveis por uma grande produção acerca da organização do ensino e dos métodos para instrução de seu alunado, quanto se tratavam padres professores. Após isso, o processo de laicização das escolas, as quais passaram a ser dirigidas pelo Estado,

trouxe consigo inúmeros questionamentos. Embora modestos avanços tenham acontecido em direção a um relativo preparo para o exercício da docência, o processo, ainda, se mostrava distante e insuficiente sobre a necessária formação docente como requisito parcial para o ensino de qualidade (NÓVOA, 1995).

Para Nóvoa (1995), de certo modo, do ponto de vista histórico, era questionável o fato de essa atividade profissional apresentar ligações evidentes às ordens religiosas e, de certa forma, manter elos com iniciativas individuais. A intervenção do Estado apareceu depois, provocando certa homogeneidade e certo processo de unificação, mas mantendo a hierarquia de todos os grupos à proporção nacional.

Para Nóvoa (1995), algumas preocupações do século XVIII se fazem importantes ressaltar, tais como o delinear de normas e de padrões uniformes de processos de seleção e de nomeação de docentes por parte dos sujeitos legisladores e reformuladores, o que lhes assegurava a gerência e a subordinação para com o Estado.

Com o propósito de ir à contramão dos modelos religiosos, o Estado buscou garantir os direitos e a autonomia dos docentes por meio de um regimento de independência e do uso de licenças como aparato legal para a realização da atividade profissional. A implementação do direito do magistério, de acordo com Nóvoa (1995), a fim de amparar o processo de profissionalização e regulação do exercício do docente veio com vistas ao âmbito profissional, demarcando seu espaço de ensino e concebendo a mediação na área. Tudo isso, de certa forma, assegurou os direitos e regulamentou a carreira.

Com isso, a profissão tomou novo fôlego e estímulo junto às demais ações por meio do consentimento do Estado; os docentes acabaram por configurar-se como colaboradores/funcionários estaduais de uma forma toda peculiar, no sentido de suas práticas estarem imbuídas de marcantes intencionalidades políticas, isso devido aos projetos e aos objetivos sociais dos quais são portadores (NÓVOA, 1995).

Estse acontecimento foi a oportunidade que a escola teve para se impor como

“[...] instrumento privilegiado de estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população [...] além de ‘agentes culturais’ eles se transformam também inevitavelmente em ‘agentes políticos’” (NÓVOA, 1995, p.17).

Assim, o magistério passou a atuar perante a configuração da ação cultural e política, a qual almejava, pedagogicamente, apresentar a realidade e ascender às expectativas

de mobilização social e diferenciação de classe. Entretanto, ainda, apresentava influências e vestígios dos princípios constituintes da religiosidade. Somente na metade do século XIX, considerou-se que houve um momento culminante e decisivo e, ao mesmo tempo, ambíguo para o processo de profissionalização e regulamentação docente, pois

“[...] não são burgueses, mas não são povo, não devem ser intelectuais, mas tem de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhuma deles; não podem ter uma vida miserável, mas deve evitar toda ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia” (NÓVOA, 1995, p.18).

De fato, é possível reconhecer que esse processo de profissionalização e de regulamentação do magistério resultou numa maior autonomia em relação à Igreja, mas esse fato acabou ocasionando, a princípio, certo afastamento social. Assim sendo, se fez necessário pensar numa nova conjuntura associativa, que, neste caso específico, tratou-se da associação de professores a fim de se implantar um estatuto de regulamentação, com objetivo de maior controle e regulamentação legal da atividade docente, incluindo o plano de carreira e instituir normas e valores, a fim de representatividade do corpo profissional docente (NÓVOA, 1995).

Sendo assim, Nóvoa (1995) esclarece que seria errôneo analisar e compreender todas essas mudanças e modificações de maneira linear, as quais deveriam ser refletidas dentro do contexto histórico. Deve-se analisar esse cenário a partir de conflitos, de hesitações, de recuos e de tensões particulares de um movimento que se estruturou a fim de melhor atender os propósitos e interesses do Estado, tanto de bojo familiar quanto de grupos sociais, até mesmo dentro do próprio grupo de docentes, com base em práticas políticas, desacordos teóricos e princípios partidários.

Portanto, com base nessa trajetória, pode-se considerar que as incansáveis influências exercidas ora pela Igreja, ora pelo Estado, refletiram, de forma negativa, no processo de profissionalização docente e, de certo modo, impediu a criação de um conjunto de normas próprias de uma profissão, a exemplo de como culminou em outras áreas. Nessa direção, Nóvoa (1995, p.120) argumenta que:

“Contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isso se explica por duas razões: primo, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela igreja, depois pelo estado; secundo, estas duas

instituições exerceram uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas.”

O que se permite extrair dessa movimentação histórica em torno da profissionalização docente é que o exercício dessa profissionalidade está marcado pela eventualidade e pela imprevisibilidade. Essa constatação torna a prática profissional do professor, severamente, sensível às mudanças sociais. De forma exemplar, Sacristán (1999, p.65) reafirma que

“Referimo-nos ao entendimento deste [o ensino] como uma atividade “dilemática”, no sentido em que obriga a tomar decisões de efeitos incertos, com fundamentos incertos, na busca de metas sobre as quais temos dúvidas e em situações que oferecem alternativas disjuntivas. É todo um universo de interrogações entre as quais devemos escolher, pouco tranquilizador para mentes que procurem ordem, regularidade e que gostariam de contar com um apoio firme ao qual amparar-se.”

Adiante, demonstrou-se que as políticas educacionais do século XX e XI contribuíram para toda essa discussão e se mostraram importantes na tentativa de minimizar os entraves que assolam essa profissão. Dentre os documentos, destacam-se: LDB nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); Diretrizes Curriculares Nacionais em detrimento à formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura em graduação plena (2002); Decreto nº 6.755/2009 (Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010); Alterações nos artigos da LDB nº 9.394/96 (2009, 2013); Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura (2015), entre outros. Além disso, apresentam-se, também, os movimentos, as entidades sindicais e as associações científicas e acadêmicas, dentre as quais estão o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), dentre outras.

Segundo Morgado (2011), essas reformas educacionais instauradas nos últimos 20 anos pautam-se no ideário de que há certo desajuste no sistema educativo para formar indivíduos críticos que consigam, de fato, atender às demandas da complexa realidade,

buscando, desse modo, adequar a formação às novas exigências sociais. Nessa perspectiva, os professores são encarados como agentes fundamentais e corresponsáveis para uma mudança, tanto no sentido mais amplo de transformação quanto no sentido de sucesso do aluno em sua relação pessoal.

Com base nas considerações já feitas, é possível deduzir que a atividade docente busca agregar os elementos implícitos ao processo de profissionalização, tais como a agência formadora, a associação profissional, bem como os componentes que propõem a adoção de um código formal para a profissão, além do processo histórico social ao qual a profissão docente está, fortemente, ligada.

Segundo Weber (2003), é importante salientar que o foro de associações profissionais, ao longo dessa caminhada, contribuiu, de forma decisiva, tanto para fortalecer o debate quanto para a realização de inúmeras proposições no âmbito da atividade do magistério, tal qual no da formação que seria mediada aos professores. Embora as licitudes tenham sinalizado a questão da valorização profissional e as reais necessidades de adequação no processo de formação para o exercício do magistério, além de outros fatores que contemplam esse processo, como a definição de tarefas específicas à profissão e a participação ativa em todo processo educacional, de algum modo, esses contingentes não foram, efetivamente, colocados em prática em muitas das instâncias governamentais e instituições de ensino, sejam elas por acomodação, seja pela resistência aos processos democráticos, quiçá, ainda, por fatores externos.

Portanto, mesmo que se tenha documentos que oficializem e direcionem um trabalho voltado à formação de professores, Gatti e Barreto (2009) sustentam que, ainda, faltam fundamentos concretos, uma vez que os ajustes são superficiais e parciais. Essas pesquisadoras levantam a necessidade de os Cursos de Licenciatura apresentarem uma articulação maior em relação às esferas pedagógicas cuja finalidade ultrapasse a ideia simplista de oferecer uma formação fragmentada, valorizando, apenas, as áreas disciplinares específicas.

No decorrer deste tópico, foi possível refletir sobre os caminhos da formação e da profissionalização docente. Para compreender todo esse processo, se fez necessário focar o olhar nas preocupações que perpassaram a categoria no decorrer dessas mudanças. Essas modificações assumiram os contornos e as identidades que foram abordados no próximo tópico, a fim de analisar e compreender como essa categoria profissional, no contexto atual, se instala.

4.3. Formação inicial de professores: os desafios da contemporaneidade

Diante do contexto atual, pode-se dizer que a sociedade espera que a educação esteja comprometida com as transformações sociais. Para tanto, busca uma educação que, histórica e socialmente, seja construída pelo homem, podendo ser alicerce para o desenvolvimento de múltiplas linguagens. Seria direcionar a atenção à diversidade de maneira a perceber que, contextualmente, existe a interrelação entre a formação docente e o processo de construção do saber.

Nesse sentido, a docência não se classifica mais como uma atividade profissional responsável por transmitir conhecimentos como fora antigamente. O magistério se estabelece nas relações, na interação, no convívio, no contexto cultural e na heterogeneidade social dos indivíduos envolvidos nesse processo, exigindo, de certo modo, posturas e comportamentos diferenciados, uma nova competência contemporânea para mediar, formar e transformar.

Desse modo, é considerável dizer que ser professor requer ousadia alinhada aos distintos saberes, envolvendo estudos permanentes, pesquisas e rigorosidade científica. É importante reconhecer que, nesse período volátil e tecnológico, num contexto de mudanças e de transformações, a formação de professores deve assumir papel de destaque para vir a desencadear uma posição emergente nos espaços escolares.

Nessa direção, Nóvoa (1995, p.29, *apud* McBride, 1989) acrescenta que um dos grandes desafios da formação de professores,

“[...] consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais.”

Segundo Imbernón (2011), situar a profissão docente numa sociedade em constante transformação, de alto desenvolvimento tecnológico, de um acelerado e significativo avanço do conhecimento, envolve, não apenas, a organização disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva, mas, também, uma importante bagagem sócio/histórica/cultural. Dessa forma, faz-se necessário formar o professor “na mudança e para a mudança”.

Em outras palavras, a formação de professores só tem sentido se for alicerçada na melhoria da qualidade do ensino buscando crescimento e aprimoramento profissional da categoria. Para tanto, Imbernón (2004, p. 65) defende que a formação inicial vai além de

“[...] aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes, concretas, e quando e porque será necessário fazê-lo de outro modo.”

Essa afirmação leva a refletir que a formação tem que oferecer aos professores subsídios de saberes para que se tornem capazes de atuar em distintos contextos, trazendo, para o interior das escolas, a discussão dos assuntos cotidianos, buscando instrumentalizar os alunos para uma sociedade na qual a ética seja o instrumento das interações e que o conhecimento científico, cultural, social e crítico possa ser apropriado pelos alunos para, em contrapartida, prestar-lhes atuação digna, respeitosa e autônoma na vida social.

Nessa perspectiva, Guimarães (2004) destaca a necessidade de reconhecer a formação docente como base da relação entre a atividade profissional e a própria construção da identidade de educador no exercício docente em consonância com a dinâmica social da realidade. Em outras palavras, a formação só vai se concretizar na medida em que se expressar como função social do todo na escola, com a instrumentalização de um ensino que possa experimentar e formar para a vida.

Para melhor compreender o sentido da formação inicial e do fazer pedagógico, faz-se necessária uma reflexão, pois “olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso ser”, trazendo a compreensão do conhecimento como algo inacabado, em constante processo de construção. Assim, pode-se afirmar a necessidade e a importância de conhecer e refletir os processos formativos da docência mostrando a suas implicações na prática pedagógica e na constituição do ser professor (GHEDIN 2006, p. 144).

Nessa perspectiva, a formação inicial tem um papel fundamental no desenvolvimento profissional do docente e na construção de sua identidade. Essa formação deve representar um espaço de crítica e de reflexão coletiva, desde que o professor em formação seja levado a analisar sua própria prática, tendo como meta a construção de novas proposições para a ação educativa.

Considerando essa linha de raciocínio, pode-se verificar a importância de se formar professores criativos, reflexivos, críticos e autônomos. Porém, para que isso aconteça, é imprescindível que as universidades e os cursos de formação incentivem o poder de criatividade de seus acadêmicos, futuros professores e que os docentes formadores sejam promotores de vivências diversificadas e desafiadoras para que os acadêmicos se tornem capazes de se articularem às mudanças, com autonomia, liberdade de expressão e originalidade para descobrirem e criarem caminhos diferentes em busca das respostas.

Para Imbernón (2011), a formação inicial deve oportunizar o alicerce para a construção do conhecimento pedagógico especializado de uso restrito do professor. A sua categoria de socialização profissional inicial não deve se fundamentar, somente, em modelos lineares ao aspecto técnico-instrumental, mas deve, também, se alicerçar numa perspectiva crítico-reflexiva. Dessa forma, os saberes docentes são definidos por Tardif (2002) como um saber pluralizado, formado por uma fusão coerente de saberes advindos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares, experienciais e empíricos.

Nessa perspectiva, a formação inicial consiste em uma vivência reflexiva ao dinamizar o aprendizado teórico-prático, propondo um repensar ao profissional em relação à sua prática pedagógica, a qual precisa ser reavaliada. Segundo Tardif (2007, p. 288), “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos “reflexivos”. Significa proporcionar um viés constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre os formandos e os formadores, buscando aproximações entre formação e atuação profissional.

Sendo assim, espera-se que esse processo de formação inicial seja trabalhado e compreendido com base na constante reflexão sobre o “ser professor” e os aspectos que permeiam a identidade do professor e sua conscientização em relação ao futuro e ao seu compromisso social no sentido de atuar como corresponsável na construção e na transformação do futuro, e que seja de forma significativa e contextualizada.

É com essa convicção que Paulo Freire (1997) defendia a ideia de que se faz necessária, ao professor, uma formação mais sólida, ampla e politizada, a fim de que seja possível lidar com a cultura dos alunos. Seria preciso trabalhar considerando e valorizando as culturas que os discentes trazem de outras experiências e de sua visão e conhecimento de mundo.

Nesse sentido, Nóvoa (1995) expressa, de forma clara e objetiva, que a formação deve promover e incentivar uma concepção crítica e reflexiva sobre as práticas de

construção e reconstrução constante de uma identidade pessoal e profissional, almejando à autonomia contextualizada do professorado para a escolha de procedimentos metodológicos, didáticos e padrões científicos com base nas necessidades dos acadêmicos. Em vista disso, o docente deve ter apropriação sobre o conteúdo e consciência de sua importância para os discentes, bem como a aplicabilidade em outras áreas do conhecimento e do cotidiano, estimulando a comunicação e a troca de experiências entre professor-aluno e aluno-aluno.

Como se observou, o processo de formação docente é sistemático, contínuo e infindável. Como sujeito, ele vai se construindo, a cada dia, com as relações do seu cotidiano e, como professores, eles articulam-se por meio do comprometimento que conseguem estabelecer com seus alunos e com outros autores que constituem a comunidade escolar. Por isso, se faz necessário que, no ambiente escolar, todos se encontrem, se relacionem e aprendam. Dessa forma, almeja-se que os profissionais que atuam na educação tenham uma visão periférica e contínua do seu papel frente à sociedade. Espera-se que trabalhem, junto às instituições, novas formas de construção do conhecimento, buscando um avanço de âmbito mais significativo, proporcionando um aprendizado que faça sentido aos alunos.

Portanto, refletir o processo de formação de professores é pensar em debater e dialogar, continuamente, a fim de construir e, preservar a qualidade dos saberes, dos métodos e dos caminhos que permeiam essa atividade profissional, bem como a competência docente. A formação nesses moldes e características se constitui num processo que pode desencadear a conscientização para uma prática educativa, com instrumentos capazes de preparar os alunos para a autonomia e para uma melhor compreensão de mundo, almejando uma transformação social.

Refletir sobre os cursos de formação inicial de professores incide em entender e considerar a diversidade de sujeitos que compõem os espaços de sala de aula e reconhecer a necessidade de buscar novos perfis profissionais docentes. Ser professor é estar em aprendizado constante, enxergando e compreendendo a atual realidade, já que é na relação entre a teoria e prática, na interlocução de conhecimento, na ousadia e no compromisso de buscar que se consegue o aprendizado mútuo e significativo. No próximo tópico, abordou-se essa discussão da formação docente voltada, especificamente, para o processo de formação de professores de Educação Física, cujo assunto se destaca como uma das finalidades dessa pesquisa.

4.4. Formação docente em Educação Física: um campo de batalha permanente

Tomando como base as reflexões expostas nos tópicos anteriores, é visível que os embates, nas esferas acadêmicas em torno do tema da formação docente, são um tanto quanto calorosos, alimentando, ainda mais, o complexo contexto da educação no Brasil. Inúmeras discussões buscando resultados bem-sucedidos e respostas mais pontuais quanto às necessidades educativas perpassam a comunidade escolar a partir de transformações e de interpretações amplas. Diferentes temáticas tornam-se objetos de estudo por parte de diversos pesquisadores, prezando por melhorias e por resultados positivos frente à qualidade de ensino. Pode-se evidenciar que, dentre as reformas educacionais realizadas, bem como os projetos e as tendências inovadoras, a ideia foi, neste tópico, analisar o contexto da formação inicial dos professores de Educação Física que, como todos os demais, é objeto de estudo e de debates contínuos.

Desse modo, a busca está em compreender os formatos que foram se constituindo no decorrer do referido curso, com base analítica das licitudes que regulamentam esse segmento de formação e atividade profissional, identificando, quando possível for, as limitações e as possibilidades dessa formação.

Em relação ao processo de formação de professores, pode-se observar que a Matriz Curricular do curso de Educação Física tem se aproximado da metáfora do Frankenstein pelo fato de que os Currículos, de modo geral, têm se configurado por meio de conteúdos fragmentados e produzidos com base na representatividade diversa da profissão, frequentemente, interligada aos segmentos da sociedade, a qual detém predomínio das raízes econômicas e culturais. Por conseguinte, nota-se, ainda, que estes podem ser conduzidos por estímulos pessoais e influenciados pela cultura de massa ou, ainda, por outras motivações, ou seja, aspirações que fogem, propriamente, das características pedagógicas (NEIRA, 2009).

Tomando esse contexto, observa-se que, ao estimular experiências, conteúdos e conhecimentos em detrimento de outros, segundo Neira (2009), influencia-se nas práticas docentes e no indivíduo professor a que se pretende formar. Levando em consideração todo esse cenário e para que se possa, ao menos, tentar compreender o modo como os documentos oficiais – Diretrizes, Currículos, Matrizes, Programas, Decretos, Resoluções – são construídos em detrimento dos cursos de formação inicial em Educação Física, se faz essencial mergulhar no contexto histórico, desvelando os principais interesses, finalidades e ações, bem como

investigar o perfil dos profissionais. Essa seria a intenção primeira quando se pretende preparar um profissional capaz de desenvolver um aprendizado mais real, significativo, se tornando agente transformador crítico e reflexivo.

Segundo Souza Neto (2004), apesar de a Educação Física se fazer presente no contexto brasileiro desde o século XIX, só se foi possível pensar num curso superior vinculado a uma universidade na área, apenas, em 1939, no caso, a Escola Nacional de Educação Física, atualmente conhecida como Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essa universidade era voltada para a área de Licenciatura, Bacharelado e Monitoria. Tal instituição, ao ser reconhecida como primeira escola Civil de Educação Física em território nacional brasileiro, tinha suas disciplinas e seus conteúdos ministrados por militares, que se baseavam nos métodos europeus, mas, principalmente, no método francês de ginástica.

De acordo com Souza Neto (2004), a estruturação curricular do curso foi organizada com base na Lei 1.212, de 17 de abril de 1939. Esse documento legal tratava-se de um Decreto que determinava que os cursos de nível superior em Educação Física deveriam contar com dois anos de duração no segmento de licenciatura e de, apenas, um ano voltado aos cursos de Técnico Desportivo, de Treinamento e Massagem e de Medicina da Educação Física e Desportos. A estrutura curricular do curso, desse modo, toma a seguinte ilustração:

QUADRO 1 – Matriz Curricular de 1939, para os cursos de Educação Física.

<u>Lei 1.212, de 17 de abril de 1939</u>	
Área do conhecimento	Disciplinas
<u>Anátomo – Biológica</u>	Primeiro Ano
	- Anatomia e Fisiologia Humanas
	- Fisiologia Aplicada
	- Cinesiologia
<u>Formação didático-pedagógica</u>	- Biometria
	Segundo Ano
	- Cinesiologia
	- Fisioterapia
<u>Psicologia</u>	Primeiro Ano
	- Metodologia da Educação Física
	Segundo Ano
	- Metodologia da Educação Física
<u>Esportes</u>	- Organização da Educação Física e dos Desportos
	Primeiro Ano
	Psicologia Aplicada
	Primeiro Ano
	- Ginástica Rítmica
	- Desportos Aquáticos
	- Desportos Terrestres Individuais
	- Desportos Terrestres Coletivos
	- Desportos de Ataque e Defesa

	Segundo Ano - Ginástica Rítmica - Desportos Aquáticos - Desportos Terrestres Individuais - Desportos Terrestres Coletivos - Desportos de Ataque e Defesa
<u>Saúde e Qualidade de Vida</u>	Primeiro Ano - Higiêne Aplicada - Socorros de Urgência
<u>Ciências Sociais</u>	Primeiro Ano - História da Educação Física e dos Desportos - Educação Física Geral Segundo Ano - História da Educação Física e dos Desportos - Educação Física Geral

Fonte: Souza Neto (1999)

Levando em consideração o parecer desse Decreto, foi permitido extrair que o currículo do curso de Educação Física, a nível Superior, estava, tendenciosamente, direcionado às características biológicas, voltado, especificamente, para a aquisição de movimentos e habilidades esportivas. No que se refere aos aspectos pedagógicos e aos segmentos da docência, constata-se a inexistência dessas esferas das Matrizes Curriculares do referido curso, levantando, com isso, a necessidade de se repensar o “formar professores”.

É importante ressaltar e compreender que o propósito de se criar um curso de nível superior em Educação Física, naquele período, centrava-se em atender e satisfazer objetivos de três segmentos:

“[...] Militares do Exército – detentores de conhecimento teórico produzido nessa área, especificamente ligado à prática de sessões ministradas por instrutores, poderiam intervir na educação da sociedade civil da época, disseminando seus ideais em escala nacional [...] Médicos – detentores, até então, de conhecimento teórico científico ligado à EF, compreendiam-na como uma área que apresentava circunstâncias favoráveis para disseminação e obtenção de conhecimentos científicos, interesse já demonstrado em algumas teses desenvolvidas ainda no século passado [...] Governo – que viu a EF como auxiliar para fortalecer o Estado e aprimorar a raça” (AZEVEDO, 1999, p.14).

Ainda sob o mesmo olhar, se faz possível levantar que a fundação da Escola Nacional de Educação Física, entre 1930 a 1945, se instaurou dentro de um sistema político que ficou conhecido como Estado Novo, ocasião em que Getúlio Vargas presidia o Brasil. Durante esse período, as características desse regime influenciavam todos os segmentos da sociedade com finalidade de exaltação da pátria, indo contra os ideais de senso comunista e buscando a

eugenia¹⁴ da raça. A educação, quanto ao aspecto educacional, era utilizada como instrumento de ideologia na visão do Estado, com o objetivo de assegurar a civilidade e a moralidade, implantando, nos educadores, o pensamento ideológico das classes dominantes (CASTELLANI FILHO, 2000).

De acordo com Castellani Filho (2000), durante esse regime, a Educação Física acabou sendo inserida, também, nas escolas chamadas de secundárias, assim como a disciplina de Educação Moral e Cívica – inserida, nas escolas, com base no artigo 131 da Constituição Federal, promulgada em 10 de novembro de 1937. A finalidade de se oferecer tais disciplinas e práticas educativas estava na ideia de difundir uma nova lógica, a qual estava ligada à militarização dos corpos com objetivos patrióticos. Por isso, a Educação Física, como parte desse cenário, mantinha finalidades específicas em relação ao sistema político-social vigente na época. O objetivo dessa disciplina era formar corpos definidos, aparentemente, saudáveis e, supostamente, habilidosos; a qualidade da atividade física dos alunos é que tinha predominância, assim como os métodos europeus e franceses da ginástica.

Contudo, observa-se que, no desfecho da Era Vargas, precisamente em 1945, conforme ilustração do quadro 2, o curso de Educação Física sofreu uma revisão curricular. Com essa revisão, a formação do professor, que era na totalidade de dois anos, passou a ter a duração de três anos, com a promulgação da Lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945. Porém, mesmo com o aumento da duração do curso, poucas mudanças foram feitas em relação ao rol curricular. O “destaque” dessa nova Matriz Curricular ficou, apenas, por conta de uma melhor distribuição das disciplinas. Nesse sentido, constatou-se que houve, apenas, um pequeno aumento no campo técnico desportivo, mas, por outro lado, as áreas psicopedagógicas e biológicas passaram a ter maior ligação com a esfera técnico-desportiva (CASTELANNI FILHO, 2000).

QUADRO 2 – Matriz Curricular de 1945, para os cursos de Educação Física.

<u>Lei nº 8.270 de 03 de dezembro de 1945</u>	
Área do conhecimento	Disciplinas
<u>Anátomo – Biológica</u>	Primeiro Ano

	Segundo Ano
	- Cinesiologia Aplicada - Fisiologia Aplicada
	Terceiro ano

¹⁴ Criada no século XIX por Francis Galton, a eugenia é um conjunto de ideias e práticas relativas a um “melhoramento da raça humana” ou, como foi definida por um de seus seguidores, ao aprimoramento da raça humana pela seleção dos genitores tendo como base o estudo da hereditariedade.

	- Fisioterapia Aplicada - Biometria Aplicada
<u>Formação didático-pedagógica</u>	Primeiro Ano - Metodologia da Educação Física - Educação Física Geral Segundo Ano - Metodologia da Educação Física - Educação Física Geral Terceiro Ano - Metodologia da Educação Física e dos Desportos - Educação Física Geral
<u>Psicologia</u>	Primeiro Ano ----- Segundo Ano ----- Terceiro Ano - Psicologia Aplicada
<u>Esportes</u>	Primeiro Ano - Ginástica Rítmica - Desportos Aquáticos - Desportos Terrestres Individuais - Desportos Terrestres Coletivos - Desportos de Ataque e Defesa Segundo Ano - Ginástica Rítmica - Desportos Aquáticos - Desportos Terrestres Individuais - Desportos Terrestres Coletivos - Desportos de Ataque e Defesa Terceiro Ano - Ginástica Rítmica - Desportos Aquáticos - Desportos Terrestres Individuais - Desportos Terrestres Coletivos - Desportos de Ataque e Defesa
<u>Saúde e Qualidade de Vida</u>	Primeiro Ano - Higiene Aplicada - Socorros de Urgência Segundo Ano ----- Terceiro Ano -----
<u>Ciências Sociais</u>	Primeiro Ano - História e Organização da Educação Física e dos Desportos Segundo Ano ----- Terceiro Ano -----

Fonte: DECRETO-LEI Nº 8.270, DE 3 DE DEZEMBRO DE 1945 – Quadro adaptado pelo próprio autor, 2015.

Embora apresentasse características racionais e moldes disciplinares e uma concepção de época voltada a concepções higienistas e eugenistas, fica evidente que, nesse período do Estado Novo, presidido por Getúlio Vargas, a Educação Física entrou em destaque, dando um suposto sentido e uma considerável importância à formação de professores.

Conforme os quadros, pode-se observar que, embora a proposta curricular para os cursos de Educação Física apresente conexões entre as mais variadas áreas do conhecimento, foi permitido verificar que os saberes voltados às áreas do conhecimento naturalista, biologicistas e, principalmente, técnico-desportivo prevalecem. De forma geral, isso desencadeou uma fragmentação no processo de formação pelo fato de valorizar demais o caráter mecânico e técnico, não contemplando as outras esferas do saber, as quais, por sua vez, são fundamentais quando se preza por um processo de formação integral e significativo. Não obstante, essas características expostas acima, ainda, se mostram presentes na atualidade.

Levando em consideração todo esse contexto, a estruturação curricular para os cursos de Educação Física acabou sendo construída, simplesmente, para atender aos anseios ideológicos do período. Segundo Saviani (1976), durante o regime do Estado Novo, o nacionalismo brasileiro estava sendo influenciado pelo contexto internacional, consequentemente, apresentando tons e perfis fascistas, sendo que, apenas no findar desse regime, foi possível evidenciar as características de uma ideologia com traços liberais.

Sob o mesmo ponto de vista, Ghiraldelli Jr. (2003) ressalta que, no período pós-guerra, o ideal liberalista recuperou suas forças, procurando, de certa forma, instaurar um diálogo entre a Educação Física e a Pedagogia que a aproximava das outras áreas do conhecimento. Sendo assim, os conteúdos de ginástica, de dança e, principalmente, de esporte, passaram a vigorar e a influenciar na formação de estudante.

A década de 60 ficou consolidada como um período relevante, tanto para a educação a nível geral quanto para a especificidade da Educação Física. No ano de 1961, foi promulgada a Lei nº 4024/61, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo, em seu artigo 22, a obrigatoriedade da prática da Educação Física para o ensino primário e médio até os 18 anos de idade completos (BRASIL, 1961).

O Conselho Federal de Educação, talvez influenciado por essa nova Lei, no ano seguinte, com o parecer 292/62, apresentou os cursos de licenciatura com um conjunto de conteúdos pedagógicos. Logo em seguida, o próprio conselho homologou a Resolução nº 298/62, a qual dispõe sobre a instauração de um currículo mínimo para todos os cursos, inclusive o de Educação Física, e implementa as disciplinas de Didática, Prática de Ensino, Administração Escolar e Psicologia da Educação – todas elas voltadas para a área da aprendizagem e adolescência (CASTELANNI FILHO, 2002).

O Conselho Federal de Educação, em 1969, nesse mesmo sentido, apresentou uma nova configuração, reformando a estrutura curricular quanto aos cursos de Educação Física

por meio do parecer de nº 672/69, conduzido pela Resolução nº 9/69, estabelecendo um Currículo mínimo comum para todos os estabelecimentos educacionais. Tal mudança resultou numa organização curricular voltada a uma formação que viesse a atender às práticas da magistratura e do nível médio, composta por conteúdos pedagógicos que subsidiavam as ações e práticas docentes. Com essa transformação, os cursos de Educação Física passaram a ter uma carga horária de, no mínimo, 1800 horas, atendendo a uma estrutura curricular contendo as disciplinas de Biologia, Anatomia, Biometria, Fisiologia, Cinesiologia, Higiene, Socorros Urgentes, Sociologia, Ginástica Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação, duas cadeiras facultativas e as disciplinas de caráter pedagógico, anteriormente citadas (CASTELANNI FILHO, 2002).

O que se pode notar é que, mesmo com a implantação de disciplinas de cunho pedagógico para os cursos de Educação Física, se constituiu uma estrutura curricular um tanto quanto fechada, inflexível e, de certa forma, retrógrada. Isso se deve ao fato de que a implementação do currículo mínimo comum acabou negando a autonomia dos currículos, indiretamente, estagnando, um pouco, o perfil profissional e inibindo a liberdade das instituições de ensino. A proposta inicial era definir um programa que contemplasse as necessidades de cada contexto social.

De acordo com o contexto histórico da Educação Física e com base nos esclarecimentos de Castelanni Filho (2002), é considerável dizer que os anos finais das décadas de 60 e de 70 foram, fortemente, marcados pela promoção esportiva e por transformações significativas. O decreto nº 705/69 promoveu, no sistema educacional, uma alteração no artigo 22 da LDB/61, em que a Educação Física passou a ser obrigatória em todos os níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior.

A Educação Física, nesse período, se transformou em um trampolim quanto ao treinamento de esportes de alta representação. Isso acabava redirecionando o objetivo da Educação Física escolar em sentido ao treinamento, à preparação atlética e à competição, tudo isso com a intenção de preparar os alunos para serem atletas de alto rendimento capazes de conquistar medalhas olímpicas e reconhecimento nacional (GHIRALDELLI JR, 2003).

Assim sendo, os cursos de formação em Educação Física adotaram a concepção de formação com vias acadêmicas que, intencionalmente ou não, acabou levando os professores de Educação Física escolar a assumirem uma função limitada de treinadores esportivos. Dessa forma, subentende-se que a ênfase estava centralizada, apenas, nos aspectos técnicos-procedimentais das respectivas modalidades esportivas.

Segundo Castellani Filho (2002), dentro dos ambientes educacionais de Ensino Superior, em meados da década de 70, os debates e os questionamentos sobre o curso de Educação Física, durante as próprias aulas, tomaram força. Com base nas diversas reflexões e análises realizadas, percebeu-se que os cursos de Educação Física eram conduzidos para uma formação voltada à prática esportiva elitizada, com finalidade atrelada à competitividade e à busca incansável pela vitória. Por tudo isso, o perfil profissional dos professores não conseguiu apresentar condições suficientes para uma formação esportiva, muito menos pedagógica.

Na mesma linha de pensamento, Daólio (2003) justifica que a Educação Física, até a década de 70, ficou enclausurada aos paradigmas científicos e ao modo positivista de se fazer e promover ciência. Com base nesse percurso e nessa constatação, foi proposta uma formação para professores que proporcionasse “condições de alcançar o rendimento pedagógico, subjetivo, que colabora na formação do ser humano, utilizando todos os meios da Educação Física – esportes, ginástica e jogos” (BETTI, 1991, p. 166).

As décadas subsequentes foram decisivas para a área da Educação Física. Segundo vários pesquisadores da área, como Betti (1991), Castellanni Filho (2000, 2002), Daólio (2003), Darido (2003), entre outros, a esfera da Educação Física vivenciou uma crise de identidade a partir da década de 80.

Esse novo momento apontou novos caminhos para a área, sendo um deles a pós-graduação. Partindo daí, ampliaram-se as reflexões sobre essas novas vertentes. Como afirma Darido (2003), alguns estabelecimentos de Ensino Superior direcionaram a formação de professores de Educação Física buscando por essas mudanças. Em meados das décadas de 80, precisamente em 1986, estabeleceram-se novas propostas curriculares que buscavam formar os futuros professores com base num processo de formação mais abrangente e significativo. Esse novo direcionamento de foco propunha autonomia e flexibilidade na elaboração dos currículos por parte das instituições de Ensino Superior com a intenção de findar os modelos de formação dos profissionais de Educação Física alinhados à visão tecnicista, esportiva, competitivista, individualista e com pouca fundamentação teórica.

Sendo assim, o curso para formação de professores em Educação Física estabeleceu

“[...] uma carga horária a ser distribuída pelos seguintes campos: conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano, conhecimento da sociedade e conhecimento técnico. Não foram fixadas disciplinas obrigatórias, apenas sugeriu-se um elenco de disciplinas para orientação das instituições” (BETTI, 1991, p.125).

Betti (1991) considera que essas ações vieram com o objetivo de desmilitarizar a Educação Física, a fim de se diminuir o comportamento autoritário, hostil e hierárquico dos professores e, assim, eliminar a supremacia da esfera biológica. Nesse período, esclareceram-se as diferenças no que tange ao esporte-educacional e ao esporte de rendimento, estimulando a realização de pesquisas científicas com a perspectiva de transformações objetivando abrir espaço para outros contingentes de reflexão junto à esfera pedagógica, psicológica e sociológica.

Como se pôde observar ao longo de toda reflexão, a Educação Física tem vivenciado, nas últimas décadas, incontáveis mudanças paradigmáticas. Isso se torna tão presente que Betti (2009) e Bracht (2007) ressaltam, em outras palavras, a importância da Educação Física em se assumir e se firmar como disciplina acadêmica. Eles propõem que as manifestações da cultura corporal de movimento deva se conceber como tema e foco na sua área do conhecimento e na sua prática profissional, respaldando-se, para isso, em conhecimentos de cunho científico, filosófico, ético e estético decorrentes do diálogo com as distintas áreas.

O que se verifica é que, com essas propostas, o curso tomou forças com o objetivo de alterar essa inexistência de reflexão teórica e de produção de conhecimentos científicos, o que, ao longo da história, acabou impossibilitando a Educação Física de ser reconhecida pelo sistema educacional como disciplina que se entenda para além de uma simples e mera atividade pragmática.

Dessa forma, em 16 de junho de 1987, após aprovação pelo Conselho Federal de Educação, divulgou-se a Resolução nº 03/87, estabelecendo a separação na área entre Educação Física em nível de bacharelado e Educação Física em nível de licenciatura. Essa licitude indicava as possibilidades de integralizar as duas formações, oferecendo autonomia para as instituições de Ensino Superior, a fim de disponibilizar uma ou as duas habilitações (CASTELANNI FILHO, 2002).

Do mesmo jeito que houve divisão em nível de formação, o mesmo se fez com os Currículos. Separou-se em duas partes, mantendo, como base, os campos do conhecimento, ou seja, a formação geral de caráter humanista e técnico e o aprofundamento do conhecimento. No que diz respeito à formação geral de caráter humanista, se subdivide em três, sendo elas: conhecimento filosófico, conhecimento humanístico e conhecimento social. Já a formação geral de caráter técnico estava articulada à formação humanista, estabelecendo um

conjunto de saberes, habilidades e competências. Tais competências são embasamento para se planejar, executar, orientar e avaliar atividades de Educação Física, tanto no campo escolar como no exterior da escola, colaborando, assim, com a transformação do próprio conhecimento técnico (BRASIL, 1987).

Sendo assim,

“§ 2º Cada Instituição de Ensino Superior (IES), partindo dessas quatro áreas, elenco de disciplinas da parte de Formação Geral do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejado (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). § 3º A parte do currículo pleno denominada Aprofundamento de Conhecimento deverá atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composto por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho. § 4º As IES deverão estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar os ementas, fixar a carga horária para cada disciplina, e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais” (BRASIL, 1987, p1).

Quanto à carga horária, ficou estabelecido que

“Art. 4º O curso de graduação em Educação Física terá a duração mínima de 4 anos (ou 8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (ou 14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária de 2.880 horas/aula. § 1º Desse total de 2.880 horas/aula, pelo menos 80% (oitenta por cento) serão destinadas à Formação Geral e o máximo de 20 % (vinte por cento) para Aprofundamento de Conhecimentos. § 2º Desses 80% das horas destinadas à Formação Geral, 80% deverão ser dedicados às disciplinas vinculadas ao Conhecimento Técnico. § 3º No mínimo de 2.880 horas/aula previstas, estão incluídas as destinadas ao Estágio Supervisionado e excluídas as correspondentes às disciplinas que são ou venham a ser obrigatórias, por força de legislação específica” (ex. EPB) (BRASIL, 1987, p.1).

Cabe acrescentar, com base nessa resolução, a obrigatoriedade do estágio curricular, tanto para os cursos de licenciatura quanto os cursos de bacharelado, e, ainda, a apresentação de um trabalho de conclusão de curso como findar desse processo formativo (BRASIL, 1987). Todas essas mudanças, revisões e reformulações na estrutura curricular do curso de Educação Física fizeram com que grande parte dos estabelecimentos de curso superior adotassem uma habilitação plena, com uma formação que contemplasse, num mesmo curso e numa mesma organização curricular, o nível de bacharelado e o nível de licenciatura.

Em meados do século XXI, entraram em vigor duas diretrizes curriculares pautando a formação em relação aos cursos de Educação Física. Uma delas é a Resolução nº 01/2002, promulgada no dia 18 de fevereiro de 2002 pelo Conselho Nacional de Educação, dispondo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica em nível superior em licenciatura de graduação plena. A outra se trata da Resolução nº 07/2004, homologada em 31 de março de 2004, dispondo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena também, especificamente, em bacharelado.

Analizando a Resolução nº 07/2004, ficou evidente a separação dos cursos de licenciatura e de graduação. Porém, o termo graduação utilizado para referenciar, apenas, o nível de bacharelado apresenta-se um tanto quanto equivocado. Conforme a Lei nº 9394/96, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 44, inciso II, compreende-se por graduação bacharelado, licenciatura e cursos superiores de Graduação Tecnológica (BRASIL, 1996).

Considerando-se que o foco desta pesquisa esteja voltado ao curso de licenciatura e seus acadêmicos parceiros, direcionou-se uma atenção maior para a Resolução nº 01/2002. Seguindo o que reza essa resolução, é possível observar que a licenciatura ganhou maior atenção e espaço próprio em relação ao bacharelado. Assim, as escolas se viram com o dever de adequar suas Matrizes Curriculares a um Currículo próprio, não se misturando com o bacharelado.

Essa Resolução, como destaque, trouxe a formação de professores em nível superior pretendendo uma melhor definição e divisão dos conteúdos e maiores autonomia e flexibilidade curricular em relação às práticas. Outra pretensão foi a valorização e o respeito às manifestações culturais diversas, como, também, a didática na mediação do conhecimento para o exercício na escola (BRASIL, 2002).

Recentemente, o MEC (Ministério da Educação) sancionou, no dia 24 de junho de 2015, por meio da Resolução nº 02, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esse documento abrange, em sua redação, uma série de medidas que deverão ser tomadas tanto no aspecto organizacional e estrutural quanto curricular. Esses dizeres têm, dentre os objetivos propostos, buscar uma melhoria significativa no processo de formação inicial para os cursos de licenciatura. Com essa licitude em vigor, os cursos de licenciatura em Educação Física, assim como os demais, terão

um prazo de, no máximo, vinte e quatro meses para se adequarem a essas novas exigências (BRASIL 2015).

Todas as Resoluções propostas são alvos de contestações e de debates acirrados e que estão longe de se esgotarem. Para aqueles que defendem a volta de uma habilitação plena, busca-se alicerçar a importância da ação pedagógica nas diversas atividades de Educação Física. Em contrapartida, os estudiosos que defendem a separação do bacharelado e da licenciatura justificam que uma habilitação plena nesses moldes inibiria, mais uma vez, os conteúdos voltados à formação de professores para o ensino básico. Seria como valorizar as inúmeras dimensões da cultura corporal de movimento, mas dando ênfase aos conteúdos, até então, considerados específicos de bacharelado. Como já visto durante todo esse percurso histórico, os embates são retomados e se tornam inesgotáveis em âmbito teórico, político e social.

Segundo Taffarel *et al* (2006, p.1, *apud* Taffarel, 1993), todo esse embate que gira em torno do processo de formação em Educação Física e que se procurou abordar durante as reflexões expostas neste tópico, é decorrente dos seguintes entraves e problemas:

“a) problemas teóricos – o campo de conhecimento está em construção e sofre a disputa de influências ainda fortes de diferentes áreas do conhecimento – área médica e áreas das ciências humanas e sociais, sendo evidentes teorias positivistas, idealistas, orientando o trato com o conhecimento no currículo; b) problemas epistemológicos – evidentes na produção do conhecimento com a hegemonia de uma abordagem nos estudos – a empírico-analítica, com ascensão da abordagem hermenêutico-fenomenológica e, atualmente, com evidências de ênfase em teorias pós-modernas que se caracterizam pela perda de referências históricas e pelo “giro lingüístico” que coloca no centro a predominância das representações, da cultura e da linguagem como determinante da ontogênese do ser social, com mínimas evidências de emprego de teorias críticas e abordagens dialética, materialista e histórica na produção científica; c) problemas de financiamento público – decorrente dos ajustes estruturais que desresponsabilizam o Estado de suas funções propícias e estabelecem relações promíscuas entre público-privado com o repasse de verbas públicas aos setores da economia privada, ocorrendo isto tanto no Ministério da Educação como no Ministério do Esporte; d) problemas de oferecimento das condições objetivas para funcionamento dos cursos – infraestrutura inexistente ou incompatível ou insuficiente com as exigências do curso; corpo docente sem titulação e baixa qualificação nas particulares e com o trabalho docente precarizado e nas públicas com arrocho salarial de década e com trabalho incentivado por gratificações produtivistas e com evidências de despolitização; corpo discente cada vez mais despreparado para as Universidades em decorrência da péssima qualidade do ensino básico e pela falta de assistência estudantil para se manter nas Universidades; com um corpo técnico-administrativo que vê dia-a-dia seus postos de serviço sumindo, pela via das fundações privadas que como parasitas sugam recursos e postos de serviços e pela via da desqualificação por falta de planos e projetos de

qualificação e requalificação profissional; e) problemas curriculares – com inconsistente base teórica; processos de gestão antidemocráticos; dicotomia teoria-prática; currículos extensivos e desportivizados; sem articulação entre ensino-pesquisa-extensão; com teorias do conhecimento idealistas, voltados para atender demandas de mercado, com perfil de formação direcionado às competências mínimas; f) problemas políticos – com a perda da autonomia universitária com a ingerência nos rumos que deve ter a formação pela forte influência, por um lado, do poder executivo e legislativo nas Universidades e faculdades, através de medidas legais que vão desde a definição de diretrizes até as questões de orçamento para a educação superior, contratação de pessoal, programas e projetos que interessam ao governo e, por outro lado, a pressão exercida pelos organismos internacionais, como FME, Banco Mundial, Bird, pelas empresas, conselhos, como o Conselho Federal de Educação Física e sua ação corporativa e autoritária sobre o trabalho pedagógico, bem como, outros mecanismos que representam e defendem os interesses do capital e sua necessidade de subordinar a formação de professores ao projeto de mundialização do capital, a nova “governança mundial”. A profissão de Educação Física está regulamentada e o Sistema Conselho Federal de Educação Física/ Conselhos Regionais de Educação Física (CONFEF/CREFE) – Lei nº 9.696/98 – em pleno funcionamento, apesar dos protestos de pesquisadores, professores e movimento estudantil e dos embates jurídicos existentes. A isto se soma a ausência de uma política articulada nacionalmente, por um pacto federativo, entre a federação, os estados e os municípios para o enfrentamento das questões referentes à educação, à educação física, ao esporte e lazer na cidade e no campo.”

Diante do exposto, o que se pode observar é que, enquanto as mudanças significativas não acontecem e as discussões se intensificam, o acordo, ainda, não se estabelece, e o impasse predomina e permanece. O que se tem presenciado nas escolas do ensino básico é uma Educação Física que, na maioria, conta com docentes despreparados e desmotivados, com alunos “jogados” nas quadras ou evadindo-se das aulas e com conteúdos limitados. Enfim, nota-se uma Educação Física, totalmente, fragmentada, desvinculada dos projetos e objetivos, apresentando-se repletas de obscuridade, ou seja, fonte de uma crise de identidade, sempre, prestes a se findar.

Portanto, diante do contexto educacional analisado, as questões que impregnam o eixo da formação profissional incitam, além de discussões, diálogos e de pesquisas contínuas, consequentemente, exteriorizam algumas concepções teóricas e alguns pontos no que se refere às práticas. Como exemplo, têm-se as propostas em desenvolvimento com o objetivo de reformular as Matrizes Curriculares dos cursos no ramo das licenciaturas. Ou seja, é nesse caminhar permanente que as discussões se expandem e se adentram no campo da Educação Física.

Nesse sentido, Taffarel (2003) reforça que os currículos dos cursos de Educação Física devem ser orientados e estruturados com base na criticidade e na compreensão

das demandas que emanam do contexto social. É necessário que os currículos busquem atender às reais necessidades e que desenvolvam uma interlocução com a cultura corporal. Nessa direção, procura-se uma consolidação de um projeto de formação que ultrapasse as dicotomias que fragmentam o ser humano, vindo a articular as diferentes ciências com o intuito de possibilitar intervenções e produções de conhecimento engajados na construção de uma sociedade mais coerente com os dias atuais e mais humana.

Enfim, diante de tudo isso, se faz possível admitir e compreender que o professor é um ser histórico e social, que acabará conduzindo sua prática docente a partir de uma realidade em que não se faz possível enquadrar esquemas ou cartilhas estaticamente preestabelecidos. Isso deve se dar uma vez que esse atual contexto se enquadra como um meio social complexo, em um cenário social vivo e significativo, mutável e volátil. Esse cenário sinaliza a necessidade de se definir a prática pela interação simultânea de vários elementos e possibilidades tanto sociais como culturais.

Quanto ao que se conclui, pode-se dizer ser fundamental entender como esse docente encara e enfrenta as dificuldades em sua complexidade do cotidiano escolar, a fim de resolver episódios incertos e desconhecidos. Outro ponto essencial é compreender como ele vivencia os pressupostos de trabalho, como emprega os métodos e os instrumentos de ensino e como reconstrói estratégias e recursos para que se consiga analisar, refletir e intervir na realidade conforme as necessidades.

5. ITINERÁRIOS DA PESQUISA: OS CAMINHOS TRILHADOS E A TRAJETÓRIA PERCORRIDA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso metodológico que conduziu os caminhos desta pesquisa. Para que o objetivo desse capítulo fosse alcançado, fez-se necessário elucidar a abordagem na qual a pesquisa se enquadra junto aos procedimentos que foram adotados para que o rigor, na coleta de dados e nas análises das informações, fosse mantido. Sendo assim, foi possível delinear os pressupostos dos métodos e das técnicas empregados, sua compatibilidade ao objeto da pesquisa e o leque de análises que foi abrangido. Nesse sentido, especificaram-se as fontes de informações e as ferramentas de coleta dessas informações juntamente aos procedimentos de análise que foram utilizados ao longo desta pesquisa.

5.1. A metodologia adotada

A abordagem metodológica utilizada, nesta pesquisa, é de natureza qualitativa, de tipologia Estudo de Caso. Para Gil (2002), a pesquisa manifesta características funcionais, com procedimentos explícitos e organizados, cuja finalidade é rastrear e encontrar respostas para as inquietações apresentadas por meio de ações científicas. De acordo com Campos, a pesquisa

“[...] é um tipo de atividade humana como as outras, sujeita aos mesmos constrangimentos, influências e limitações que qualquer campo de atuação. A universidade e os centros de pesquisa não estão fora da sociedade, mas, ao contrário, mantêm com ela relações diversas, mais ou menos visíveis, mas sempre contraditórias e complexas. Os conhecimentos, as teorias, as concepções, assim como versões dos resultados da pesquisa, circulam entre atores situados em diferentes setores, que rejeitam ou se apropriam deles a seu modo, devolvendo essas concepções modificadas aos pesquisadores, por meio de ações observadas, discursos colhidos e efeitos supostamente produzidos por sua atuação” (CAMPOS, 2009, p. 281).

Sobre os passos para a realização de uma pesquisa, Lüdke e André (1986) ressaltam a importância de se confrontar e comparar os dados coletados, as evidências

detectadas e as informações sobre determinado assunto ou situação, além de articular conhecimento teórico acumulado a respeito do referido assunto. Isso significa dizer que a pesquisa deve ser fruto da curiosidade, das inquietações e da atividade investigativa dos indivíduos, que só se efetiva mediante a continuidade daquilo que já foi construído e sistematizado pelos que pesquisam e refletem sobre o assunto primeiro. Assim, o pesquisador assume um papel muito importante, que é o de servir de veículo inteligente e o combustível ativo para esse conhecimento acumulado na área, cujas evidências surgirão e serão estabelecidas e assentadas a partir da pesquisa.

Nesse sentido, uma pesquisa de caráter qualitativo busca considerar, principalmente, o ambiente como fonte direta de dados, no qual o pesquisador é visto como um agente atuante. Essa característica de pesquisa leva como principal objetivo o todo, isto é, o processo na sua totalidade e, não apenas, o resultado ou o produto final. Essa natureza de pesquisa é indicada para analisar, de maneira subjetiva e interpretativa, os resultados obtidos da linha de conduta dos sujeitos investigados (MOREIRA; CALEFE 2008).

Pode-se dizer, então, que essa tipologia permite compreender a complexa trama do que acontece numa situação microsocial, pois coloca o pesquisador no meio do cenário investigado, participando e tomando partido, quando necessário, na investigação. Isso se dá porque o interesse do pesquisador num determinado assunto é verificar e compreender como este se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações, isto é, a preocupação e o foco se voltam para o conjunto e, não apenas, para o resultado. O procedimento para analisar os dados coletados não requer, única e somente, técnicas e métodos puramente estatísticos, como, também, um maior cuidado com a interpretação e a reflexão a partir dos dados coletados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Ainda sobre o tema, Minayo (2007) justifica que metodologias de cunho qualitativo são capazes de envolver e de compreender assuntos frente à significação e aos propósitos ligados às ações, às relações e às configurações sociais, situações estas que podem ser interpretadas como um processo de construção humana relevante e imprescindível para as pesquisas educacionais.

Quanto ao Estudo de Caso, pode-se dizer que, embora esse tipo de pesquisa venha sendo utilizado ao longo do tempo por diversas esferas do conhecimento, no campo educacional,

“[...] os estudos de caso aparecem em manuais de metodologia de pesquisa das décadas de 1960 e 1970, mas com um sentido muito limitado: estudo

descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula” (ANDRÉ, 2013, p.96).

Embora o Estudo de Caso, nesse período, tenha sido alvo de muitas críticas, pela série de equívocos que cometeu e pela limitação de análise e dos resultados apresentados, na década de 80, essa característica de pesquisa reaparece nos estudos educacionais, contemplando e abrangendo outros horizontes, isto é, o Estudo de Caso na Educação passou a "focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões". Dessa forma, valorizou-se o aspecto unitário, porém enfatizaram-se a importância e a necessidade de uma análise situada e em profundidade (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Nesse sentido, Stake (1994, p.236, *apud* André 2013) acaba conceituando que um Estudo de Caso não é o método específico, mas um tipo de conhecimento, ou seja, o "Estudo de Caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado". Portanto e em conformidade com André (2013), pode-se dizer que o conhecimento que é proporcionado por esta característica de pesquisa é diferente do conhecimento proporcionado pelos outros tipos de pesquisa, pois este se apresenta de forma mais espessa, mais contextualizada e com foco para o olhar e a interpretação do leitor.

Nessa perspectiva conceitual, Yin (2005) acrescenta, ainda, que, por se tratar de um processo de busca e de averiguação que se apoia no empirismo, o Estudo de Caso acaba por contemplar a totalidade, isto é, uma característica de pesquisa científica que abrange organização, estrutura, planejamento, procedimentos para coleta e análise dos dados. Dessa forma, o Estudo de Caso, muitas vezes, é indicado quando a inquietação da pesquisa for do tipo “como” e “porquê”, quando a preocupação for com a compreensão e com a descrição do processo, quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real (ANDRÉ, 1995).

Portanto, se o interesse é pesquisar contingentes educacionais dentro de uma perspectiva natural em que se manifestam,

“[...] os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo” (ANDRÉ, 2013, p.97).

Por fim, embora o Estudo de Caso apresente algumas restrições, como a impossibilidade de externar-se a um processo de generalização, essa estratégia de pesquisa apresenta uma série de vantagens, como a preservação das características abrangentes e significativas dos acontecimentos da vida real e a apresentação de uma descrição detalhada, minuciosa, concreta e contextualizada da realidade estudada, buscando representar suas naturezas multidimensional e sócio-historicamente situadas (YIN, 2005).

Contudo, ressalta-se, ainda, que, mesmo que as características do Estudo de Caso se atentem ao singular, isso não significa o seu isolamento total na pesquisa e nem a impossibilidade de aplicação de suas conclusões em outras realidades. Ao se adentrar no contexto teórico metodológico que abarca o Estudo de Caso, os conceitos de generalização e de comparação se refratam e adquirem novos aspectos, pois essa tipologia almeja um estudo minucioso e complexo da realidade em questão, permitindo, com isso, formular proposições teóricas que possam, de modo vicário, ser expandidas e aplicadas a outros contextos, a chamada generalização naturalística ou analítica (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

5.2. A escolha do caso: iniciando nossa jornada

A pesquisa foi realizada em uma universidade pública que está situada no interior do estado de São Paulo, e com seus respectivos jovens alunos/as matriculados/as no 4º ano (último ano) do curso de Licenciatura em Educação Física.

Essa Universidade foi escolhida, de forma intencional, devido aos vínculos históricos que o autor apresenta com a universidade e com o curso de Licenciatura em Educação Física. Outro fator considerado para escolha dessa instituição se voltou para o curso de Licenciatura em Educação Física que já tem uma trajetória de 27 anos em formar professores para atuarem nas diferentes modalidades de ensino e, ainda, pela tradicionalidade em receber estudantes de diversas regiões do estado e, até mesmo, de outros estados, bem como pelo reconhecimento, nacional e internacional, que a instituição apresenta, colocando-a entre dez melhores universidades da América Latina em 2014, de acordo com o *ranking QS University Rankings: América Latina*.

Quanto aos participantes da pesquisa, escolheram-se os jovens licenciandos que integravam a turma do último ano do curso de Licenciatura em Educação Física pelo fato

de terem concluído e vivenciado 75% da graduação. Dessa forma, poderiam relatar, com maior propriedade, se, ao longo desse processo de formação inicial em Licenciatura em Educação Física, obtiveram conhecimentos de caráter teórico e prático suficientes e que os possibilitassem compreender os jovens alunos dentro de um amplo campo de estudos sobre eles e suas juventudes, para que, conseqüentemente, os estimulasse a desenvolver um trabalho diferenciado e uma prática de ensino significativa a essa categoria no interior das escolas, principalmente, aquelas que contemplam o Ensino Médio. Essa escolha possibilitou, ainda, traçar o perfil desses jovens alunos, futuros professores, bem como, compreender e retratar outros contingentes que os dados coletados proporcionaram.

Assim, a pesquisa contou com a participação de 100% dos matriculados, ou seja, vinte e quatro acadêmicos matriculados no último ano do curso de Licenciatura em Educação Física, os quais aceitaram participar da pesquisa, autorizando o uso de todos os dados coletados por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e mediante a explanação prévia dos motivos e dos objetivos da realização desta pesquisa.

5.3. Procedimentos utilizados na coleta de dados

Dentre as diversas técnicas e instrumentos existentes, os dados foram coletados a partir das seguintes fontes: análise documental, aplicação de questionários, realização de entrevistas e observações em sala de aula. Esses instrumentos foram utilizados para que se pudesse alcançar a rigorosidade científica exigida e, também, de acordo com Yin (2005), justificar que a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um Estudo de Caso permite considerar um conjunto mais diversificado de itens de análise e, concomitantemente, corrobora para resultados mais precisos e fiéis.

Nesse sentido, foi de fundamental importância que o pesquisador tivesse plena consciência da natureza, das características de seu objeto de pesquisa e, também, conhecimento dos métodos de coleta e de seus respectivos instrumentos. Tudo isso foi estabelecido a fim de garantir que os dados sejam os mais compatíveis possíveis. Essa preocupação é de suma importância, pois a qualidade e a rigorosidade necessária das informações coletadas dependem, fundamentalmente, da interação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, mediada pelos instrumentos utilizados.

Sendo assim, nos tópicos a seguir, foram apresentados os pressupostos e os fundamentos de cada um dos instrumentos que foram adotados para a coleta dos dados, bem como as suas adequações para a realização da pesquisa.

5.3.1. Primeira parada: análise documental

A análise documental é considerada um instrumento importante, pois busca identificar informações pontuais nos documentos a partir das questões que, realmente, interessam e, ainda, se constitui por ser uma fonte estável, rica e de baixo custo, complementando as informações e indicando problemas (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Em particular nesta pesquisa, essa técnica teve por objetivo construir uma possibilidade a mais no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais complexas e completar as informações coletadas por meio de outras fontes (ANDRÉ, 1995).

A busca pelos documentos analisados foi orientada pelas características da pesquisa desenvolvida, e os principais acervos utilizados foram: o Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física e os Programas de Ensino elaborados pelos professores do curso de Licenciatura em Educação Física e aprovados pelo Conselho de Curso. Toda essa documentação foi necessária e possibilitou construir esta análise sobre o perfil do curso de Licenciatura em Educação Física, assim como tomar como base os documentos que têm regimentado e orientado o processo de formação dos jovens alunos/as do curso de Licenciatura em Educação Física.

Especificamente, a análise documental que foi realizada buscou uma exploração minuciosa pelo Currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da instituição investigada a fim de analisar a existência de propostas no Projeto Político Pedagógico que alcancem as dimensões sobre os jovens. Atrelado a isso, verificou-se, na Matriz Curricular, por meio dos Programas de Ensino, a existência de disciplinas que contemplassem conteúdos significativos para os jovens futuros professores, no seu âmbito teórico/prático, no sentido de expandir e aprimorar os conhecimentos dos discentes frente à temática das juventudes, bem como reconhecer a importância de compreender e valorizar as manifestações culturais juvenis e, conseqüentemente, estimular um olhar e uma concepção diferenciada frente ao processo de formação para a Educação Básica, com ênfase para o Ensino Médio.

Todo o acervo documental investigado foi solicitado pessoalmente, junto à coordenação do referido curso. No encontro com a Coordenadora, explicaram-se os motivos e os objetivos da realização da pesquisa, e, muito cordialmente, esta atendeu de prontidão repassando o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física e os Programas de Ensino de todas as disciplinas.

De acordo com os objetivos da pesquisa, ao se explorarem os Programas de Ensino, decidiu-se estabelecer, como critério, a análise, apenas, dos Programas de Ensino que se encaixam nos conceitos determinados pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura em Educação Física, envolvendo, assim, as áreas da Formação Ampliada e da Formação Específica. Desse modo, as dimensões que se encaixaram na proposta estipulada frente à área da Formação Ampliada foram: a Dimensão II – O Ser humano e a Sociedade e a Dimensão III - Produção dos Conhecimentos Científicos-Tecnológicos. No que tange à esfera da Formação Específica, contemplaram-se as seguintes dimensões: Dimensão I – Manifestações da Cultura Corporal, Dimensão II – Técnico-Instrumental Aplicado e Dimensão III – Didático-Pedagógica. Nesse direcionamento, apresentam-se no quadro abaixo, as respectivas disciplinas, as quais tiveram seu ementário e bibliografia analisados.

QUADRO 3 - Disciplinas selecionadas para a realização da Análise Documental

DISCIPLINAS ANALISADAS			
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
✓ Atividade Rítmica e Dança; ✓ Atletismo; ✓ Filosofia e Ética na Educação Física e Esporte; ✓ Futebol e Futsal; ✓ Handebol; ✓ Jogos, Atividades Lúdicas e Recreação.	✓ Antropologia Cultural e Sociologia da Educação; ✓ Basquetebol; ✓ Ginástica Geral; ✓ Modalidade de Lutas; ✓ Voleibol.	✓ Atividade Física para Criança e Adolescente; ✓ Didática Geral; ✓ Psicologia da Educação; ✓ Psicologia da Educação Física e Esporte.	✓ Atividades Aquáticas; ✓ Didática da Educação Física; ✓ Educação Física Escolar III; ✓ Estágio Supervisionado e Prática de Ensino IV.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura da instituição investigada. Quadro adaptado, 2014.

5.3.2. Segunda parada: questionário

O questionário foi o segundo instrumento metodológico usado para coleta dos dados. Ele se configurou como uma ferramenta normatizada e padronizada, que permitiu identificar a presença ou a ausência de uma determinada característica nos sujeitos participantes, bem como, mensurar o tamanho com que esse atributo ou características são compartilhados naquele grupo.

Dessa forma, segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser, ainda, definido "como uma técnica de investigação composta por um número, mais ou menos, elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas", entre outros assuntos.

Nesse sentido, os questionários foram aplicados aos participantes da pesquisa e esse instrumento permitiu traçar e compreender o perfil desses jovens alunos/as e futuros/as professores/as como, também, levantar informações a respeito de suas concepções da categoria juventude, da sua avaliação perante seu processo de formação inicial, das suas expectativas, das suas inquietações e aspirações, como também, investigar sobre seu futuro profissional.

O questionário foi formulado com questões fechadas e abertas, sendo estruturado por seis eixos temáticos (Apêndice A), sendo eles: 1- Dados Pessoais, 2- Vida Familiar, 3- Trabalho, 4- Escola, 5- Universidade, 6- Mundo Juvenil e Atividades do Cotidiano. Os questionários foram aplicados no primeiro dia de aula do primeiro semestre de 2015, especificamente no dia 28 de abril de 2015, na aula de Educação Física Escolar III. Os alunos ausentes, neste dia, receberam e preencheram o questionário na outra semana de aula, especificamente no dia 05 de maio de 2015.

Posteriormente, todos os vinte e quatro questionários foram analisados, estatisticamente, e tabulados por meio de gráficos e tabelas pelo programa Microsoft Excel 2010, para que, numa outra etapa da pesquisa, os resultados fossem interpretados e analisados com maior rigorosidade.

Assim sendo, a utilização do questionário permitiu aprofundar o conhecimento sobre os jovens alunos/as, futuros/as professores/as, bem como suas trajetórias de formação pessoal, acadêmica e profissional. Além disso, foi possível conhecer algumas questões peculiares referentes ao processo de formação teórica e prática dos participantes e esclarecer as dificuldades e questionamentos levantados sobre o tema em estudo aqui tratados.

5.3.3. Terceira parada: observação

A observação é um instrumento de pesquisa que possui extrema importância pelo fato de fornecer detalhes ao pesquisador, por basear-se na descrição e, para tanto, utilizar-se de todos os cinco sentidos humanos. Isso significa dizer que a técnica de observar não se restringe, apenas, a ver e ouvir, mas, também, inclui explorar fatos ou ferramentas que se deseja pesquisar, com base nos objetivos propostos.

Segundo Barton e Ascione (1984, *apud* BELEI; GIMENIZ e outros 2008), a técnica de observar é resultado de uma sistemática que possui particularidades para o seu desenrolar, no caso, o objeto observado, o sujeito, as condições, os meios e a sistemática de conhecimentos, a partir dos quais se formula o objetivo da observação. Diante desse raciocínio, Lüdke e André (1986) ressaltam e acrescentam que a técnica de observação apresenta algumas características peculiares em relação às outras técnicas de coleta de dados, pois

“[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado [...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno [...] Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.26).

Nesse sentido, nesta pesquisa, utilizou-se a observação participante, pois é uma técnica de produção de dados essencial no Estudo de Caso. Escolheu-se essa técnica porque ela provoca uma maior aproximação do pesquisador com o contexto investigado. Esse recurso metodológico propiciou um diálogo intenso e direto, não só com os sujeitos envolvidos no processo investigativo, mas com tudo o que está ao seu redor. Isso se deve ao fato de que, como elucida André (1995, p.28), "a observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado".

Com esse olhar, o processo de observação aconteceu durante o primeiro semestre letivo de 2015, na disciplina de Educação Física Escolar III, num total de 18 encontros, com início no dia 28 de abril de 2015 e término no dia 25 de agosto de 2015, com uma carga horária prevista e dada de 75 horas. As atividades de observação ocorreram, apenas, na disciplina mencionada acima, pelo fato de ela ser, totalmente, específica e voltada para o Ensino

da Educação Física no Ensino Médio, apresentando conteúdos que se articulam com a temática pesquisada e com o objeto de estudo.

No primeiro encontro para observação em sala de aula, a professora responsável pela disciplina apresentou o pesquisador para os alunos, explicando os motivos da sua presença em sala e informando que o pesquisador acompanharia as aulas durante todo o primeiro semestre letivo. Em seguida, a docente responsável pela disciplina passou a palavra para que o pesquisador se apresentasse e explicasse os objetivos do trabalho e os motivos para a realização da pesquisa.

Utilizou-se o diário de campo, registrando, de maneira cursiva (contínua), todo o período das atividades de observação. Nos registros, buscou-se descrever as falas dos sujeitos participantes da pesquisa, seus comportamentos, o contexto em que a pesquisa acontecia, os principais eventos e as inúmeras situações que ocorriam, enfim, tudo aquilo que os interesses teóricos e o olhar sobre o trabalho encontrassem. Também foram registradas as ideias centrais e pessoais do pesquisador e o modo como ele interpretava o que acontecia nas atividades de campo. Dessa forma, elaborou-se um roteiro de observações (APÊNDICE B), e, dentro dos aspectos analisados nesse período, destacaram-se as seguintes temáticas: Metodologia empregada pela professora; Relação professor-aluno; Relação aluno-aluno; participação dos acadêmicos nas aulas; e Compreensão dos conteúdos por parte dos acadêmicos. Consequentemente, a partir dessas observações, foi possível compreender, com profundidade, a realidade estudada, sanando, inclusive, as lacunas que ficaram expostas durante a aplicação e a análise dos outros instrumentos utilizados para coleta de dados.

5.3.4. Última parada: entrevista

O último procedimento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista. Nesse caso, ela pode ser entendida como um processo de interação social, que tem um objetivo, inicialmente, definido e permite coletar informações que possibilitarão estudos aprofundados sobre o fenômeno pesquisado (MANZINI 2006). Nessa perspectiva apresentada, pode-se considerar que a entrevista é a

“[...] técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e

valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores” (RIBEIRO, 2008, p.141).

Desse modo, após a análise dos questionários aplicados, percebeu-se e diagnosticou-se que algumas das questões abertas que foram respondidas nos questionários pelos jovens acadêmicos, futuros/as professores/as, apresentaram pouca profundidade, deixando suas respostas obscuras. Isso acabou dificultando a análise dos dados. Assim, sentiu-se a necessidade de refazer algumas perguntas abertas, novamente, para os sujeitos investigados, mas, dessa vez, em forma de entrevista e com a utilização de gravador para que os dados apresentassem uma maior rigorosidade investigativa. Antes da realização de cada entrevista, explicou-se, individualmente, o motivo da entrevista e solicitou-se a permissão para gravar a conversa.

Dos vinte e quatro jovens acadêmicos, futuros/as professores/as que responderam o questionário, dezoito deles participaram da etapa da entrevista e autorizaram a gravação; quanto aos outros sujeitos, que não participaram da entrevista, os motivos foram: uma foi dispensada da entrevista, pelo fato de seu questionário ter atendido aos questionamentos; outros três jovens acadêmicos, sendo eles uma licencianda e dois licenciandos, se recusaram a participar da entrevista, e os últimos dois sujeitos não participaram desta etapa pelo fato de ambos terem se evadido da disciplina.

O critério utilizado para este procedimento de coleta de dados ocorreu da seguinte forma: os jovens acadêmicos, futuros professores, respondiam, apenas, as perguntas cujas suas respostas, nos questionários, tivessem ocorrido de forma superficial ou as que não se conseguiu compreender e interpretar (respostas obscuras). Nesse sentido, as perguntas da entrevista foram as mesmas utilizadas no questionário. Utilizou-se essa estratégia pelo fato de que as respostas verbais podem apresentar informações com maior profundidade sobre os assuntos que se desejava saber.

A entrevista não seguiu um roteiro específico para os sujeitos pesquisados, a não ser em casos de coincidências. Sendo assim, houve jovens acadêmicos entrevistados/as que responderam, apenas, uma pergunta, como houve outros/as que responderam duas, três ou até mais perguntas. Consequentemente, o tempo de cada entrevista, também, apresentou variações, variando de 5 a 10 minutos aproximadamente. Após esse processo, realizaram-se as transcrições dos dados para serem utilizados nos resultados (APÊNDICE C).

Como optou-se por utilizar esta estratégia, procurou-se buscar, na literatura, uma referência que pudesse sustentar a escolha, e a que mais se aproximou foi a entrevista

semiestruturada. Segundo May (2004, p.149), o grande diferencial desta tipologia "é o seu caráter aberto", isto significa dizer que o sujeito entrevistado responde às perguntas dentro de sua concepção; não se trata de deixá-lo falar livremente, justamente porque o pesquisador não deve perder de vista o seu foco, mas, de abrir espaço para que a resposta se sustente. Nesse caminho, Gil (2002) esclarece que o pesquisador/entrevistador, neste caso, proporciona ao entrevistado se expressar livremente sobre o determinado assunto. Entretanto, quando este se desvia da temática original, é papel do pesquisador/entrevistador esforçar-se para a sua retomada. Nessa técnica, é, somente, o pesquisador que pode realizar a entrevista, por se fazer necessário um bom conhecimento do assunto tratado.

É nesse sentido que a entrevista semiestruturada adquire importância no Estudo de Caso, pois, por meio dela, o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências, já que ela "é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

Entretanto, mesmo com toda essa estratégia e justificativa para a realização da entrevista nesta pesquisa, Yin (2005, p.114) alerta que as entrevistas devem ser consideradas, apenas, como relatos verbais, pois estão sujeitas a velhos e constantes problemas, como preconceito, memória fraca e articulação pobre ou imprecisa e, conseqüentemente, "uma abordagem razoável a essa questão é corroborar os dados obtidos em entrevistas com informações obtidas através de outras fontes".

Portanto, a entrevista se ateu a todos esses detalhes. Considerou-se que a entrevista, no âmbito de uma pesquisa científica, é uma situação de interação humana e que, por estar sujeita há diversas dimensões, o pesquisador deve se atentar aos limites advindos dessa situação e conduzir, com muito critério e cuidado, todo o processo a fim de minimizar possíveis fontes de vieses e conseguir coletar as informações necessárias.

5.4. Os critérios de análise: tratamento dos dados e interpretação dos resultados

É possível reconhecer e admitir que um processo de análise seja de extrema relevância para um Estudo de Caso, pois a qualidade dessa natureza de pesquisa não depende,

apenas, das técnicas utilizadas. Mesmo que elas sejam importantes, é essencial, também, que o pesquisador demonstre domínio e destreza suficiente para conduzir todo o processo de análise (YIN, 2005),

Desse modo, as tabulações dos questionários, os documentos analisados, as transcrições das entrevistas e as notas de observação que foram utilizados, nesta pesquisa, acabaram por ser mananciais de informações que, após um processo de análise bem elaborado e realizado, revelaram propensões e padrões importantes.

Diante disso, pode-se dizer que o processo analítico, nesta pesquisa, dispôs de dois segmentos de análise. De acordo com os esclarecimentos de Flick (2009), o primeiro passo foi a manipulação, que se caracteriza como um primeiro procedimento de tratamento e de refino de esclarecimentos, e o segundo ficou por conta da interpretação, que envolve um processo mais integral de agrupamento das evidências, o qual é subsidiado pelo aporte teórico adotado, pela problemática de pesquisa e pela produção de hipóteses consistentes acerca do objeto investigado.

Por isso, é considerável dizer que, ao analisar as informações qualitativas expostas nesta pesquisa, fez-se necessário trabalhar todo o conjunto de materiais obtidos durante a pesquisa, isto é, as análises documentais, as tabulações dos questionários, as transcrições de entrevista e os relatos de observações, entre outras informações. Nesse sentido, para Lüdke e André (1986), a tarefa de análise implica, primeiramente, na organização de todo o material, subdividindo-o em partes, relacionando-as e procurando identificar nelas as tendências e os padrões relevantes. Após esse processo, essas tendências e padrões devem ser reavaliados, visando às relações e às interferências que possam apresentar um nível de abstração mais elevado. Em consequência disso, é preciso que o processo analítico não fique restrito ao que está explícito, apenas, no material, mas que procure ir além, aprofundando e desvelando códigos implícitos, dimensões contraditórias e tensas, sistematicamente, silenciados.

Portanto, mediante os instrumentos de análise conhecidos, a referida pesquisa direcionou-se a utilizar a análise de conteúdo, pois ela, na maioria das vezes, é indicada para explorar os conteúdos e contingentes de determinados discursos textualizados. Desse modo, pode-se considerar que o objeto da análise de conteúdo foi a fala em ação, isto é, a prática da linguagem realizada por transmissores que podiam ser identificáveis, considerando, ainda, que qualquer tipo de comunicação, ou seja, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor possa ser registrado e considerado objeto de análise (BARDIN, 2011).

Tomando como base a análise de conteúdo, pode-se afirmar que o procedimento de análise utilizado nesta pesquisa foi devido à sua adequação para o tratamento e a interpretação das informações do Estudo de Caso. Essa adequação se tornou pertinente pelo fato de a análise de conteúdo possibilitar e facilitar o estudo, tanto das informações obtidas pelos questionários e entrevistas quanto dos registros de observação em sala de aula e da análise documental.

Para que se fosse possível operacionalizar todo o processo de tratamento dos dados obtidos mediante a utilização das ferramentas de coleta escolhidas, foram utilizadas operações analíticas de conteúdo. Assim, as informações coletadas foram textualizadas em arquivos específicos e compactados segundo o tipo de fonte, isto é, documentos e sujeitos. Cada categoria de informações passou por processos de codificação e de categorização a fim de que fosse possível classificar em evidências temáticas e em índices para que, posteriormente, fossem realizadas conclusões que possibilitassem a interpretação do objeto investigado.

A fase de codificação ocorreu por meio de fragmentação dos dados, isto é, recortando as unidades passíveis de análise no qual seguia critérios temáticos. Segundo Bardin (2011), a tematicidade corresponde a um segmento do conteúdo considerado unidade de base que serve para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências.

Para aumentar a validação desse processo de análise e interpretação, utilizou-se, também, nesta pesquisa, o conhecido processo de triangulação de dados.

Denzin e Lincoln (2006, p.20) afirmam que

“A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas.”

Nessa linha de raciocínio, Yin (2005) acrescenta ser vantajoso utilizar a triangulação de dados, pois, segundo ele, utilizar várias fontes de evidências no Estudo de Caso possibilita ao pesquisador deparar-se com grande diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes; sendo a vantagem mais importante para o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação.

Portanto, a triangulação de dados aplicada nesta pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada pelo tipo Estudo de Caso, permitiu que as informações obtidas pelos

vários métodos utilizados para interação pesquisador-pesquisado pudessem se complementar e se compreender, além de permitir que essa conjunção de diversas perspectivas em que o objeto foi investigado ampliasse a possibilidade de entendimento, aumentando a fidedignidade desta pesquisa.

Para finalizar o capítulo, é importante esclarecer e registrar que todos os caminhos trilhados nesta pesquisa seguiram as orientações e as recomendações expostas na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, documento responsável por regulamentar as recomendações éticas para a pesquisa com seres humanos. Dessa forma, antes da sua realização, encaminhou-se o projeto para a Plataforma Brasil, e, após análise e avaliação, foi conferido o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, sob o número 33493014.5.0000.5402, tendo aprovação com base no parecer expedido nº 818.302, do dia 03 de outubro de 2014 (APÊNDICE D).

6. MUITO PRAZER: JOVENS ACADÊMICOS, FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Este capítulo teve por objetivo apresentar e analisar os resultados que foram alcançados na realização da pesquisa, estabelecendo diferentes diálogos e discussões. Foram trazidas à tona as informações consideradas relevantes e que, de fato, estabeleceram vínculos com a problemática e os objetivos propostos. Fez-se necessário conhecer quem são esses acadêmicos que participaram da pesquisa, pois, acredita-se que estudar os indivíduos jovens, as indagações a respeito da juventude, até mesmo as singularidades e peculiaridades existentes no mundo juvenil, presume, em primeiro lugar, buscar compreender as condições de existência desses sujeitos no âmbito da vida em sociedade. Desta forma, buscou-se conhecer quem são esses jovens acadêmicos, futuros professores, como vivem, de onde vêm esses sujeitos que ingressam no curso de Licenciatura em Educação Física, qual o objetivo de se fazerem professores, quais suas pretensões e suas concepções, entre outras informações. Esses pressupostos foram, extremamente, significativos para que se pudesse entender os conflitos, os conceitos e as contradições internas e externas desses indivíduos, assim como as características socioculturais e as razões da existência de diferentes pontos-de-vista histórico, cultural e social.

6.1. O curso de Licenciatura em Educação Física da instituição parceira e suas características

Neste tópico, apresentou-se a análise do Projeto Político Pedagógico do Curso. Para ter acesso ao documento, este foi solicitado à Coordenação do Curso, a qual atendeu de prontidão entregando uma cópia para análise. Este documento é composto por 52 páginas e está apoiado na seguinte fundamentação legal: Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica em cursos de nível superior explicitadas nos Pareceres CNE/CP 9/2001, CNE/CP 21/2001, CNE/CP 27/2001 e CNE/CP 28/2001 e Resoluções CNE/CP 1 de 18/02/2002, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes de Educação Básica em nível superior em cursos de licenciatura de graduação plena; Resolução 7/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em

Educação Física; e Resolução 01 de 30/09/1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerando a Lei nº 9364/96.

O Curso de Licenciatura em Educação Física, da instituição pública parceira nesta pesquisa, está localizado no interior do Estado de São Paulo. Esse curso de graduação está voltado à formação do professor de educação básica e tem como meta estabelecida preparar os acadêmicos para atender às exigências do contexto histórico atual no que se refere à formação plena dos educandos nas dimensões: cognitiva, social, afetiva, motora, ética e estética. A sua formação deve estar vinculada aos objetivos educativos da formação humana. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso (2014, p. 22),

“O professor de Educação Física deve possuir conhecimentos, habilidades e atitudes que ultrapassem o campo de sua especialidade, ou seja, deverá introduzir objetivos explícitos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal em relação aos conteúdos da matéria, selecionando e organizando os conteúdos de acordo com critérios lógicos, psicológicos, sociais e culturais em função das características e dos contextos de vida dos alunos. Para tanto, é imprescindível que esse profissional domine conhecimentos sólidos sobre a sociedade e o ser humano, suas necessidades e interesses em relação às manifestações da cultura corporal de movimento. Tal conhecimento proporcionará ao licenciado uma formação sólida para uma atuação significativa no desenvolvimento de sua prática educativa.”

O curso de Licenciatura em Educação Física dessa instituição pública oferece um total de 80 vagas, sendo 40 vagas destinadas ao período matutino e 40 vagas reservadas ao período diurno. Sua integralização curricular é de 8 semestres, totalizando uma carga horária de 3495 horas. Para que o acadêmico conclua o curso, ele deverá cumprir 232 créditos respeitando a seguinte organização:

“[...] Concluir 136 créditos em disciplinas obrigatórias, 16 em optativas, 08 em Trabalho de Conclusão de Curso, 31 em Práticas Curriculares, 28 em Estágio Supervisionado e 14 créditos em atividades acadêmicas científico culturais” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2014, p.6).

Com base no seu Projeto Político Pedagógico do Curso (2014, p.8), o objetivo fundamental é

“[...] oferecer uma formação condizente com a atuação do profissional em Educação Física, a fim de que este possa desempenhar suas habilitações com sucesso, eficiência e criticidade, seja na área de ensino como professor da educação infantil, do ensino fundamental e médio, bem como, na docência e pesquisa acadêmicas nas universidades.”

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso, sua organização curricular contempla tanto a área da Formação Ampliada quanto a da Formação Específica, abrangendo, com isso, os conhecimentos identificadores da Educação Física. No que se refere à Formação Ampliada, observa-se que ela está relacionada aos estudos cujo foco é o ser humano e seus diversos estágios de desenvolvimento com a sociedade, a natureza, a cultura e as atividades produtivas. Dessa forma, a Formação Ampliada está constituída em três dimensões, sendo elas: Dimensão I - Biológica do Corpo Humano, Dimensão II – O ser humano e a Sociedade, Dimensão III – Produção dos Conhecimentos Científicos-Tecnológicos. Já a Formação Específica, que compreende, puramente, os conteúdos específicos da Educação Física, também, se divide em três dimensões, estando distribuídas da seguinte forma: Dimensão I – Manifestações da Cultura Corporal, Dimensão II – Técnico-Instrumental Aplicado, Dimensão III – Didático-Pedagógica.

Com base nesses direcionamentos, a Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da instituição pública parceira possui a seguinte organização e estrutura:

QUADRO 4 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura da instituição pública parceira, 2014.

DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS – LICENCIATURA				
1º ANO PRIMEIRO SEMESTRE				
Disciplina	H/A	C	Classificação	Práticas como componente curricular
Anatomia Geral	60	4	OB	
Bases Biológicas da Educação Física	60	4	OB	
Introdução à Pesquisa e ao Estudo	30	2	OB	
Jogos, Atividades Lúdicas e Recreação	60	4	OB	15
Handebol	60	4	OB	15
Filosofia e Ética na Educação Física e Esporte	30	2	OB	
Total Licenciatura	300	20		30
Total sem optativas	300	20		30
1º ANO SEGUNDO SEMESTRE				
Disciplina	H/A	C	Classificação	Práticas como componente curricular
Anatomia do Sistema Locomotor	60	4	OB	
Crescimento e desenvolvimento	60	4	OB	15
História da Educação Física	60	4	OB	
Atividade Rítmica e Dança	60	4	OB	15
Atletismo	60	4	OB	15
Futebol e Futsal	60	4	OB	15
Total Licenciatura	360	24		60
Total sem optativas	300	24		60
2º ANO PRIMEIRO SEMESTRE				

Disciplina	H/A	C	Classificação	Práticas como componente curricular
Antropologia Cultural e Sociologia da Educação	60	4	OB	
Ginástica Geral	60	4	OB	15
Fisiologia	60	4	OB	
Processos de Produção do Conhecimento Científico em Educação Física I	30	2	OB	
Modalidade de luta	60	4	OB	15
Primeiros Socorros	30	2	OB	
Total Licenciatura	300	20		30
Total sem optativas	300	20		30
2º ANO SEGUNDO SEMESTRE				
Disciplina	H/A	C	Classificação	Práticas como componente curricular
Basquetebol	60	4	OB	15
Voleibol	60	4	OB	15
Fisiologia do Exercício	60	4	OB	15
Aprendizagem Motora	30	2	OB	30
Nutrição aplicada a Educação Física	30	2	OB	15
Administração e Organização de Eventos em Educação Física	30	2	OB	15
Total Bacharelado				
Total Licenciatura	270	18	0	105
Total sem optativas	270	18		105
3º ANO PRIMEIRO SEMESTRE				
Disciplina	H/A	C	Classificação	Práticas como componente curricular
Processos de Produção do Conhecimento Científico em Educação Física II	30	2	OB	
Medidas e Avaliação em Educação Física	60	4	OB	15
Educação Física para Pessoas com Deficiências Sensorio-Motoras	60	4	OB	30
Psicologia da Educação	60	4	OB	
Psicologia da Educação Física e Esporte	30	2	OP	
Aspectos Filosófico Sociológicos da Educação	60	4	OB	
Atividade Física para Criança e Adolescente	30	2	OP	30
Estágio Supervisionado e Prática de Ensino I	60	4	OB	
Total Licenciatura	390	26		75
Total sem optativas	330	22		45
3º ANO SEGUNDO SEMESTRE				
Disciplina	H/A	C	Classificação	Práticas como componente curricular
Didática Geral	60	4	OB	
Bioquímica aplicada a Educação Física	30	2	OP	
Noções básicas de bioestatística	30	2	OP	
Educação Física Escolar I	60	4	OB	30
Estágio Supervisionado e Prática de Ensino II	120	8	OB	
Total Bacharelado				
Total Licenciatura	300	20		30
Total sem optativas	240	26		30
4º ANO PRIMEIRO SEMESTRE				
Disciplina	H/A	C	Classificação	Práticas como componente curricular
Didática da Educação Física	60	4	OB	
Psicologia da Educação	60	4	OB	

Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso I	60	4	OB	
Treinamento em Esportes Coletivos	30	2	OP	15
Educação Física Escolar II	60	4	OB	30
Estágio Supervisionado e Prática de Ensino III	120	8	OB	
Total Licenciatura	390	26		45
Total sem optativas	360	24		30
4º ANO SEGUNDO SEMESTRE				
Disciplina	H/A	C	Classificação	Práticas como componente curricular
Atividades Aquáticas	60	4	OB	15
Bases Teórico-Práticas do Treinamento Físico	60	4	OB	30
Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso II	60	4	OB	
Treinamento em Esportes Individuais	30	2	OP	15
Biomecânica do Sistema Locomotor	60	4	OP	
Educação Física Escolar III	60	4	OB	30
Estágio Supervisionado e Prática de Ensino IV	120	8	OB	
Total Licenciatura	450	30		90
Total sem optativas	360	24		75

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação da Instituição Pública Parceira (2014)

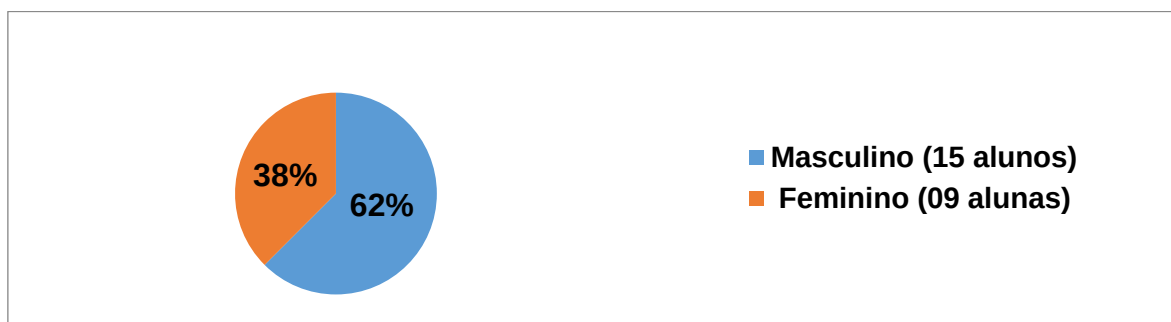
– Quadro adaptado pelo próprio autor, 2015.

6.2. Caracterização dos jovens acadêmicos: os traços do perfil socioeconômico e familiar

A ideia de traçar o perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa partiu da necessidade de se compreender a realidade e o contexto no qual esses jovens se constituem, para que, assim, seja possível estabelecer diálogos e contextualizações com o objeto de pesquisa e os objetivos propostos. A Sociologia da Juventude, principal vertente teórica utilizada nesta pesquisa, defende a importância e a necessidade, de se conhecer quem são os sujeitos com os quais se está relacionando. Nesse sentido, compreender quem são esses jovens acadêmicos é de extrema relevância para saber o público que está sendo investigado e analisado, bem como se está em compatibilidade com o referencial teórico adotado.

De acordo com o Gráfico 1, pode-se observar que, dos 24 jovens acadêmicos matriculados no último ano do curso de Licenciatura em Educação Física da instituição parceira que responderam ao questionário, 62% (15) são do sexo masculino e 38% (09) correspondem ao sexo feminino.

Gráfico 1 - Distribuição por sexo dos jovens acadêmicos.



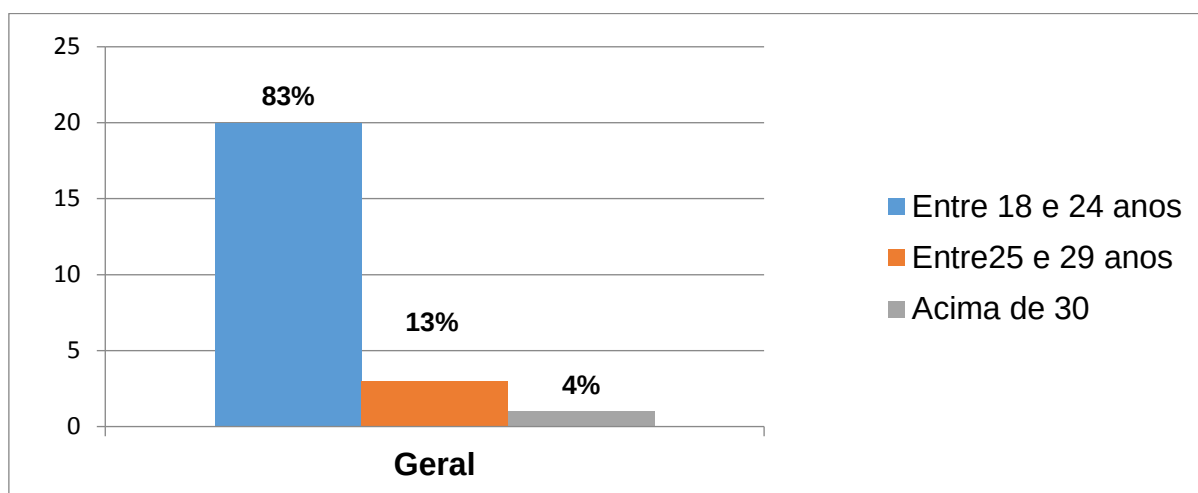
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Os dados apresentados nesta pesquisa mostram uma consonância com os dados apresentados no Censo da Educação Superior no Brasil, pelo Ministério da Educação em 2013. Nesse caso, os dados apresentaram que o curso de formação de professores em Educação Física, no Brasil, está entre os 10 cursos de graduação com maior número de matrículas do gênero masculino, totalizando 71.215 matrículas em todo o território nacional, sejam elas em faculdades particulares, municipais, estaduais ou federais (INEP, 2013).

Diante da exposição dos dados, fica evidente que, tanto nos dados desta pesquisa quanto nos dados divulgados pelo Ministério da Educação, existe uma predominância na escolha do curso de Licenciatura em Educação Física pelos indivíduos do sexo masculino com relação aos indivíduos do sexo feminino. Embora o enfoque principal da pesquisa seja outro, esse resultado gerou algumas inquietações. Diante do exposto, questiona-se quais as causas que interferem para que os homens tenham uma preferência maior por esse curso se comparado às mulheres? Há um estereótipo culturalmente definido? Seria um reflexo do processo histórico da Educação Física? Enfim, é importante refletir sobre a segmentação e a desigualdade por sexo que atinge o processo de escolha de um curso superior.

Em relação à faixa etária desses jovens estudantes universitários, pode-se notar que, dos 24 dos jovens acadêmicos que estão matriculados no quarto ano do curso de Licenciatura em Educação Física, 20 deles fazem parte de uma faixa etária que oscila entre 18 e 24 anos de idade. Os outros 3 jovens acadêmicos ficaram na faixa dos 25 e 29 anos de idade. Por fim, apenas 1 jovem acadêmico matriculado possui idade superior a 30 anos, como pode ser visto no quadro abaixo.

Gráfico 2 - Distribuição por idade dos jovens acadêmicos.



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Ao separar esses dados por gênero, durante a descrição dos resultados, pode-se verificar que, entre os indivíduos do sexo masculino, 80% estão na faixa de idade que permeia a casa dos 18 e 24 anos, outros 13% desses indivíduos permaneceram no grupo que oscila entre os 25 e 29 anos, e os demais 7% corresponderam aos alunos que possuem mais de 30 anos de idade. Com relação ao sexo feminino, os resultados apontaram outras proporções, sendo que 89% das alunas fazem parte do grupo etário que está entre os 18 e 24 anos, e os 11% restante indicaram as licenciandas que estão numa faixa etária entre os 25 e 29 anos, em contrapartida, o grupo denominado "acima dos 30 anos" não apresentou nenhuma representante.

Esses dados trazem à tona uma discussão bastante plausível. Durante décadas até os dias atuais, inúmeros debates e reuniões foram e são realizados no sentido de classificar a categoria juventude, ou quem são considerados os indivíduos jovens, dentro de uma determinada faixa etária. Por conseguinte, essa análise e classificação atuam mediante visões naturalistas e biologicistas. Alguns documentos oficiais que surgiram, sejam eles de esferas nacionais ou internacionais, como o da UNESCO, o Plano de Ação de Braga para Juventude em 1998, a Declaração de Lisboa também em 1998, a Estratégia de Dakar (4ª Sessão do Fórum Mundial da Juventude no Sistema das Nações Unidas) em 2001, documentos que faziam referência a uma classificação de juventude que acoplasse uma faixa etária de 15 a 24 anos. Já a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera jovens os indivíduos que estão na faixa etária de 14 a 29 anos, diferentemente do Instituto Mexicano da Juventude, uma das organizações pioneiras da América Latina a discutir a temática da juventude, adotando um

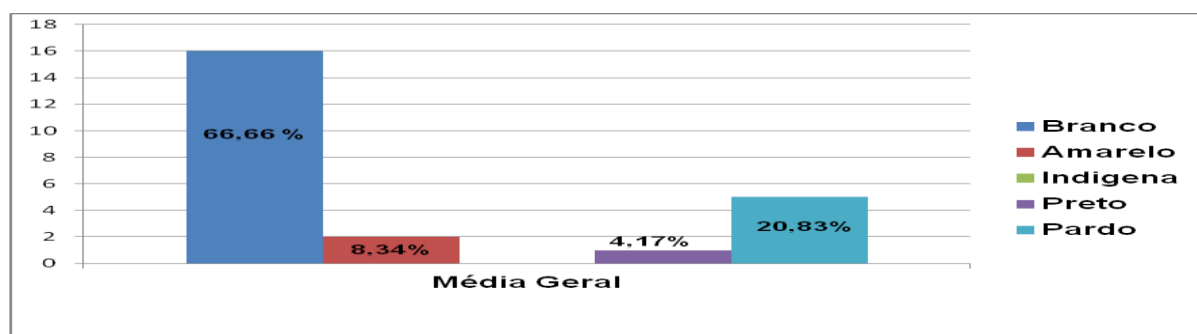
intervalo etário de 12 a 29 anos. Por outro lado, o Instituto de Juventude da Espanha priorizava uma faixa de idade que vai dos 18 aos 32 anos.

Recentemente, no Brasil, o jovem passou a ser considerado uma categoria social que engloba indivíduos dos 15 aos 29 anos completos. Tal definição aconteceu em 2010, por meio da Proposta Constitucional nº 65, sendo conhecida como a "PEC da Juventude". Com isso, o termo jovem foi integrado nos escritos da Constituição Federal. Esse agrupamento social ficou dividido em três subgrupos, sendo eles jovem-adolescente, com idade entre 15 e 17 anos; jovem-jovem, com idade entre 18 e 24 anos; e o grupo do jovem adulto, com idade entre 25 e 29 anos.

Portanto, tomando como base as referências nacionais constituintes na lei maior de nosso país, ao analisar os dados apresentados nesta pesquisa, considera-se que a grande maioria, isto é, 83% dos jovens acadêmicos matriculados no último ano do curso de Licenciatura de Educação Física da instituição parceira na pesquisa se enquadram no subgrupo denominado jovem-jovem. Embora essa mensuração e classificação etária seja necessária e de extrema importância para os nortes que as esferas jurídicas e políticas estabelecem, não se pode esquecer que o processo de caracterização de idades se torna complexo e, extremamente, difícil se consideradas a heterogeneidade e as características próprias que cada indivíduo apresenta.

Quanto à questão da cor/etnia dos jovens acadêmicos participantes da pesquisa, no Gráfico 3, os dados apontam que 66,66% (16) dos jovens acadêmicos matriculados no quarto ano do curso de Licenciatura em Educação Física se declararam Brancos, já 20,83% (5) se declararam Pardos, outros 8,34% (2) dos jovens acadêmicos se declararam Amarelos, apenas, 4,17% (1) dos acadêmicos se declararam de cor Preta e nenhum dos jovens acadêmicos participantes da pesquisa se declarou ser Indígena.

Gráfico 3 - Distribuição da cor/etnia dos jovens acadêmicos.



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Os dados apresentados nesta pesquisa comungam com os dados apresentados pelo Censo Demográfico de 2010, o qual apontou uma grande diferença referente às características étnica-raciais e ao acesso da população aos níveis de Ensino Superior no Brasil. Os dados do Censo de 2010 evidenciaram que, dos estudantes que frequentavam o nível superior, 66,66% eram Brancos, enquanto 13,4% eram Pardos, e 12,8% eram Pretos (IBGE, 2010).

Diante do que foi exposto, pode-se dizer que existe uma predominância considerável de estudantes brancos que frequentam o Ensino Superior no país com relação aos estudantes que se declaram de outras cores/etnias. Portanto, a desigualdade por cor, com acesso ao nível de escolaridade superior, se mostra evidente tanto nesta pesquisa quanto nas pesquisas realizadas em maiores escalas. De acordo com Sampaio (2002, p.3),

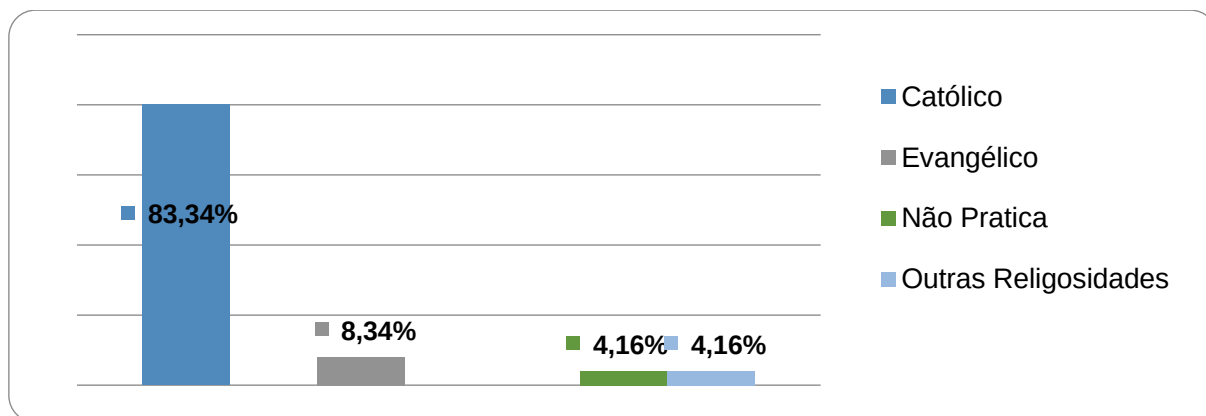
“No Brasil, conforme notam vários estudos (Barros, R.P.; Henriques, R. e Mendonça, 2002; Barros, Henriques e Mendonça, 2001; Barros, R.P. Mendonça, R.; Santos, D.D. e Quintaes, G. 2001; Ramos e Vieira, 2001; Pastore e Silva, 2001), embora a educação seja responsável pelo principal movimento na escala socioeconômica, a distribuição das oportunidades educacionais é ainda muito desigual, o que acaba restringindo a bem poucos a experiência da mobilidade. E o quadro se agrava quando se considera a trajetória de mobilidade educacional dos negros e dos pardos no país. De acordo com o estudo de Sampaio e col. (2000), embora os filhos tendam a ter, em média, mais anos de escolaridade que seus pais, jovens negros e pardos ganham, na comparação com seus pais, menos anos de escolaridade que os jovens brancos em relação aos seus.”

Embora esses preconceitos venham arraigados e oriundos de um longo processo histórico e cultural, é importante que se desprenda e se desvincule desse foco com a ideia de superar a desigualdade e a injustiça. É sábio que essa discussão tem vindo à tona e, conseqüentemente, têm surgido Políticas Públicas no sentido de amenizar esse problema. Porém, mesmo que se tenha implantado o sistema de cotas em algumas universidades para que fosse mais acessível aos jovens negros o acesso ao Ensino Superior, elas, ainda, se mostram insuficientes para erradicar as diferenças e proporcionar a equidade (SAMPAIO, 2002).

Ao serem indagados sobre a religião que seguiam e/ou frequentavam, observa-se, no Gráfico 4, que, dos 100% (24) dos jovens acadêmicos, 83,34% (20) responderam seguir o Catolicismo, enquanto 8,34% (02) desses jovens acadêmicos declararam-se Evangélicos, outros 4,16% (01) responderam que não praticam nenhuma religião, e outros 4,16%, (01) relataram seguir outras religiosidades. As opções religiosas Protestantismo,

Espiritismo e Afrodescendentes não foram declaradas pelos jovens acadêmicos no questionário ao qual eles foram submetidos.

Gráfico 4 – Jovens acadêmicos e suas religiosidades.



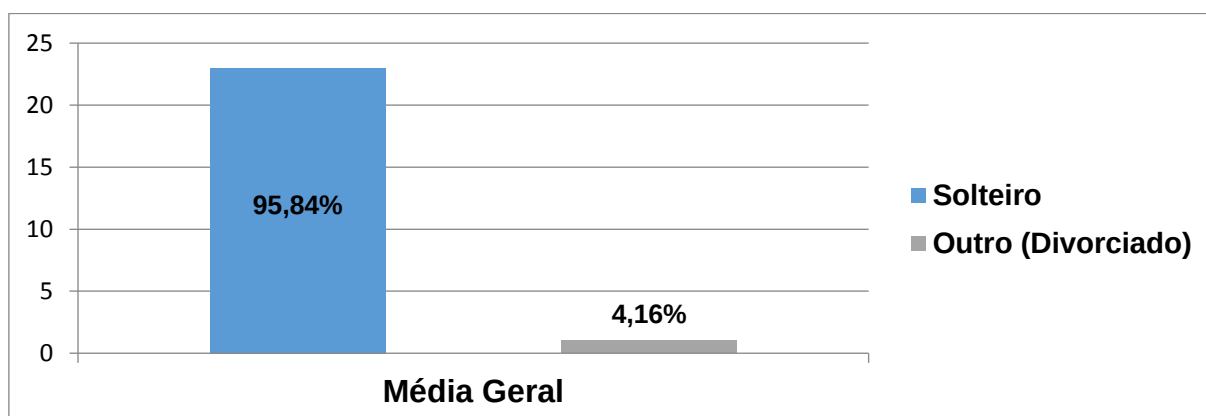
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Portanto, pode-se afirmar que as proporções de fiéis, nos espaços religiosos apresentados pelos jovens acadêmicos, correspondem aos da sociedade brasileira de forma geral, pois, de acordo com o Censo de 2010 (IBGE, 2010), a religião Católica continua majoritária no Brasil apesar da diminuição de adeptos nos últimos anos.

Entretanto, mesmo que haja uma predominância do Catolicismo, há de se considerar a diversidade religiosa no sentido de, não apenas, respeitar como, também, valorizar como crença e cultura, justamente, pelo fato de a laicidade estar presente como instrumento de legalidade dentro das instituições públicas de ensino e valorizá-la no sentido de reconhecer a necessidade de se levar em consideração a multiplicidade até mesmo nesse âmbito. Nesse sentido, faz se necessário que a universidade assegure a laicidade, discutindo, debatendo e refletindo sobre na tentativa de desmobilizar vários discursos religiosos que, em alguns casos, adentram o recinto.

Quanto ao estado civil desses jovens acadêmicos, pode-se observar que 95,84% (23) dos jovens acadêmicos matriculados no curso de Licenciatura em Educação Física, ao responderem o questionário, se declararam solteiros, enquanto 4,16% (1) desses acadêmicos responderam outra situação, isto é, se declararam divorciados. Cabe ressaltar que nenhum dos alunos/as que participou da pesquisa se declarou casado ou de áreas afins.

Gráfico 5 - Estado Civil dos jovens acadêmicos.



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Os dados dessa pesquisa apresentam um mesmo padrão de correlação com outra pesquisa realizada em maior escala, pela ANDIFES¹⁵, cujo resultado foi divulgado em 2011. Por meio dela, buscou-se analisar o perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras e constatou-se que a situação conjugal dos estudantes universitários, em sua grande maioria, é de solteiros. Isso resultou num percentual de 86,6% do universo de estudantes solteiros e de 7,68% do universo de estudantes casados. Nesse sentido, pode-se destacar uma grande prevalência de estudantes solteiros que compõe o contexto universitário.

Ao serem questionados sobre paternidade e maternidade, foi possível constatar que, dos 24 jovens acadêmicos que estão matriculados no último ano do curso de Licenciatura em Educação Física e que participaram desta pesquisa, 100% deles responderam não ter filhos. Essa porcentagem é equivalente tanto para alunos do gênero masculino quanto do gênero feminino.

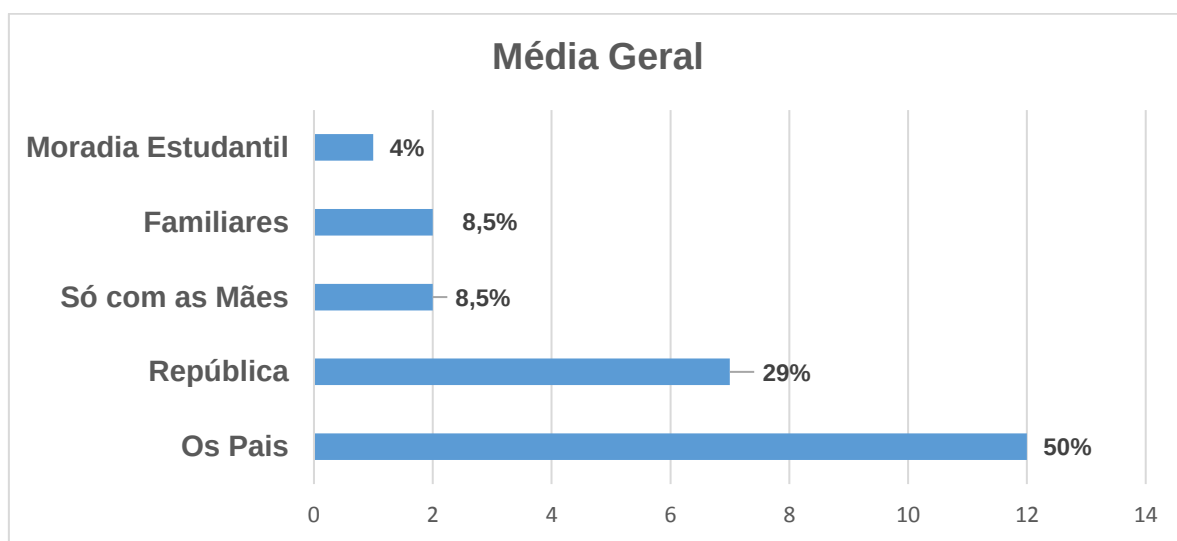
Esses dados apresentam-se equivalentes aos resultados da pesquisa realizada pela ANDIFES (2011), citada, também na análise do Gráfico anterior, em que se constatou, de maneira majoritária, que os estudantes universitários não têm filhos (90,8%). Observa-se que a maioria dos indivíduos que frequenta o Ensino Superior não tem filhos. Várias hipóteses podem ser consideradas para tal resultado, dentre elas, a falta de estabilidade econômica, o tempo destinado ao trabalho e aos estudos, o fato de a maioria dos jovens universitários ser de solteiros, entre outros fatores.

¹⁵ ANDIFES é a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

Ao indagar os jovens acadêmicos sobre sua naturalidade e seu atual município de residência, foi possível observar uma mudança significativa. Tudo indica que essa variação seja por causa do município onde o curso de Licenciatura em Educação Física é oferecido, evidenciando, assim, uma necessidade de mudança por parte dos jovens acadêmicos para que consigam ficar próximos do município onde o curso é ofertado, cumprindo com as obrigações e as atividades dos quais lhe são oferecidas, possibilitando, ainda, um processo de formação de forma mais intensa.

A ideia da afirmação exposta no parágrafo anterior é reforçada e apresentada, com maior significação, com a exposição dos dados a seguir. Diante dos dados apresentados no Gráfico 6, constata-se que metade dos jovens acadêmicos que estão matriculados no quarto ano do curso de Licenciatura em Educação Física, isto é, 50% (12), responderam o questionário afirmando que moram com os pais, enquanto 29% (07) desses jovens acadêmicos moram em repúblicas, outros 8,5% (02) moram, apenas, com a mãe, outros 8,5% (02) moram com familiares, e, apenas, 4% (01) declararam morar na moradia estudantil da instituição.

Gráfico 6 – Atual residência dos jovens acadêmicos.



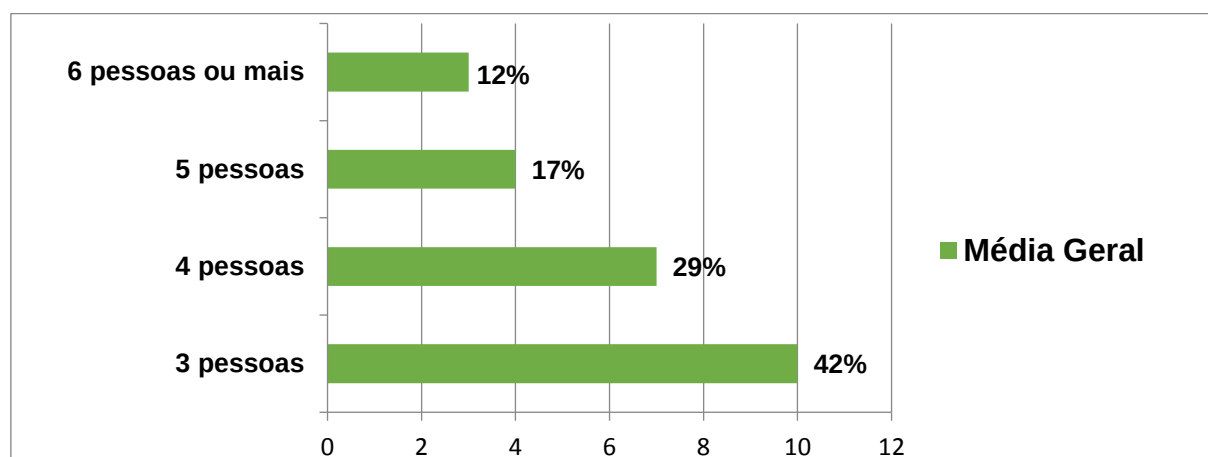
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Portanto, os dados desta pesquisa comungam com os divulgados pela ANDIFES (2011), uma pesquisa de grande escala que diagnosticou que a maioria dos estudantes universitários reside com seus pais ou familiares.

Com relação à composição familiar desses jovens acadêmicos, constatou-se, no Gráfico 7, que 42% (10) dos jovens acadêmicos fazem parte de uma composição familiar com 3 integrantes, sinalizando serem filhos únicos, outros 29% (07) desses jovens acadêmicos

declararam que sua família é composta por 4 pessoas, já 17% (04) assinalaram que sua família integra 5 sujeitos, apenas, 12% (03) dos jovens acadêmicos responderam que fazem parte de uma composição familiar com 6 ou mais indivíduos, e nenhum dos jovens acadêmicos participantes da pesquisa respondeu que sua família integra 1 ou 2 pessoa apenas.

Gráfico 7 – Composição familiar dos jovens acadêmicos.



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

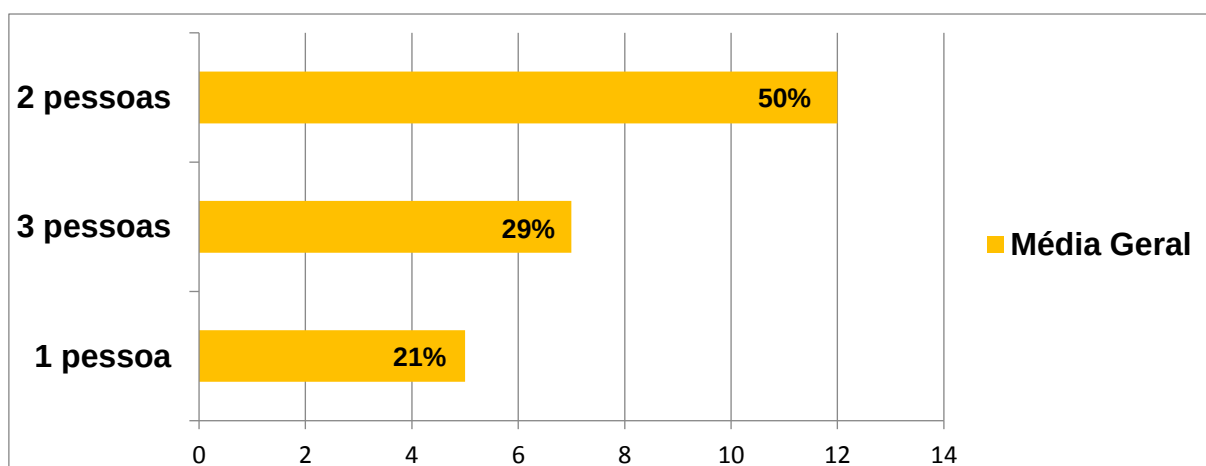
Pode-se observar que a organização familiar brasileira tem passado por muitas transformações, acompanhando os eventos históricos, econômicos, sociais e demográficos ao longo dos últimos anos. Os dados que foram apresentados nessa pesquisa referente à composição familiar entram em sintonia com o Censo (IBGE, 2010), no qual foi constatado que o tamanho da família brasileira vem diminuindo, constantemente, em todas as regiões do país, atingindo uma média de 3 integrantes por família, bem abaixo se comparada a duas décadas atrás, quando a média da família brasileira atingia a casa de 4,06 integrantes por família.

As transformações relacionadas aos padrões familiares passaram a depender, também, da configuração da própria sociedade, pois, como destaca Singly (2007), a família, nos modelos atuais, pode ser considerada como uma instituição na qual seus integrantes apresentam uma individualidade maior que nas constituições familiares de antigamente. Essas divergências individuais se acentuam, se consolidam e, como elas são os cerne da personalidade individual, vão, necessariamente, se desenvolvendo. Cada um constrói uma identidade própria, sua maneira de sentir e de pensar. O fato de os indivíduos terem cada vez mais sua lógica própria tem como efeito diminuir o comunismo familiar, pois este supõe, ao

contrário, a identidade, a fusão de todas as consciências em uma mesma consciência comum que os envolve.

No Gráfico 8, pode-se notar que 50% (12) dos jovens acadêmicos que participaram da pesquisa responderam que 2 integrantes da sua composição familiar estudam, outros 29% (07) responderam que 3 pessoas da família estudam e 21% (05) desses jovens licenciando/as assinalaram que apenas 1 pessoa da família frequenta algum tipo de ensino.

Gráfico 8 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente a quantos integrantes da família estudam.



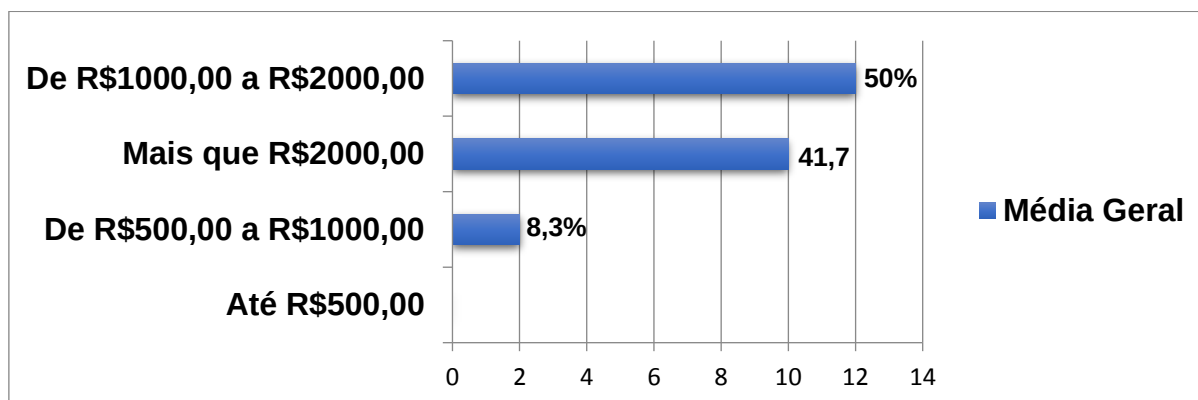
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Conforme a ilustração acima, considera-se que, na conjuntura familiar que é composta por dois integrantes estudando, subentende-se que são os filhos que frequentam algum nível do contexto escolar. Já os dados que apresentam três sujeitos da família que estudam, leva-se a crer que possam ser apenas os filhos ou, ainda, dois filhos e/ou o pai ou a mãe desse contexto familiar que frequentam um ambiente de ensino. Por outro lado, no resultado que aponta que apenas uma pessoa da família estuda, subentende-se ser, apenas, o acadêmico participante da pesquisa que está matriculado no último ano do curso de Licenciatura em Educação Física.

Com relação à distribuição de renda familiar, foi possível detectar que, dos 100% (24) dos jovens acadêmicos que participaram da pesquisa, 50% (12) deles responderam que possuem uma renda familiar que percorre um valor de 1.000,00 a 2.000,00 reais; transformando esses valores por quantidade de salários mínimos, a renda familiar desses jovens acadêmicos equivaleria a uma média de 2 salários mínimos e meio. Outros 41,7% (10) afirmaram que a renda total de sua família ultrapassa o valor de 2000,00 reais, isto significa dizer que transcende a média de 2 salários mínimos e meio; já 8,3% (02) dos jovens acadêmicos

disseram que sua renda familiar total oscila de 500,00 a 1000,00 mensais, correspondendo de 1 a 1 salário mínimo e meio. Nenhum dos participantes da pesquisa relatou possuir uma renda familiar inferior ou até 500,00 reais mensais.

Gráfico 9 - Renda familiar total dos jovens acadêmicos.



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Com a análise desses dados, ao compará-los com índices de pesquisas em maiores escalas, como as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas (ABEP) e Fundação Getúlio Vargas (FGV), pode-se dizer que a maioria dos jovens acadêmicos é oriunda de famílias consideradas pobres.

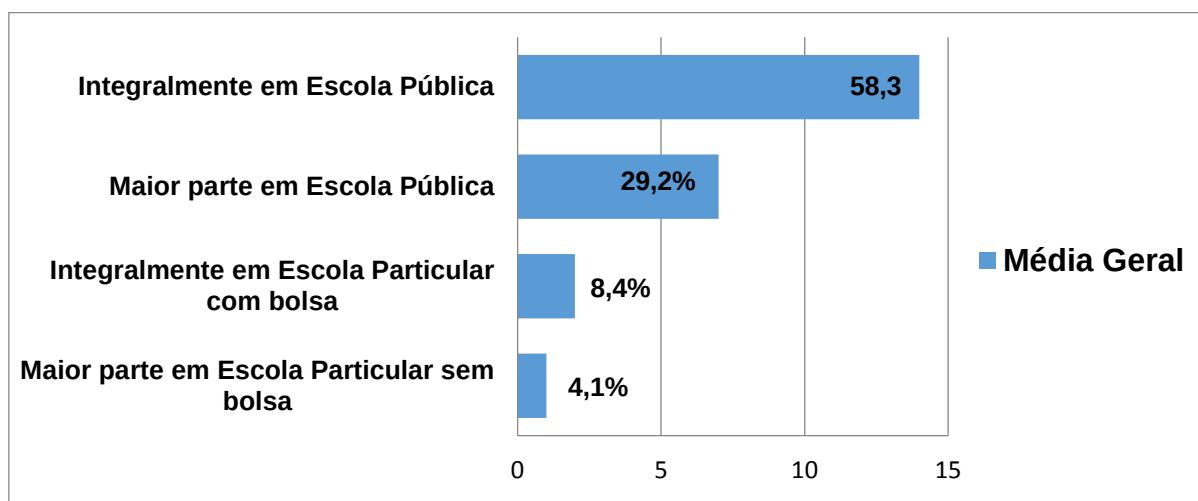
Portanto, no caso dos jovens acadêmicos que estão matriculados no 4º do curso de Licenciatura em Educação Física, pode-se dizer, de maneira geral, que, na maioria, eles são constituintes de famílias pobres, o que evidencia uma realidade precária, um aspecto grave no que tange à vida social e cultural desses/dessas jovens acadêmicos. Torna-se complicado pensar em um bom processo de formação educacional e de expansão do domínio cultural pelo modo em que se apresenta uma realidade igual a essa, com facetas empobrecidas e distantes de um consumo gerado pelos avanços tecnológicos, estimulados pelo consumo de massa e, também, daqueles bens sociais que podem contribuir para a qualidade de vida da população.

6.3. Jovens acadêmicos e o mundo escolar

Nesta pesquisa, a iniciativa de entender a realidade dos jovens acadêmicos frente ao seu processo de escolarização partiu da premissa de que os indivíduos e a educação devem ser considerados de forma articular, pois se tratam de elementos constituintes de uma determinada realidade social.

No Gráfico 10, analisou-se o processo de escolarização dos jovens acadêmicos no Ensino Básico. Sendo assim, é possível notar que 58,3% (14) dos jovens acadêmicos que estão matriculados no 4º do Curso de Licenciatura em Educação Física frequentaram a Educação Básica, totalmente, em Escola Pública, já outros 29,2% (07) responderam que a maior parte do Ensino Básico foi cursado em Escola Pública, outros 8,4% (02) desses jovens acadêmicos disseram ter cursado o Ensino Básico, integralmente, em Escola Particular com Bolsa, e, apenas, 4,1% (01) relataram ter frequentado o Ensino Básico, integralmente, em Escola Particular sem Bolsa.

Gráfico 10 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente a que tipo de escola os alunos cursaram o Ensino Básico.



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Diante das informações expostas, pode-se considerar que o ensino público básico é um local privilegiado, embora seja palco de inúmeros questionamentos e alvo de críticas pela forma como ele vem sendo interpretado. Entretanto, a Educação Pública é considerada como um ambiente padrão para a constante busca da qualidade do ensino, e, para

o trabalho docente, é considerada, ainda, como um componente da realidade da formação de professores na universidade a servir de reflexão no sentido de continuidade, interrelação e superação. Por esse motivo, apresenta uma relevância social e cultural em dialogar, integrativamente, com a juventude na possibilidade de garantir a permanência dos estudantes aos bens simbólicos produzidos e à formação de cidadãos críticos pensantes, a fim de contribuírem para o avanço cultural da sociedade a níveis de maior complexidade.’

Embora esta pesquisa tenha mostrado que a maioria desses jovens acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física seja oriunda de escolas públicas, ainda existem desigualdades quanto ao ingresso e ao acesso a uma universidade pública. Outro fator que não se pode esquecer faz referência aos cursos superiores que o aluno de escola pública tem maiores condições de ingressar. Nesse sentido, Alvarenga e Sales (2012, p.3) observaram, em seus estudos, que

“[...] para as carreiras de maior prestígio social, as quais a concorrência para o ingresso é ainda mais alta que as demais, os números resultantes das comparações entre a origem de rede pública e privada assumem um caráter ainda mais discrepante. Na Universidade Federal de Lavras, por exemplo, enquanto que, para um curso de maior prestígio e, conseqüentemente, maior concorrência como o de Agronomia, o número de estudantes advindos de escolas públicas não chegou a 27% do número total, no período entre 2007 a 2010, para um curso noturno e de menor prestígio social e concorrência, como o de licenciatura em Educação Física, o número de estudantes de escola pública representou 51% do total, no mesmo período.”

Portanto, pode-se considerar que a oportunidade de acesso à universidade pública, para um estudante do ensino público, depende da demanda, da procura e do prestígio social do curso superior que o estudante venha a escolher cursar.

6.4. Jovens acadêmicos e suas relações com mundo do trabalho

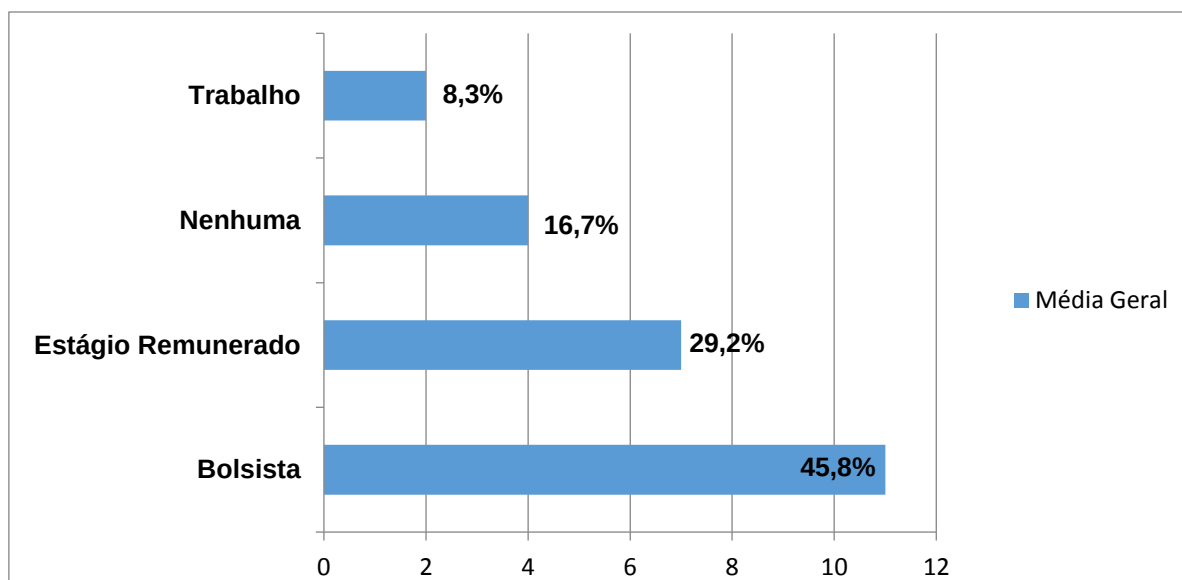
Esta categoria evidenciou as relações que os jovens acadêmicos estabelecem com o mundo do trabalho, pois estudos, como os realizados pelo Instituto Cidadania (2003); Ibasa (2005); Abramo e Branco (2005) no Brasil, têm mostrado que o trabalho está entre os principais assuntos que mais mobilizam o interesse dos jovens.

Essas pesquisas têm mostrado e reforçado que os jovens brasileiros consideram o trabalho como um dos direitos fundamentais de cidadania, bem como um dos quesitos primordiais dos quais eles deveriam ser detentores. Cabe ressaltar, que o foco do trabalho, para alguns jovens, não resulta, somente, do seu significado ético, ainda que este aspecto seja relevante, mas é, também, contingente da sua urgência enquanto problema, pois

“[...] é, sobretudo enquanto um fator de risco, instabilizador das formas de inserção social e do padrão de vida, que o trabalho se manifesta como demanda urgente, como necessidade, no coração da agenda para uma parcela significativa da juventude brasileira. Ou, de outra forma, é por sua ausência, por sua falta, pelo não trabalho, pelo desemprego, que o mesmo se destaca” (GUIMARÃES, 2004, p.12).

Desse modo, no que tange ao exercício de atividade remunerada pelos jovens acadêmicos participantes da pesquisa, verifica-se que a grande maioria, isto é, 83,3% (20) dos jovens acadêmicos exercem alguma atividade remunerada, enquanto os demais, 16,7% (04) dos jovens acadêmicos, não exercem nenhum tipo de atividade remunerada. O percentual que exerce algum tipo de atividade remunerada divide-se em três subgrupos, sendo eles trabalho, estágio e bolsista.

Gráfico 11 - Distribuição jovens dos acadêmicos, referente ao exercício de atividade remunerada.



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

No quesito trabalho, diagnosticou-se que apenas 8,3% (02) dos jovens acadêmicos assinalaram essa alternativa. Ainda sobre este quesito, observou-se que o local de

trabalho se concentra em cargos públicos, ou seja, trabalham na Prefeitura Municipal dos municípios em que residem, em segmentos distintos.

Já no quesito estágio, registrou-se um percentual de 29,2% (07) de jovens acadêmicos que estagiam remuneradamente. Quanto aos locais em que desenvolvem suas atividades, observou-se que a maioria realiza estágios em academias ou em áreas voltadas ao treinamento e à competição esportiva, e, apenas, uma jovem aluna, por meio de um convênio com a Prefeitura Municipal, desenvolve estágio remunerado no ambiente escolar. Como visto, a maioria dos sujeitos da pesquisa que fazem estágio remunerado atua em atividades distintas das que são designadas ao curso de Licenciatura em Educação Física.

O maior percentual dos jovens acadêmicos que realizam alguma atividade remunerada ficou com o subgrupo bolsista, isto é, 45,8% (11) dos jovens acadêmicos recebem algum tipo de bolsa. Dentre as bolsas, destacam-se a Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão (BAAE), bolsas do Núcleo de Ensino, bolsas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e bolsas de iniciação científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Desse montante, a maioria desenvolve as atividades de pesquisas e extensão no ambiente escolar.

Outro ponto levantado e diagnosticado, nessa categoria, faz referência ao período em que realizam essas atividades, e os resultados mostraram que a maioria dos jovens acadêmicos que exercem atividades remuneradas trabalha em período integral ou noturno.

Quanto ao grau de satisfação, nota-se que a maioria descreveu gostar de executar a função que lhe é designada. Entretanto, um dos jovens acadêmicos que participou da pesquisa relatou que não gostava da atividade remunerada que exercia, e sua justificativa chamou a atenção, pois "embora eu tenha estabilidade e flexibilidade de horário, meu trabalho e minha função não coincidem com a área na qual eu estou me formando" (ALUNO A, 2015).

Esses dados desencadearam algumas reflexões, pois, como ficou constatado, a maioria dos jovens acadêmicos desenvolve algum tipo de atividade remunerada, e isso mostra as dificuldades que eles têm, os sacrifícios que esses sujeitos fazem e as necessidades de desenvolverem algum tipo de atividade remunerada para que tenham condições de se manterem financeiramente. Esses, querendo ou não, são fatores que podem, a certo ponto, atrapalhar seu processo de formação, pois os impedem de se dedicarem, exclusivamente, aos estudos. E, mesmo que a maioria desses sujeitos tenha bolsas que tenham relações com o curso que fazem, elas nem sempre são suficientes, e os valores, muitas vezes, não condizem com o número de tarefas que eles têm por realizar.

6.5. Jovens acadêmicos e o universo juvenil

Neste tópico, foram apresentados os resultados referentes às relações que os jovens acadêmicos estabelecem com o contexto juvenil para além dos muros universitários. Essa discussão se faz importante, pois, muitas vezes, os jovens acadêmicos passam pela universidade sem serem notados, sem que a instituição os reconheça. É importante destacar que, embora eles estejam cursando um curso superior, almejando, nesse caso, serem professores de Educação Física, não se pode desconsiderar suas concepções e suas atividades fora do ambiente universitário.

Diante dos dados expostos na tabela 1, fica a evidência de que os 24 jovens acadêmicos que estão no último ano do curso de Licenciatura em Educação Física da universidade parceira apresentam uma concepção de juventude longe do olhar diferenciado e defendido nesta pesquisa.

Tabela 1 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente a sua concepção de juventude.

COMO VOCÊ DEFINIRIA A JUVENTUDE NA ATUALIDADE?				
	MASCULINO	FEMININO	MÉDIA GERAL	(%)
É CONSIDERADA UMA FASE DE CRISES, CONFLITOS E INCERTEZAS.	11 ALUNOS	9 ALUNAS	20 ALUNOS/AS	83,4%
É CONSIDERADA UMA FASE DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA.	10 ALUNOS	8 ALUNAS	18 ALUNOS/AS	75,0%
ESTÁ ALIADA A PROBLEMAS COMO: DROGAS, SEXO, GRAVIDEZ, VANDALISMO, CONSUMISMO, ENTRE OUTROS.	9 ALUNOS	3 ALUNAS	12 ALUNOS/AS	50,0%
DEVE SER ANALISADA PELA SUA MULTICULTURALIDADE.	7 ALUNOS	4 ALUNAS	11 ALUNOS/AS	46,0%
CURSO DE VIDA QUE CONSIDERA OS JOVENS COMO PRODUTORES DE CULTURA.	5 ALUNOS	4 ALUNOS	9 ALUNOS/AS	37,5%
É UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL.	5 ALUNOS	3 ALUNAS	8 ALUNOS/AS	33,5%
É CONSIDERADA COMO O FUTURO DA NAÇÃO.	4 ALUNOS	4 ALUNAS	8 ALUNOS/AS	33,5%
ENGLABA INDIVÍDUOS COM UMA FAIXA ETÁRIA ENTRE 15 E 24 ANOS DE IDADE.	3 ALUNOS	2 ALUNAS	5 ALUNOS/AS	20,8%
ADOLESCENTES SEM CAUSA E "ABORRESCENTES" SEM CAUSA.	3 ALUNOS	0 ALUNAS	3 ALUNOS/AS	12,5%

É UMA ETAPA QUE DEVE SER CONSIDERADA PELA SUA HETEROGENEIDADE	2 ALUNOS	1 ALUNA	3 ALUNOS	12,5%
É CONSIDERADA COMO UM PROBLEMA SOCIAL.	1 ALUNO	1 ALUNA	2 ALUNOS/AS	8,4%
NENHUMA DAS ALTERNATIVAS	0 ALUNOS	0 ALUNAS	0 ALUNOS/AS	0,0%
OUTROS	0 ALUNOS	0 ALUNAS	0 ALUNAS	0,0%

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Como se pode observar, a grande maioria, isto é, 83,4% dos jovens acadêmicos consideram que a juventude é caracterizada por uma fase de crises, conflitos e incertezas. Nessa mesma linha de raciocínio cartesiano, 75% dos jovens acadêmicos responderam que a juventude é uma fase de transição para a vida adulta, na mesma direção da concepção empregada pelo senso comum; 50% dos jovens acadêmicos responderam que a juventude está aliada a problemas como drogas, sexo, gravidez, vandalismo, consumismo, entre outros adjetivos negativos em torno dessa categoria. Além dos sinônimos e das relações que fazem com essa categoria, 12,5% dos jovens acadêmicos definiram que a juventude está ligada a adolescentes e "aborrecentes" sem causa; e outros 8,4% consideram a juventude como problema social. Com exceção dessas visões estereotipadas a respeito da juventude, observam-se, ainda, visões biologicistas e naturalistas, pois, como se pode notar, 20,8% dos jovens acadêmicos acreditam que a juventude engloba indivíduos que têm entre 15 e 24 anos de idade; e houve, ainda, os que fazem alusões ao protagonismo e idolatria, ou seja, 33,5% dos jovens acadêmicos consideram que a juventude representa o futuro de uma nacionalidade.

Quanto à concepção de juventude voltada para um olhar crítico, observa-se que 46% dos jovens acadêmicos responderam que essa categoria social deve ser analisada com base na sua multiculturalidade; outros 37,5% dos jovens acadêmicos consideram que a juventude é um curso de vida, que considera os jovens como produtores de cultura, na mesma linha de pensamento; 33,5% relataram que a juventude é um processo histórico e social; e, apenas, 12,5% dos jovens acadêmicos consideram que essa etapa da vida deve ser considerada pela heterogeneidade, valorizando as diversidades e peculiaridades dos sujeitos jovens. Por mais que se tenha constatado uma concepção diferenciada a respeito dos jovens por alguns jovens acadêmicos participantes da pesquisa, fica a evidência e a preocupação de que a concepção de juventude que eles apresentam no seu findar do processo de formação está, totalmente, enraizada nas visões estereotipadas.

Essas constatações se tornaram, ainda mais, evidentes no processo de observação que foi realizado, pois, embora eles estivessem tendo conhecimentos teóricos e

práticos que os instruísem para outro olhar e um outro posicionamento frente à concepção da juventude, nas observações feitas em aulas, os/as jovens acadêmicos, ao colocarem seus argumentos e opiniões frente aos assuntos trabalhados em sala, acabavam expondo conceitos estereotipados e preconceituosos a respeito dos jovens, principalmente, daqueles que frequentavam o Ensino Médio.

Esses resultados observados tendem a mostrar que, embora se tenha trabalhado conteúdos significativos na disciplina onde as observações foram coletadas, estes se mostraram insuficientes para promover uma mudança de olhar e de concepção frente à categoria juventude.

Ao serem indagados a responder se participavam de alguma associação ou grupo de jovens, pode-se observar, na Tabela 2, que a maioria dos jovens acadêmicos, isto é, 54,2% não participam de nenhum grupo ou associação voltada para o público juvenil, enquanto 37,5% dos jovens acadêmicos disseram participar de grupos de jovens voltados às esferas religiosas; já 8,4% dos jovens acadêmicos anunciaram fazer parte de outros grupos juvenis, Dentre eles, destacam-se o Centro de Artes e Esportes Unificado (CEU) e o Jovens Descendentes Nipônicos (JDN) . Nenhum dos jovens acadêmicos participantes da pesquisa relatou participar de partidos políticos.

Tabela 2 – Jovens acadêmicos e a sua participação em grupos juvenis.

VOCÊ PARTICIPA DE ALGUM GRUPO OU ASSOCIAÇÃO DE JOVENS				
	MASCULINO	FEMININO	MÉDIA GERAL	(%)
NÃO PARTICIPO DE NENHUM GRUPO	9 ALUNOS	4 ALUNAS	13 ALUNOS/AS	54,20%
SIM, GRUPO DE JOVENS DA IGREJA	5 ALUNOS	4 ALUNAS	9 ALUNOS/AS	37,50%
OUTROS	1 ALUNO	1 ALUNA	2 ALUNOS	8,40%
SIM, PARTIDO POLÍTICO	0 ALUNOS	0 ALUNAS	0 ALUNOS/AS	0%

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Quanto à participação desses jovens acadêmicos frente a grupos juvenis, os resultados apontam relações com outras pesquisas realizadas nessa área. Em 2006, a UNESCO divulgou uma pesquisa que tinha por objetivos “contribuir para a consolidação de uma agenda que trate de maneira mais atenta a questão da juventude no Brasil” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p.11). De acordo com essa pesquisa, os resultados apresentados comungam com os resultados expostos na pesquisa frente à participação juvenil, pois os grupos que mais concentram jovens são os grupos ou movimentos relacionados à igreja (69,1%), seguidos pelo

movimento estudantil (48,2%), movimento ecológico (20,3%), trabalho comunitário (17,5%), partido político (9,8%) e voluntários em ONGs (7,6%).

Quanto à não participação desses jovens acadêmicos em partidos políticos, pode-se observar, também, uma consonância com outras pesquisas já realizadas cujo enfoque se volta para os jovens e as questões políticas. Na pesquisa realizada por Pedreira (2015), cujo objetivo era analisar a questão da juventude e a política brasileira, após as manifestações políticas de 2014, com base nos levantamentos, os resultados mostraram que, dos 1128 dos jovens entrevistados, 76% consideram não participar ou ser filiado a nenhum partido político.

Essa não participação em grupos e movimentos estudantis pode apresentar relação com os discursos enraizados, sobretudo sobre as análises políticas e contextuais que “castram” a juventude, inibindo-os de se posicionarem como sujeitos de direitos e deveres. É preciso fortalecer esse debate para que se rompa com essa castração, no sentido de incentivar para que os jovens tenham um maior engajamento e uma ativa participação, pois, como argumenta Dayrell e Carrano (2014), a experiência participativa é, por sua natureza, um processo desencadeador de educação e formação.

De acordo com os dados ilustrados na Tabela 3, pode-se observar a preferência dos jovens acadêmicos frente às atividades que costumam realizar nos tempos livres. Nesse sentido, constata-se que 83,4% dos jovens acadêmicos praticam algum tipo de atividade física ou esportiva nas horas vagas; outra atividade bastante contemplada, nas horas vagas, pelos jovens acadêmicos (79,2%) é sair com os amigos ou namorado/a. Outros 50% dos jovens acadêmicos relataram que costumam destinar seu tempo livre para utilizarem a internet ou frequentar atividades de natureza cultural, como cinema, teatro, *show*, entre outros. Já 41% dos participantes das pesquisas preferem dormir nas horas livres; seguido de 37,5% que preferem assistir à televisão. Logo em seguida, nota-se que 29,2% dos jovens acadêmicos optam por estudar, passear no *shopping* ou ir às baladas. Com o percentual, de 20,9%, relataram que preferem utilizar seu tempo livre para jogar *videogame* ou fazer outras atividades como ler, rezar, desenhar, viajar e sair com a família, cantar, mexer no carro e na moto. Apenas 16,7% dos jovens acadêmicos entrevistados não gostam de fazer nada nas horas vagas.

Tabela 3 – Jovens acadêmicos e a sua ocupação nos tempos livres.

O QUE MAIS GOSTA DE FAZER NO SEU TEMPO LIVRE				
	MASCULINO	FEMININO	MÉDIA GERAL	(%)
PRATICAR ESPORTES/FAZER ATIVIDADES FÍSICAS	13 ALUNOS	7 ALUNAS	20 ALUNOS/AS	83,4%
SAIR COM OS AMIGOS OU NAMORADA/O	12 ALUNOS	7 ALUNAS	19 ALUNOS/AS	79,2%
FICAR NA INTERNET	8 ALUNOS	4 ALUNAS	12 ALUNOS/AS	50,0%
ATIVIDADES CULTURAIS (TEATRO, CINEMA, SHOWS)	8 ALUNOS	4 ALUNAS	12 ALUNOS/AS	50,0%
DORMIR	8 ALUNOS	2 ALUNAS	10 ALUNOS/AS	41,7%
ASSISTIR TELEVISÃO	6 ALUNOS	5 ALUNAS	9 ALUNOS/AS	37,5%
ESTUDAR	4 ALUNOS	3 ALUNAS	7 ALUNOS/AS	29,2%
IR PARA AS BALADAS	5 ALUNOS	2 ALUNAS	7 ALUNOS/AS	29,2%
PASSEAR NO SHOPPING	6 ALUNOS	1 ALUNA	7 ALUNOS/AS	29,2%
JOGAR VÍDEO GAME	4 ALUNOS	1 ALUNA	5 ALUNOS/AS	20,9%
OUTROS	2 ALUNOS	3 ALUNAS	5 ALUNOS/AS	20,9%
GOSTO DE NÃO FAZER NADA.	2 ALUNOS	2 ALUNAS	4 ALUNOS/AS	16,7%
NENHUMA DAS ATIVIDADES	0 ALUNOS	0 ALUNAS	0 ALUNOS/AS	0,0%

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

O equívoco de conceber a juventude, dentro de uma visão universalista, apresenta-se, gritantemente, no senso comum frente aos aspectos de lazer e tempo livre. Essa visão retrógrada, talvez, se manifeste com base no julgamento precipitado de que os tempos da juventude, em geral, e a temporalidade das culturas juvenis, principalmente, seriam, "em "essência", momentos de fruição de divertimentos, prazeres e distância relativa do mundo do trabalho, considerando-se que este último é uma característica principal do mundo adulto" (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p.29).

Esses autores, ao analisarem a pesquisa de opinião pública intitulada "Perfil da Juventude Brasileira", constaram, plausivelmente, com base na explanação dos jovens entrevistados, que os contextos de vida e os processos sociais desses jovens reafirmam os traços de diversidade da cultura brasileira, pois considera-se que

“É principalmente nos tempos livres e nos momentos de lazer que os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, seus ritos, suas simbologias e seus modos de ser, que os diferenciam do denominado mundo adulto. No contexto de menor controle das gerações adultas, os jovens elaboram subjetividades coletivas em torno de culturas juvenis. Ha uma tendência da sociedade em enxergar nessas culturas traços de marginalidade, um tempo social potencialmente negativo e, em geral, pensado em oposição ao trabalho, este entendido como tempo de positividade, naquilo que se refere a formação humana” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p.30).

Nessa direção, portanto,

“[...] é preciso considerar o lazer como tempo sociológico, no qual a liberdade de escolha e elemento preponderante e se constitui, na fase da juventude, como campo potencial de construção de identidades, descoberta de potencialidades humanas e exercício de inserção efetiva nas relações sociais. Assim considerado, o lazer pode ser espaço de aprendizagem das relações sociais em contexto de liberdade de experimentação. Naquilo que se refere ao lazer juvenil como experiência cultural coletiva, deve-se reportar a centralidade do grupo de pares no processo de formação humana. A convivência em grupos possibilita a criação de relações de confiança; desse modo, a aprendizagem das relações sociais serve também de espelho para a construção de identidades coletivas e individuais. Em suma, as diferentes práticas de cultura e lazer em espaços sociais públicos podem ser consideradas como verdadeiros laboratórios, onde se processam experiências e se produzem subjetividades” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p.30).

Dessa forma, com base nos dados levantados e na fundamentação apresentada, constata-se uma miscigenação de atividades realizadas nos tempos livres. Consequentemente, esse resultado só vem realçar a heterogeneidade que essa categoria social apresenta, destacando as peculiaridades e os gostos desses jovens acadêmicos participantes da pesquisa.

Os dados expostos na tabela 4 ilustram os gostos musicais dos jovens acadêmicos matriculados no último ano do curso de Licenciatura em Educação Física. Dessa forma, pode-se observar o estilo musical que mais tem chamado a atenção desses jovens, e o que eles mais gostam de ouvir é a música Eletrônica, que resultou em 54,2% de preferência de adeptos desse estilo. Em seguida, aparecem o Sertanejo Universitário (50%), o Pop com 45,8%, com 41,2%, o aparece o *Rock*, o *Reggae* totalizando 33,3%, com 29,2 %, aparecem empatados três estilos diferentes, sendo eles Axé, MPB e Sertanejo Raiz, 25% apresentam preferência pelo estilo Gospel, *Hip-Hop*, já os etilos musicais Metal, Country e Forró contemplam 20,9% da preferência musical dos jovens alunos, enquanto 16,7% optam por ouvir o Pagode, *Black*, *Rap*, Samba e Romântico, já os estilos musicais menos apreciados pelos jovens acadêmicos são o Funk, Vanerão e o Xote, que aparecem nessa escola com 12,5% de preferência, seguidos dos estilos Lambada, Salsa e outros (Católica e Clássica) totalizando 8,4%, e, apenas, com 4,2% do gosto dos jovens licenciandos, aparecem o estilo Gótico e *Music*.

Tabela 4 – Jovens acadêmicos e a sua preferência musical

QUE ESTILO MUSICAL MAIS APRECIA				
	MASCULINO	FEMININO	MÉDIA GERAL	(%)
ELETRÔNICA	9 ALUNOS	4 ALUNAS	13 ALUNOS/AS	54,2%
SERTANEJO UNIVERSITÁRIO	6 ALUNOS	6 ALUNAS	12 ALUNOS/AS	50,0%
POP	6 ALUNOS	5 ALUNAS	11 ALUNOS/AS	45,8%
ROCK	9 ALUNOS	1 ALUNA	10 ALUNOS/AS	41,2%
REGGAE	7 ALUNOS	1 ALUNA	8 ALUNO/AS	33,3%
SERTANEJO RAIZ	4 ALUNOS	3 ALUNAS	7 ALUNOS/AS	29,2%
AXÉ	4 ALUNOS	3 ALUNAS	7 ALUNOS/AS	29,2%
MPB	4 ALUNOS	3 ALUNAS	7 ALUNOS/AS	29,2%
GOSPEL	4 ALUNAS	2 ALUNOS	6 ALUNOS/AS	25,0%
HIP-HOP	5 ALUNOS	1 ALUNA	6 ALUNOS/AS	25,0%
COUNTRY	3 ALUNOS	2 ALUNAS	5 ALUNOS/AS	20,9%
FORRÓ	2 ALUNOS	3 ALUNAS	5 ALUNOS/AS	20,9%
METAL	5 ALUNOS	0 ALUNAS	5 ALUNOS/AS	20,9%
SAMBA	3 ALUNOS	1 ALUNA	4 ALUNOS/AS	16,7%
ROMÂNTICO	3 ALUNOS	1 ALUNA	4 ALUNOS/AS	16,7%
RAP	4 ALUNOS	0 ALUNAS	4 ALUNOS/AS	16,7%
BLACK	3 ALUNOS	1 ALUNA	4 ALUNOS/AS	16,7%
PAGODE	2 ALUNOS	2 ALUNAS	4 ALUNOS/AS	16,7%
FUNK	2 ALUNOS	1 ALUNA	3 ALUNOS/AS	12,5%
VANERÃO	2 ALUNOS	1 ALUNA	3 ALUNOS/AS	12,5%
XOTE	2 ALUNOS	1 ALUNA	3 ALUNOS/AS	12,5%
LAMBADA	2 ALUNOS	0 ALUNAS	2 ALUNOS/AS	8,4%
SALSA	2 ALUNOS	0 ALUNAS	2 ALUNOS/AS	8,4%
OUTROS	0 ALUNOS	2 ALUNAS	2 ALUNOS/AS	8,4%
GÓTICO	1 ALUNO	0 ALUNAS	1 ALUNO/A	4,2%
MUSIC	1 ALUNO	0 ALUNAS	1 ALUNO/A	4,2%

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Neste contexto apresentado sobre a preferência musical dos jovens acadêmicos participantes da pesquisa, pode-se notar, diante dos resultados, que o gosto pelo estilo musical é bem eclético, com predominância de alguns estilos sobre outros. Após pesquisa realizada nos Estados Unidos sobre música popular e cultura jovem, Bennett (2000, p.34) ressalta que a música (o estilo musical) é um instrumento importante para compreender a cultura juvenil de uma determinada realidade, ressaltando, ainda, que a música é uma das principais fontes de lazer encontradas pelos jovens. Complementando, o autor justifica que a música "é um aspecto onipresente na vida do jovem", sendo assim, é fundamental que essa linguagem seja trazida e contextualizada em todos os níveis de escolaridade, tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior.

Na tabela 5, como se pode observar, são apresentadas as habilidades dos jovens acadêmicos frente ao domínio de instrumentos musicais. Nesse sentido, constata-se que a maioria dos jovens acadêmicos, isto é, 58,3% declararam não tocar nenhum instrumento musical. Por outro lado, 20,8% dos jovens acadêmicos responderam tocar Violão/Guitarra/Viola, já 12,5% apontaram tocar Teclado/Piano, outros 8,4% dos jovens acadêmicos disseram tocar Violino, Bateria e outros (Gaita e Flauta), e os instrumentos musicais como Sanfona, Harpa e Sax não apresentaram nenhum adepto.

Tabela 5 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente ao domínio de instrumento musical.

VOCÊ TOCA ALGUM INSTRUMENTO MUSICAL				
	MASCULINO	FEMININO	MÉDIA GERAL	(%)
NÃO TOCO NENHUM INSTRUMENTO MUSICAL.	9 ALUNOS	5 ALUNAS	14 ALUNOS/AS	58,30%
VIOLÃO/GUITARRA/ VIOLA	5 ALUNOS	0 ALUNAS	5 ALUNOS/AS	20,80%
TECLADO / PIANO	1 ALUNO	2 ALUNAS	3 ALUNOS/AS	12,50%
VIOLINO	1 ALUNO	1 ALUNA	2 ALUNOS/AS	8,40%
BATERIA	1 ALUNO	1 ALUNA	2 ALUNOS	8,40%
OUTROS	2 ALUNOS	0 ALUNAS	2 ALUNOS/AS	8,40%
SAX	0 ALUNOS	0 ALUNAS	0 ALUNOS/AS	0%
HARPA	0 ALUNOS	0 ALUNAS	0 ALUNOS/AS	0%
SANFONA	0 ALUNOS	0 ALUNAS	0 ALUNOS/AS	0%

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Esse ecletismo musical e domínio instrumental apresentado pelos jovens acadêmicos reforça, ainda mais, a questão da singularização dos indivíduos, pois, como destaca Dayrell, o

“[...] sujeito é um ser singular, que tem história, interpreta o mundo, dá-lhe sentido, bem como à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. [...] o sujeito é ativo, age *no* e *sobre* o mundo, e nessa ação se produz e é produzido no conjunto das relações sociais. [...] Assim, o ser humano não é um dado, mas uma construção. [...] Somente o homem não é, em sua origem, nada, devendo tornar-se o que deve ser. A condição humana é vista como um processo, constante tornar-se por si mesmo, no qual se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie” (DAYRELL, 2005, p.176-177).

Desse modo, a música e seus contingentes se apresentam como uma ferramenta, quase, indissociável do cotidiano juvenil, pois ela se torna o meio de expressão e

de integração emotiva preferido das microssociedades juvenis. Nessa perspectiva, ela não é, apenas, um veículo, mas, antes de tudo, um comportamento coletivo. Por isso, pode-se considerar que, para compreender os jovens, é necessário levar em consideração a grande diversidade contextual, sociocultural ou, ainda, o aspecto sociomusical existente no cenário contemporâneo.

Conforme exposto na Tabela 6, nota-se uma prevalência gigantesca, isto é, 70,9% dos jovens acadêmicos relataram possuir alguma habilidade esportiva, enquanto 16,7% dos jovens acadêmicos responderam não possuir nenhuma habilidade esportiva ou artística. Com o mesmo percentual, eles/elas relataram ter habilidades para cantar e outras atividades como desenhar e pintar, já outros 12,5% disseram possuir habilidades teatrais, e nenhum dos jovens acadêmicos disse ter habilidades quanto à dança.

Tabela 6 – Jovens acadêmicos e as suas habilidades artísticas e esportivas.

VOCÊ TEM ALGUMA HABILIDADE ARTÍSTICA OU ESPORTIVA				
	MASCULINO	FEMININO	MÉDIA GERAL	(%)
ESPORTE	12 ALUNOS	5 ALUNAS	17 ALUNOS/AS	70,90%
NENHUMA	2 ALUNOS	2 ALUNAS	4 ALUNOS/AS	16,70%
CANTO/CORAL	2 ALUNOS	2 ALUNAS	4 ALUNOS/AS	16,70%
OUTROS	3 ALUNOS	1 ALUNA	4 ALUNOS/AS	16,70%
TEATRO	2 ALUNOS	1 ALUNA	3 ALUNOS/AS	12,50%
DANÇA	0 ALUNOS	0 ALUNAS	0 ALUNOS/AS	0%

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Essa prevalência apontada pelos resultados apresentou que grande parte dos acadêmicos de Educação Física acaba, talvez, optando pelo curso por estar vinculada a um conhecimento prévio de alguma modalidade esportiva, podendo ter sido motivada tanto pela prática do prazer quanto pela atuação profissional (KRUG; KRUG, 2008).

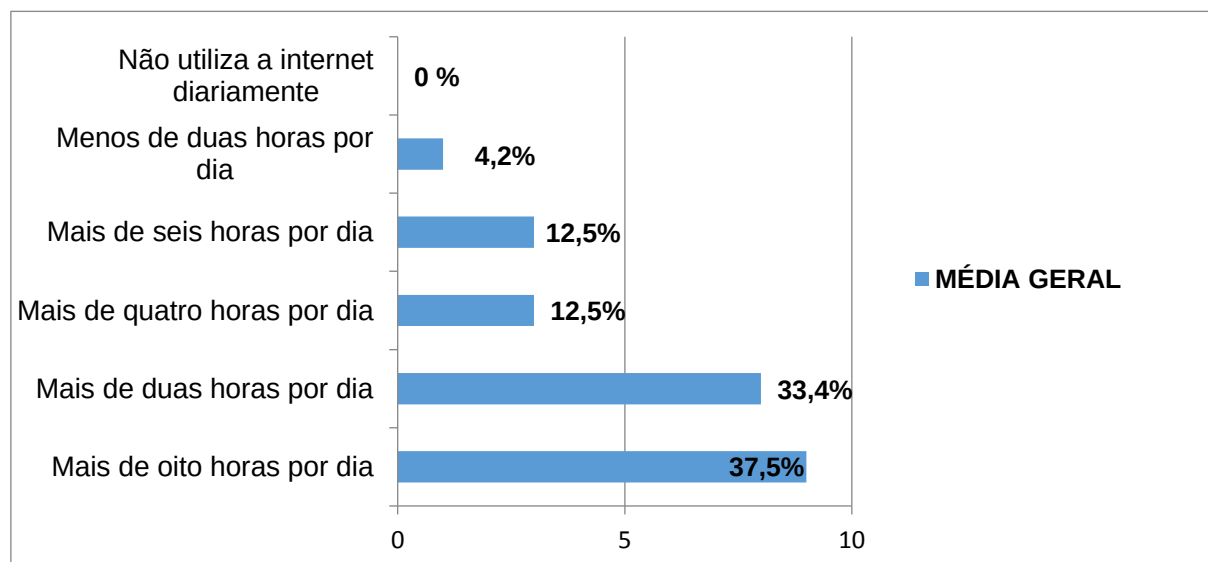
Pode-se destacar, ainda, outro aspecto, pois, como verificado na análise da matriz curricular presente no Projeto Político Pedagógico do curso investigado, essa área ainda não conseguiu romper com a ênfase que é destinada ao desporto. Essa valorização e preconização pelo esporte, de certo modo, acaba por incentivar e mobilizar os acadêmicos para a prática da atividade esportiva.

Entretanto, quando se atenta para o contexto que envolve o processo de formação, não se pode restringir, apenas, a essas questões informais; o processo formativo vai muito além. O que tais resultados têm mostrado é que a dinâmica oferecida pelas formações

não tem proporcionado que os/as acadêmicos experienciem ou tomem conhecimento e gosto por essas outras linguagens da cultura corporal de movimento. Para um professor de Educação Física, que tem sob sua responsabilidade trabalhar a interlocução do corpo e da mente, essas múltiplas linguagens são substanciais para estimular e promover o desenvolvimento integral de seus alunos.

Conforme a exposição do gráfico 12, ao serem questionados sobre a utilização da internet na sua vida diária, constatou-se que 100% dos jovens acadêmicos fazem uso da internet diariamente. Contudo, quanto à distribuição da carga horária diária na internet, essa se mostra, relativamente, distinta, isto é, apenas, 4,2% dos sujeitos investigados, relataram ficar menos de duas horas por dia na internet, empatados com o mesmo percentual (12,5%) responderam usar a internet por mais de quatro horas por dia e, sucessivamente, por mais de seis horas por dia, outros 33,4% desses jovens acadêmicos disseram utilizar mais de duas horas e menos de quatro horas por dia a internet. Entretanto, como se pode constatar, a maioria dos jovens acadêmicos, isto é, 37,5% assumiram fazer uso da internet por um período superior a oito horas por dia.

Gráfico 12 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente à utilização da internet na sua vida diária.



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Essa elevada carga horária destinada para o uso diário da internet pelos participantes da pesquisa coaduna com a "Pesquisa Brasileira de Mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira". Realizada pela Secom, em 2014, mostrou que o

percentual de pessoas que utiliza a internet todos os dias cresceu para 37%. Em média, as pessoas ficam conectadas 4h59 por dia durante a semana e 4h24 nos finais de semana, superando o tempo médio que os brasileiros destinam à televisão (BRASIL, 2014).

Entretanto, o que se torna importante destacar é que a condição juvenil na contemporaneidade, na contramão do que o senso comum prega, consegue compreender a sociedade à sua volta, interpretando à sua maneira, pois essa peculiaridade de compreensão se manifesta, em muitos casos, pelos caminhos tecnológicos e de seu mundo simbólico representado pela internet (SCHWERTNER; FISCHER, 2012).

Por meio da navegação na internet, as relações acontecem simultaneamente. Desse modo, a internet se transformou, para todas as categorias humanas, mas, principalmente, para os jovens, em um novo espaço de vivências, onde podem atuar, locomover-se, experimentar, conhecer novos sujeitos e/ou, ainda, manter contato e os elos sociais que foram constituídos fora da rede.

Nesse sentido, considera-se a internet como um espaço de atuação, um ciberespaço que não tem por objetivo substituir as relações humanas presenciais, ao contrário, busca, apenas, articular aquilo que, ingenuamente, seja passível de diferenciação entre o real e o virtual. Desse modo, a sociedade pode gerenciar seus meios e sua dinâmica por meio da internet, encarando-a como um instrumento potencializador de encontros e de soluções para problemáticas coletivas (LÉVY, 2010).

Dessa forma, Oliveira e Carlos (2012, p. 5) acrescentam que

“A juventude apresenta essa consciência da realidade do ciberespaço em outro nível, mais simples talvez, mas que revela o posicionamento desse segmento social. Mesmo não sendo do interesse dos mesmos manter um discurso afinado com aquilo que os adultos chamam de pauta interessante e elaborada, não há como negar o fato de que a internet e a sua cibercultura são conceitos e práticas que fazem parte do cotidiano juvenil. Eles transcendem aos conceitos mais clássicos de presença e de tempo e encaram esse novo cenário interativo como algo “normal”, parte integrante de suas vidas.”

Sendo assim, a juventude, no contexto contemporâneo, vem se habituando à internet e aos dispositivos que oportunizam a comunicação imediata. Portanto, por mais que o ciberespaço seja alvo de inúmeros questionamentos, na realidade, essa nova conjuntura transformou-se em um dos pontos de encontro e sociabilidade para os jovens, proporcionando a criação de novos hábitos sociais e de uma cultura específica, caracterizada pelo aceleração do fluxo volátil de informações.

6.6. Jovens acadêmicos e o contexto universitário: as relações com o processo de formação inicial e a prática educativa

A iniciativa de compreender as relações que os jovens acadêmicos estabelecem com o real contexto universitário partiu do pressuposto de que o processo de formação inicial de um acadêmico é um componente fundamental e que faz total diferença nos caminhos que percorrerá no findar desse ciclo. Nesse sentido e considerando essa importância, reuniram-se inúmeras informações acerca desse processo de formação, assim como as experiências e as vivências adquiridas nesse período em que se relacionaram com essa realidade, bem como as aspirações e os projetos futuros para além dos muros universitários.

Ao serem questionados se o curso de Licenciatura em Educação Física foi a primeira opção de curso para esses jovens estudantes, observa-se, na Tabela 7, que, dos 100% dos jovens acadêmicos que estão no último ano do curso de Licenciatura em Educação Física, 58,3% optaram pelo curso logo na primeira opção do vestibular. Entretanto, nota-se, também, que 41,7% da média geral não optaram pelo curso na primeira opção.

Tabela 7 – Jovens acadêmicos e a sua primeira opção no vestibular.

EDUCAÇÃO FÍSICA FOI SUA PRIMEIRA OPÇÃO NO VESTIBULAR?				
	MASCULINO	FEMININO	GERAL	(%)
SIM	9 ALUNOS	5 ALUNAS	14 ALUNOS/AS	58,30%
NÃO	6 ALUNOS	4 ALUNAS	10 ALUNOS/AS	41,70%

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Esses dados apresentam reflexões significativas, pois a prevalência dos jovens acadêmicos que optaram pelo curso logo na primeira opção é, relativamente, pequena se comparada aos que não optaram pelo curso na primeira opção. Ao analisar a fundo articulando com outras informações, procura-se conhecer os motivos pelos quais optaram pelo curso de Licenciatura em Educação Física e os achados que podem ser analisados conforme a ilustração logo abaixo.

Ao serem questionados sobre os motivos que incentivaram os jovens acadêmicos a escolherem o curso de Educação Física, observa-se, na Tabela 8, que 58% dos

jovens acadêmicos responderam ter escolhido esse curso para ter a oportunidade de contribuir para a vida das pessoas. Ainda na mesma tabela, com 50%, aparece o motivo de, sempre, se ter almejado ser um profissional dessa área; e, como o terceiro motivo, com 46%, por gostar muito de esporte. Já o quarto motivo apontado pelos jovens acadêmicos obteve um percentual de 37,5% e foi por se interessarem em ministrar aulas nas escolas; com 12,5%, os jovens acadêmicos responderam ter escolhido o curso de Educação Física pelo campo de trabalho que a área oferece. Com o mesmo percentual, responderam ter escolhido o curso por outros motivos. Ao se investigar, constatou-se que esses outros motivos fazem referência ao incentivo de amigos e às vagas remanescentes que o curso ofereceu. Um pouco mais abaixo, 8,4% dos jovens acadêmicos optaram em fazer o curso por achar que o curso era fácil. Em seguida, aparecem, com os mesmos percentuais, isto é, com 4,2%, os motivos relacionados aos fatos de não gostarem de estudar, por ter sido o único curso que passaram e por, única e exclusiva, falta de opção.

Tabela 8 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente aos motivos pela escolha do curso.

POR QUE ESCOLHEU O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA?				
	MASCULINO	FEMININO	MÉDIA GERAL	(%)
POR PODER CONTRIBUIR PARA A VIDA DAS PESSOAS.	11 ALUNOS	3 ALUNAS	14 ALUNOS/AS	58%
SEMPRE FOI MINHA PRIMEIRA OPÇÃO, QUERO SER UM PROFISSIONAL DESTA ÁREA	7 ALUNOS	5 ALUNAS	12 ALUNOS/AS	50%
POR GOSTAR MUITO DE ESPORTE.	6 ALUNOS	5 ALUNAS	11ALUNOS/AS	46%
POR ME INTERESSAR EM DAR AULA NAS ESCOLAS.	5 ALUNOS	4 ALUNAS	9 ALUNOS/AS	37,50%
PELO CAMPO DE TRABALHO QUE EXISTE.	3 ALUNOS	0 ALUNAS	3 ALUNO/AS	12,50%
OUTROS MOTIVOS	0 ALUNOS	3 ALUNAS	3 ALUNAS	12,50%
POR ACHAR QUE É MAIS FÁCIL.	2 ALUNOS	0 ALUNAS	2 ALUNOS/AS	8,40%
POR NÃO GOSTAR DE ESTUDAR.	1 ALUNO	0 ALUNAS	1 ALUNO	4,20%
POR FALTA DE OPÇÃO	0 ALUNOS	1 ALUNA	1 ALUNA	4,20%
POR SER O ÚNICO CURSO QUE PASSEI	1 ALUNO	0 ALUNAS	1 ALUNO	4,20%

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Como constatado, inúmeros foram os motivos que os jovens acadêmicos elencaram para cursarem Educação Física. Nesse sentido, subentende-se que a escolha por um curso de nível superior e, conseqüentemente, do ofício da profissão, não se apresenta como uma empreitada simples, pelo contrário, é uma escolha que exige precauções e responsabilidades. Toda essa análise é essencial, considerando-se que os resultados desse processo nortearão e acompanharão os sujeitos por todo seu percurso de vida. É importante, também, ressaltar que, ademais, existem outros fatores que influenciam nesse processo, sejam eles de laços intrínsecos ou extrínsecos.

Com base nessa premissa, é importante destacar que os contingentes que ocasionam e direcionam a opção por um curso de nível superior podem, algumas vezes, apresentar conformidades com o curso de nível superior preferido. Entretanto, pode não corresponder com os objetivos propostos e determinados no Projeto Político do Curso, ou, ainda, por outras ocasiões (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

Dessa forma, quando se indagaram os jovens acadêmicos a responderem sobre as causas que os levaram a escolher o curso de Licenciatura em Educação Física, dentre as diferentes respostas, algumas chamaram a atenção positivamente, outras nem tanto. Positivamente, os jovens acadêmicos, na sua maioria, responderam que optaram pela Licenciatura por uma questão de identificação; por gostarem do ambiente escolar, gostarem de aulas, por estarem se relacionando com crianças e jovens. Dessa forma, essas afirmações coincidem e podem ser observadas de acordo com a transcrição de algumas falas:

"Escolhi Licenciatura, pois sempre me identifiquei com a área; é uma coisa que eu gosto de fazer e estar em prática. Considero a escola um lugar muito importante para trabalharmos e construirmos com outras pessoas" (ALUNA 6, 2015).

"Não foi minha primeira opção, mas foi a melhor coisa que me aconteceu; é gratificante mediar conhecimento" (ALUNA 5, 2015).

"Porque me interesse pela área da educação; poder ensinar e aprender ao mesmo tempo, poder ajudar as pessoas em seus conhecimentos e desenvolvimento" (ALUNO 5, 2015).

"Escolhi a Licenciatura em Educação Física, pois quero contribuir para uma mudança na visão que a sociedade tem pelo professor de Educação Física" (ALUNO 3, 2015).

Uma investigação realizada com graduandos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM veio a identificar, analisar e descrever quatro principais fatores que Krug (2010, p.1) enumera como “percursos da vida escolar básica e a sua relação com a escolha

profissional”. Os motivos pelos quais transitam sobre a prática do esporte e a identificação por ele seriam a adoração pelo esporte e o incentivo do docente, reconhecendo a atividade profissional de professor de Educação Física. Não só isso, também, podem ser consideradas as relações de vivências e experiências, negativamente, marcadas por um professor e o anseio de mudança e, conseqüentemente, melhora da Educação Física Escolar.

Em contrapartida e um tanto negativamente, alguns jovens alunos escolheram Licenciatura visando a um trampolim para o Bacharelado, ou por acharem que o campo da Licenciatura é mais fácil de adentrar no mercado no trabalho. Esse diagnóstico fica explícito na explanação de alguns jovens alunos que participaram da pesquisa:

“Pois, na minha opinião, você se insere no mercado de trabalho mais rápido”
(ALUNO 13, 2015).

“Não é meu foco principal. Meu interesse principal é o Bacharelado”
(ALUNO 15, 2015).

Essas últimas pronúncias apresentam um grau de preocupação, pois tudo indica que esses jovens acadêmicos que mencionaram as respostas acima não estão concluindo o curso por prazer, ou por quererem estar ali. Ao contrário, estão concluindo e encarando-o como uma obrigação, visando a outras atmosferas, as quais não são as atividades que envolvem o exercício do magistério.

Nessa direção, Bourdieu (1998) esclarece e reafirma que a escolha de uma atividade profissional é, fortemente, marcada pelas chances de sucesso e de ascensão que a pessoa almeja. Se um sujeito tem em mente que não conseguirá resultado satisfatório em determinado curso, mas que conseguirá ser aprovado em outro, ele direciona e enfoca seu interesse para esse outro curso a fim de tentar garantir mais uma oportunidade de sucesso. É inegável que os indivíduos estão propensos a tirarem do horizonte os objetivos que lhe aparentam ser impossíveis de conquistar, sendo uma maneira de se livrar e de esconder possíveis decepções.

Posteriormente, ao serem questionados sobre os fatores que os levaram a escolher aquela instituição de ensino, dentre as diversas respostas encontradas, procurou-se estruturá-las por eixos temáticos. Dessa forma, os achados, com maior presença, nas respostas, se configuraram da seguinte forma:

- por ser uma Universidade Pública;
- por ser conceituada e reconhecida;
- pela qualidade do ensino ofertado;

- pela condição financeira dos jovens acadêmicos.

Maapeando um pouco mais as respostas dos jovens acadêmicos, na Tabela 9, quando indagados sobre as pretensões futuras após a conclusão do processo de formação inicial em Licenciatura em Educação Física, os resultados apontam que 66,7% dos jovens acadêmicos pretendem fazer o curso de bacharelado assim que concluírem a licenciatura; logo em seguida, isto é, 37,5% dos jovens acadêmicos mencionaram que pretendem trabalhar nas escolas públicas após a conclusão do Curso. Dando continuidade à descrição dos resultados, 33,4% dos jovens acadêmicos disseram que pretendem trabalhar em escolas privadas e/ou fazer pós-graduação; outros 29,2% dos jovens acadêmicos pretendem seguir carreira acadêmica; enquanto 8,4% desses jovens acadêmicos responderam outras opções, no caso, um jovem aluno pretende fazer outra graduação, isto é, curso de Fisioterapia, e uma jovem licencianda acrescentou que pretende passar em concurso público. Apenas, 4,2% dos jovens acadêmicos responderam não saber o que fazer após a conclusão do curso; e nenhum dos jovens acadêmicos assinalou que não pretende seguir carreira na área, quando, apenas, o diploma de Ensino Superior.

Tabela 9 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente as suas pretensões após a conclusão do curso.

AO CONCLUIR O CURSO, VOCÊ PRETENDE...				
	MASCULINO	FEMININO	MÉDIA GERAL	(%)
FAZER O BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.	8 ALUNOS	8 ALUNAS	16 ALUNOS/AS	66,70%
TRABALHAR EM ESCOLA PÚBLICA.	7 ALUNOS	2 ALUNAS	9 ALUNOS/AS	37,50%
TRABALHAR EM ESCOLA PARTICULAR.	6 ALUNOS	2 ALUNAS	8 ALUNOS/AS	33,40%
FAZER PÓS-GRADUAÇÃO.	4 ALUNOS	4 ALUNAS	8 ALUNOS/AS	33,40%
SEGUIR CARREIRA ACADÊMICA.	5 ALUNOS	2 ALUNAS	7 ALUNOS/AS	29,20%
OUTROS.	1 ALUNO	1 ALUNA	2 ALUNOS/AS	8,40%
AINDA NÃO SEI.	1 ALUNO	0 ALUNAS	1 ALUNO	4,20%

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Os dados apresentados reservam reflexões significativas, pois, como se pode notar, a maioria dos jovens acadêmicos pretende fazer o bacharelado buscando ampliar as opções para o mercado de trabalho. Verifica-se, ainda, o baixo apreço em atuar nas escolas públicas ou particulares, pois, por estarem num curso de licenciatura, subentende-se que estão

sendo formados para atuarem, profissionalmente, no Ensino Básico. Porém, essas possibilidades de trabalho, pelo que os dados têm apresentado, não têm parecido atraentes.

Quanto às atividades acadêmicas, os jovens acadêmicos foram questionados a responderem se participavam de algum projeto de extensão ou de grupos de pesquisa. Os resultados constataram que a maioria participava de projetos de extensão, isto é, 75% dos jovens acadêmicos. Nota-se, também, que a área de conhecimento desses projetos é diversificada, com projetos voltados à área educacional, da inclusão, da atividade física e saúde, dos esportes, entre outros. Quanto à participação em grupos de pesquisas, os resultados apresentados foram, relativamente, menores se comparados à participação em projetos de extensão, ou seja, 50% dos jovens acadêmicos participavam de Grupos de Pesquisa. Como é de conhecimento prévio, sabe-se que a participação em ações dessa natureza é importante para o processo de formação inicial desses jovens acadêmicos.

Quanto aos projetos de extensão, subentende-se que estes se designam como uma ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado, podendo, ou não, estar vinculados a um programa. Pode-se dizer, ainda, que se configuram como uma ramificação da extensão universitária, e esta, por sua vez, passa a ser integrante na dinâmica pedagógica do processo de formação acadêmica, expandindo a produção de conhecimento. Tratam-se de uma nova visão que permite o diálogo entre professores e alunos, oportunizando uma flexibilidade no currículo e possibilitando, ao aluno, a obtenção de uma formação mais crítica e construtiva (JEZINE, 2004).

Em outra linha, os grupos de pesquisa, de acordo com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Espírito Santo¹⁶, se caracterizam por um determinado grupo de professores pesquisadores e acadêmicos que se organizam no entorno de uma ou mais linhas de pesquisa para uma determinada área do conhecimento científico, tendo, como objetivo principal, produzir e desenvolver pesquisa científica.

Na mesma perspectiva, a Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (UNESP)¹⁷ define os grupos de pesquisa como

“[...] um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou mais lideranças. O fundamento organizador dessa hierarquia é a

¹⁶Essa definição pode ser encontrada no endereço eletrônico < <http://www.prppg.ufes.br/grupos-de-pesquisa-cnpqufes> >

¹⁷ Essa definição pode ser encontrada no endereço eletrônico < <http://unesp.br/portal#!/prope/grupos-de-pesquisa-unesp/definicao-e-criterios/> >

experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico; no qual existe envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa; cujo trabalho se organiza em torno de linhas e objetos comuns de pesquisa e; que em algum grau, compartilha instalações e equipamentos.”

Portanto, pode-se compreender, com base nesses resultados, que a participação em ações dessa natureza trata-se de mecanismos importantes para subsidiar um bom processo de formação inicial desses jovens acadêmicos, futuros professores. Ressalta-se, ainda, que essas atividades, ao serem articulares, possibilitam aos jovens acadêmicos um contato mais intenso com a vivência prática, atrelado à produção científica e ao aprofundamento teórico.

Ao serem questionados sobre a preferência em trabalharem na escola com crianças ou com jovens, os resultados apontam, com base na Tabela 10, que a maioria dos acadêmicos, isto é, 58,3% preferem trabalhar com as crianças dentro do ambiente escolar.

Tabela 10 - Distribuição dos jovens acadêmicos, quanto à preferência de se trabalhar na escola.

NA ESCOLA, SUA PREFERÊNCIA É TRABALHAR COM ...				
	MASCULINO	FEMININO	GERAL	(%)
CRIANÇAS	7 ALUNOS	7 ALUNAS	14 ALUNOS/AS	58,30%
JOVENS	8 ALUNOS	2 ALUNAS	10 ALUNOS/AS	41,70%

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Contudo, neste caso, fez-se necessário desmembrar os achados por gênero, pois constatou-se que os resultados apresentariam outros rumos. Sendo assim, ao desmembrar os dados por gênero, nota-se que 77,8% das licenciandas têm preferência por trabalhar com crianças do que com os jovens.

Aos indagar sobre os motivos que as levam a essa “preferência” pelas crianças, a maioria justifica ter mais identificação com crianças do que com jovens, por gostarem de estudar e de vivenciar o universo infantil e por terem experiência prática. Dentre as diversas explanações, destacam-se algumas, como se pode observar:

“[...] eu faço Iniciação Científica e minha pesquisa está vinculada a um Projeto de Extensão dentro de uma Escola de Educação Infantil, então a gente já tem uma experiência com as crianças e também tenho a impressão que quando chegar, de fato, na realidade, vai ser mais fácil trabalhar com as crianças porque já conheço [...] agora, com os jovens tenho a impressão que eu vou ter mais medo [...] vai ser um enfrentamento maior, talvez eles sejam mais

exigentes quanto aos movimentos, dando a impressão que eles vão desafiar mais que as crianças” (ALUNA 3, 2015).

“[...] eu tenho medo, eu acho que esse medo é normal, porque eu sempre trabalhei com criança, então com criança eu sei como lidar, mas com jovem eu nunca tive isso, às vezes na igreja tive algum contato com adolescente, mas de chegar lá na escola e trabalhar não” (ALUNA 7, 2015).

Por outro lado, dentre a minoria que prefere trabalhar com os jovens na escola, as justificativas apresentadas foram:

"Porque gosto mais. Tenho mais facilidade de conversar com eles. Acredito que sei lidar melhor com os jovens." (ALUNA 8, 2015).

"Por ter uma idade aproximada dos jovens e ter quase a mesma linguagem comunicativa com eles. Acredito que é isso, por ter esse contato e por estar trabalhando diretamente com eles" (ALUNA 9, 2015).

Quanto aos dados extraídos do público masculino, observa-se que 53,4% dos jovens licenciandos disseram preferir trabalhar com os jovens, enquanto 46,6% preferem atuar nas escolas com as crianças do que com os jovens. Os fatores que levam a uma sutil predominância pela preferência em se trabalhar com o público juvenil advém das seguintes explicações:

"Porque o papo é mais reto" (ALUNO 12, 2015). Isto significa dizer que, de acordo com esse jovem aluno,

“[...] com as crianças, às vezes, você tem que ter uma forma mais lúdica de lidar, uma sensibilidade, um cuidado a mais. Pela vivência que eu tenho no Superação, em que eu trabalho com sujeitos adolescentes, nas minhas aulas, por exemplo, se eles precisam fazer algum exercício, eu falo: "oh mano, o que é que “tá” pegando", "o que é que “tá” rolando", "meu, faz o role aí, certo?", a linguagem é direta, então, se eu tenho algum problema com eles, eu chego, troco uma ideia, converso diretamente, eu abro o jogo, e eles correspondem” (ALUNO 12, 2015).

"Por serem mais compreensíveis" (ALUNO 15, 2015).

"Pois minhas ideias e minha forma de trabalho se identificam mais com o público jovem" (ALUNO 13, 2015).

"Por ter maior vínculo com essa faixa etária" (ALUNO 11, 2015).

"Penso que os jovens constituem um público muito rico quanto às ideias e à formação de valores" (ALUNO 7, 2015).

Como se pode observar, essa preferência é resultante de fatores que fazem alusões com identificação, pela proximidade com essa categoria, pelo linguajar que se aproxima, ou seja, pela segurança e pelos vínculos que conseguem estabelecer com os jovens. Por outro lado, a parcela dos jovens licenciandos que prefere trabalhar com as crianças a com os jovens, as respostas se aproximam dos motivos já detalhados pelas jovens licenciandas, pelo fato de as declarações serem parecidas, isto é:

"Porque, com crianças, algumas situações são mais fáceis de serem contornadas" (ALUNO 3, 2015).

"Acredito que com as crianças eu consiga um pouco mais de respeito do que com jovens" (ALUNO 4, 2015).

Diante das exposições desses resultados, observa-se que, embora alguns tenham uma maior aproximação com o público juvenil, os resultados apontam que a predominância e o apreço por trabalhar com crianças são maiores. Dentre os fatores que expõem essa prevalência, podem-se relacionar a falta de contato, o medo e o receio dessa categoria social. Além disso, muitas vezes, esse distanciamento e esse pouco apreço em se querer trabalhar com os jovens são reflexos da pouca contextualização e do baixo arcabouço teórico que são compartilhados a respeito dessa categoria no processo de formação desses jovens licenciandos.

De acordo com os resultados expostos na tabela 11, ao serem questionados a responderem se tiveram algum tipo de vivência de trabalho com jovens proporcionado pela universidade, observa-se que a maioria dos jovens acadêmicos não teve nenhuma experiência de trabalho com essa categoria, enquanto os demais 45,8% relataram ter realizado algum tipo de atividade, diretamente, relacionada ao público juvenil dentro do ambiente universitário.

Tabela 11 - Distribuição dos jovens acadêmicos, quanto à experiência trabalho com jovens.

VOCÊ TEVE ALGUMA VIVÊNCIA/EXPERIÊNCIA DE TRABALHO COM JOVENS, QUE FORAM PROPORCIONADAS PELO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO...				
	MASCULINO	FEMININO	MÉDIA GERAL	(%)
NÃO	5 ALUNOS	8 ALUNAS	13 ALUNOS/AS	54,20%
SIM	10 ALUNOS	1 ALUNAS	11 ALUNOS/AS	45,80%

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Ao se analisarem os dados apresentados pelos jovens licenciandos, constata-se que 66,7% deles já tiveram algum tipo de vivência ou experiência com jovens, oportunizadas

pelo contexto universitário. Já o restante dos jovens licenciandos, isto é, 33,3% deles relataram não ter vivenciado ou experienciado nenhuma atividade proposta pela universidade. Quanto às jovens licenciandas que participaram da pesquisa, os resultados apresentam o inverso dos meninos, ou seja, 89% das jovens licenciandas relataram não terem tido a oportunidade de vivenciar ou de experienciar atividades com jovens, proporcionadas pela universidade, enquanto, apenas, 11% das jovens licenciandas disseram ter realizado algum tipo de atividade com jovens oferecido pelo ambiente universitário.

As oportunidades de contato e de vivência com jovens, de acordo com os relatos dos participantes, partiram, absolutamente, por intermédio de projetos de extensão, convênios de estágio remunerado e estágios curriculares obrigatórios. Entretanto, esses dados apresentados, com base nas respostas oriundas dos questionários, se mostraram desconexos, pois, logo no primeiro dia de aula, a docente responsável pela disciplina, ao realizar uma primeira roda de conversa, indagou se os jovens acadêmicos tinham realizado alguma atividade de trabalho com jovens que fosse proporcionada pelo contexto universitário. O que se pôde observar é que poucos jovens acadêmicos afirmaram ter feito ou que faziam parte de alguma atividade realizada pela universidade que trabalhasse com os jovens. Considerando-se que poucos são os projetos que trabalham com jovens, dos que existem, apenas, um trabalha com jovens na escola sob uma perspectiva crítica e reflexiva a respeito dessa categoria. No que se refere ao estágio remunerado e aos estágios curriculares obrigatórios, da forma como são desenvolvidos, não têm apresentado suporte para um bom trabalho e uma prática educativa significativa.

Com relação ao uso de aparelhos tecnológicos durante as aulas, pode-se verificar, na Tabela 12, que a maioria dos jovens acadêmicos, isto é, 62,5%, responderam que o uso desses aparelhos deve ser permitido, apenas, em ocasiões em que, para as realizações das atividades, seja necessária a utilização da internet. Já 33,3% desses jovens acadêmicos responderam que o uso deve ser permitido somente quando o professor permitir, solicitar ou autorizar; outros 20,9% dos jovens acadêmicos acreditam e assinalaram que o uso desses recursos deve ser liberado em todos os tipos de ocasiões. Apenas 8,3% dos jovens acadêmicos opinaram que o uso desses aparelhos não deve ser permitido, em espécie nenhuma, dentro da sala de aula; as alternativas somente para receber e enviar mensagens não obtiveram nenhum percentual.

Tabela 12 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente ao uso de celulares durante as aulas.

O USO DE CELULARES E COMPUTADORES DEVE SER PERMITIDO DURANTE AS AULAS?				
	MASCULINO	FEMININO	MÉDIA GERAL	(%)
SOMENTE EM ATIVIDADES QUE FOSSEM NECESSÁRIAS UTILIZAR A INTERNET.	10 ALUNOS	5 ALUNAS	15 ALUNO/AS	62,50%
SOMENTE QUANDO O PROFESSOR PERMITIR.	7 ALUNOS	1 ALUNA	8 ALUNOS/AS	33,30%
DEVE SER LIBERADO EM TODAS OCASIÕES.	3 ALUNOS	2 ALUNAS	5 ALUNOS/AS	20,90%
EM HIPÓTESE NENHUMA.	1 ALUNO	1 ALUNA	2 ALUNOS/AS	8,30%
SOMENTE PARA RECEBER MENSAGENS.	0 ALUNOS	0 ALUNAS	0 ALUNOS/AS	0%
SOMENTE PARA RECEBER E ENVIAR MENSAGENS.	0 ALUNOS	0 ALUNAS	0 ALUNOS/AS	0%

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Pode-se observar um distanciamento entre as respostas mencionadas pelos jovens acadêmicos se comparadas às observações realizadas, pois, como visto nas explanações desses jovens, a maioria só considera pertinente o uso desses aparelhos em ocasiões em que haja necessidade de sua utilização. Entretanto, esse discurso foge da prática, pois, no período de observação, notou-se que, para não generalizar, a maioria dos jovens acadêmicos fazia o uso de celulares e de *notebooks* fora do contexto respondido como necessário, ou seja, utilizava os aparelhos para jogos, *Whats ap*, redes sociais, enfim, conteúdos que fogem, totalmente, do que se é abordado em sala. É claro que muitos, também, utilizavam para acessar os artigos que a professora enviava e, conseqüentemente, trabalhava em sala. Outro fator interessante é que, na sala de aula, havia um anúncio anexado na parede sobre a proibição do uso de celulares em sala de aula em conformidade com a Lei Estadual nº 12.730 de 11 de outubro de 2007.

O que se pode extrair de todos esses achados é que, no contexto atual, não se pode desconsiderar nem, simplesmente, ignorar os avanços tecnológicos que chegam e que, conseqüentemente, invadem os ambientes escolares. É necessário reconhecer que as novas tecnologias fazem parte da realidade. É importante, também, ressaltar que o professor, dentro da sala de aula, não pode, simplesmente, ignorar essas possibilidades ou liberar esses recursos para que sejam utilizados da maneira que os alunos e alunas queiram. Esse é um processo que precisa ser mediado e contextualizado, pois, de acordo com Mercado (2002), as novas tecnologias emergem como possibilidades para especialização e expansão do saber; um novo recurso surge na esfera educacional, e, com ele, pode-se trabalhar e desenvolver uma conjuntura de atividades que estimulem o aprendizado e os interesses didático-pedagógicos.

Ao serem interrogados a responder se, durante o processo de formação inicial, os jovens acadêmicos tinham vivenciado alguma disciplina que tivesse contemplado a questão da juventude no decorrer das aulas, os resultados apontam, na Tabela 13, que a grande maioria, ou seja, 66,7% dos/as jovens acadêmicos disseram ter cursado disciplinas que tenham contemplado a questão da juventude durante as aulas. Já, 33,3% dos jovens acadêmicos disseram que não ter cursado nenhuma disciplina. Dentre as disciplinas citadas pelos jovens acadêmicos, destaca-se, apenas, a disciplina de Didática Geral.

Tabela 13 - Distribuição dos jovens acadêmicos, frente à existência de disciplinas que abordaram a questão da juventude.

DURANTE SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO, ALGUMA DISCIPLINA CONTEMPLOU A QUESTÃO DA JUVENTUDE NO DECORRER DAS AULAS?

	MASCULINO	FEMININO	GERAL	(%)
SIM	11 ALUNOS	5 ALUNAS	16 ALUNOS/AS	66,70%
NÃO	4 ALUNOS	4 ALUNAS	8 ALUNOS/AS	33,30%

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Diante desses dados, resolveu-se comparar os relatos dos alunos com os Programas de Disciplina dos professores para verificar a fidedignidade das informações coletadas e analisadas. Nesse sentido, apresenta-se, a partir de agora, conforme exposto no capítulo metodológico, a análise documental dos Programas de Ensino, tendo, como norte, a Ementa e a Bibliografia de cada uma das disciplinas analisadas.

Nesse sentido, pode-se considerar que a Educação Física na escola tem, dentre seus inúmeros objetivos e responsabilidades, a capacidade de intervir, significativamente, no sentido de possibilitar a interação e a socialização entre seus jovens-alunos. Portanto, é dever do professor de Educação Física integrar e oportunizar o contato dos jovens-alunos com a Cultura Corporal de Movimento. Como destacam Betti e Zuliani (2005, p.34), é preciso compreender que

“[...] a Educação Física é uma prática pedagógica que trata da Cultura Corporal de Movimento [...] Pensamos que o objetivo principal da Educação Física escolar é introduzir e integrar os alunos na Cultura Corporal de Movimento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, formando cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta”.

Desse modo, é preciso ressaltar, ainda, que, para o professor de Educação Física, é importante que se tenha o *feeling* para adaptar os conteúdos de suas aulas, respeitando e levando em consideração as particularidades de cada jovem-aluno, bem como o estágio de desenvolvimento em que eles se encontram. É fundamental, ainda, nunca se esquecer de que a Educação Física na Escola é uma possibilidade de estimular o desenvolvimento das potencialidades de cada um.

Tomando como base o papel do Ensino Médio, etapa de ensino em que se concentra o maior número de jovens e suas respectivas culturas, a escola tem, no âmbito de suas ações, como destaca o Coletivo de Autores (1992), que estimular os jovens alunos a fim de que aprendam a investigar, interpretar e reinterpretar, construir soluções para situações problemas, efetuar tomadas de decisões, estabelecer e restabelecer estratégias e procedimentos, adquirir e expandir saberes, estimular e expandir os valores sociais e pessoais e, ainda, realizar tarefas de forma solidária e cooperativa tendo, sempre, a consciência de estar em constante aprendizado. Quanto à estruturação dos conteúdos, faz-se importante considerar as formas de expressividade corporal que os alunos refletem frente aos fatores condicionantes estabelecidos pelas relações sociais no âmbito de sua vida particular e de seu lazer.

Sendo assim, subentende-se que um processo de formação inicial de professores de Educação Física contemple as ementas dos Programas de Ensino relacionado aos eixos curriculares da Cultura Corporal de Movimento e que contemple assuntos específicos ao processo de ensino-aprendizagem desses conteúdos no contexto escolar, tendo como base e referência o seu respectivo público recebido pelas instituições de ensino, uma vez que o processo de contextualização de conhecimento frente a esses conteúdos se difere.

Neira (2008) acrescenta que a prática de ensino do professor de Educação Física deve ser conduzida pelas dimensões da cultura corporal de movimento, requerendo, a certo modo, uma gama de conhecimentos de natureza científica, filosófica, ética e estética decorrentes do processo de diálogo e interlocução com as distintas áreas. Por isso, se torna necessário que os Cursos de Educação Física proporcionem aos seus acadêmicos uma sólida formação teórico-prática que englobe o homem, na sua totalidade e de forma integral, nas relações que estabelece com a sociedade, dialogando com as diversas produções e manifestações culturais, a fim de respeitar e valorizar os diferentes atores sociais.

Por exemplo, as disciplinas que contemplam os eixos dos esportes devem se atentar e levar em consideração que o desporto, segundo Coletivo de Autores (1992), se instala

a partir da prática de uma ação contextualizada da Cultura Corporal, devendo ser encarada pedagogicamente e com significância de esporte “da” escola e não como esporte “na” escola. Dentro do ambiente escolar, é necessário resgatar os valores que preconizam a coletividade sobre a individualidade de forma que o ensino não se limite, meramente, aos gestos técnicos ou táticos de rendimento.

Ademais, não se pode esquecer que as disciplinas que contemplam as dimensões didático-pedagógicas e sociais são de fundamental importância para um processo de formação inicial satisfatório e que, se contextualizadas e mediadas de maneira coerente, contribuirão, de maneira efetiva, no processo de formação dos seus futuros alunos, em especial os do Ensino Médio, pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 35,

“Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996, p. 1).

Ao se analisarem a ementa e a bibliografia da disciplina de Atividade Rítmica e Dança (ANEXO A), as análises revelam que, embora essa disciplina faça parte do contexto da Cultura Corporal de Movimento e, no ementário, terem sido mencionados adjetivos voltados ao contexto educacional, nenhuma especificidade sobre atividade rítmica e sobre dança para a juventude ou para o Ensino Médio foi encontrada nos referências utilizados para essa disciplina.

Com relação à disciplina de Atletismo (ANEXO B), pode-se verificar que, no ementário investigado, são citados trechos que fazem referência ao jovem. Contudo, quando se faz o direcionamento para a análise da bibliografia utilizada, a questão do jovem ou da juventude não é contemplada. Outro fator relevante a ser considerado é que os jovens acadêmicos não mencionaram essa disciplina nos seus relatos.

Na disciplina de Filosofia e Ética na Educação Física e Esporte (ANEXO C), diante do ementário analisado, subentende-se que a juventude (os jovens) que compõe o contexto educacional teria uma atenção especial, pois os jovens e as outras categorias humano-

sociais, assim como as crianças, se enquadram ou, pelo menos, deveriam ser enquadradas como agentes participativos para uma democratização escolar. Porém, ao se investigarem os objetivos e os conteúdos que essa disciplina contempla, não se encontrou nenhuma menção. Da mesma forma, quando se direcionou o foco para a análise da bibliografia utilizada na procura de uma referência que abordasse a questão do jovem ou da juventude, também, nada é contemplado.

Observa-se que, na disciplina de Futebol e Futsal (ANEXO D), ocorre a inexistência de alguma abordagem voltada para os jovens ou para questões que circulam na categoria da juventude. O que se pode constatar é, apenas, o caráter conteudista, ou seja, prevalecem os ensinamentos dos princípios técnicos e táticos, a compreensão do contexto teórico e as regras estabelecidas para esse desporto. Pelo que se percebe diante do quadro exposto, os assuntos direcionados ao processo de ensino e aprendizagem desse desporto, para as categorias humanas, não se contempla, pelo menos no papel.

Do mesmo modo, observa-se que, na disciplina de Handebol (ANEXO E), também, ocorre a inexistência de assuntos voltados aos jovens ou direcionamentos que se relacionem com a categoria da juventude. Nota-se que a ênfase que é dada ao processo de ensino e aprendizagem do conteúdo em si, destacando, apenas, os contingentes históricos e suas evoluções técnicas e táticas do desporto compartilhado. Nesse sentido, tanto na sua ementa quanto no seu referencial, não se apresenta nenhuma relação com a aprendizagem desse desporto voltada para o contexto escolar de como se trabalhar esse esporte nos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Ao se analisar a disciplina de Jogos, Atividades Lúdicas e Recreação (ANEXO F), verifica-se que seu ementário apresenta fatores condicionantes interessantes, articulando a Educação Física com as outras áreas do conhecimento. Entretanto, notou-se que o foco dessa disciplina está preconizado para as crianças, isto é, indivíduos que se encaixam na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental I. Essa análise se estende à bibliografia adotada, por meio da qual se nota que, nos referenciais, acabam por prevalecer jogos, atividades lúdicas e recreativas para as crianças. Contudo, considera-se que esses conteúdos são fundamentais não só para as crianças como para os jovens que estão no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio.

Conforme se observa na disciplina de Antropologia Cultural e Sociologia da Educação (ANEXO G), ocorre uma preocupação em se discutirem as relações sociais, o processo da construção da cultura humana e as atividades coletivas como forma de manifestação humana. Esses fatores expostos, no ementário, se mostram interessantes e

importantes de serem contextualizados dentro de um processo de formação, contudo nota-se que a discussão proposta se volta para um âmbito global. Nesse sentido, não é possível afirmar que a categoria juventude foi contemplada nessa disciplina; de acordo com os materiais analisados e com os relatos expostos pelos jovens acadêmicos, essas informações levam a crer que não se contemplaram as questões da juventude de forma específica. Essa verificação de que a relações sociais frente à especificidade da categoria juventude não foram abordadas, de maneira aprofundada, trazem como referência as respostas dos jovens licenciados que, ao responderem o questionário, em nenhum momento, lembraram-se dessa disciplina em si.

Nota-se, na disciplina de Basquetebol (ANEXO H), com base no seu ementário e no referencial teórico, que existe uma predominância em contextualizar conteúdos relacionados à história e aos aspectos técnicos e táticos desse esporte. No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem desse desporto para o público jovem, conforme os registros analisados, não se encontraram elementos sobre o assunto. Embora essa disciplina tenha, mesmo que superficialmente, tanto na sua ementa quanto no seu referencial, apresentado elementos voltados ao contexto escolar, ela se mostrou, de certa forma, insignificante diante de todo destaque e atenção que a disciplina deu aos outros aspectos desse desporto.

Quanto à disciplina de Ginástica Geral (ANEXO I), observa-se, assim como já visto nas análises realizadas anteriormente nas disciplinas que contemplam a predominância esportiva, tanto no ementário quanto na sua bibliografia, que não se encontra nenhum direcionamento ou reflexão de que o processo de ensino e aprendizagem desse desporto apresente relações com os jovens. Como se pode verificar, essa disciplina apresentou, no seu programa de ensino, assuntos e conteúdos que englobam as questões práticas, ou seja, valorização dos procedimentos técnicos para execução das atividades propostas. Observa-se, ainda, que, embora seu ementário apresente a Ginástica na Escola, este se mostra insuficiente se comparado ao seu referencial, que nada apresenta e sustenta sobre o processo de ensino e aprendizagem da Ginástica para o contexto escolar.

Conforme verificado na disciplina de Modalidade de Lutas (ANEXO J), nota-se que ocorre a inexistência de assuntos voltados, diretamente, aos jovens ou direcionamentos que se relacionem com a categoria da juventude. Diante do ementário e dos referenciais expostos nesse Programa de Ensino, observa-se que, na sua ementa, apresentam-se poucos assuntos que se vinculam ao Ensino de Lutas no contexto escolar. Entretanto, ao destinar-se o olhar para o referencial proposto, nota-se a contemplação de algumas bibliografias cujo foco esteja voltado para o ensino desse conteúdo dentro da Educação Física escolar. Todavia,

acredita-se que a forma de direcionamento do processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade dentro da Escola não tenha sido contemplada, pois, nos relatos dos jovens acadêmicos participantes da pesquisa, não se observou nenhuma explanação a respeito de que essa disciplina tenha trabalhado o ensino da modalidade para jovens.

Conforme exposto na disciplina de Voleibol (ANEXO K), nota-se a inexistência de assuntos voltados, diretamente, aos jovens ou direcionamentos que se relacionem com a categoria da juventude. Isso se torna perceptível pelo fato de sua ementa e bibliografia apresentarem relações do processo de ensino e aprendizagem desse esporte, apenas, para o Fundamental. Entretanto, é importante destacar que essa modalidade esportiva, também, é conteúdo previsto e que deve ser contemplado no Ensino Médio, de acordo com os documentos que regem as diretrizes curriculares para essa etapa do Ensino Básico.

Ao se analisar a disciplina de Atividade Física para Criança e Adolescente (ANEXO L), verificou-se que sua ementa e bibliografia reproduzem características naturalistas, ou seja, procuram preparar os jovens acadêmicos compartilhando conhecimentos de caráter teórico-prático, com base nas ciências biológicas, sem levar em consideração os outros fatores condicionantes que são fundamentais para o desenvolvimento e a conscientização dos indivíduos. Observa-se que essa disciplina se volta, especificamente, para os públicos infantil e juvenil. Entretanto, como já mencionado, a preocupação do processo de ensino e aprendizagem desse conteúdo está direcionado aos aspectos físicos, motores e biológicos. Subentende-se que uma análise complexa desses fatores não pode se desarticular dos outros contingentes que compõem o processo de formação dos indivíduos que contemplam essa categoria, até mesmo porque os riscos de saúde ou as orientações estabelecidas para a prática da atividade física regular não se restringem, unicamente, aos fatores que foram apresentados pela ementa e bibliografia.

Na disciplina de Didática Geral (ANEXO M), tendo como referência de análise sua ementa e bibliografia, foi possível diagnosticar a não contemplação de assuntos relacionados, especificamente, aos jovens frente ao ementário apresentado. Entretanto, quando se analisa a bibliografia, constata-se a existência de um material teórico voltado, especificamente, para os assuntos da juventude. Esse material, no caso, é um artigo científico publicado por uma das referências nacionais nos estudos no campo da juventude e dos jovens, Professor Doutor Juarez Dayrell. Nessa publicação, discute-se e reflete-se sobre o contexto escolar e a socialização juvenil. Outro fator que leva a acreditar que, mesmo de maneira não aprofundada, a disciplina tenha contemplado a questão da juventude é o fato de os jovens

acadêmicos, na sua maioria, terem relatado, nas suas respostas, que esta disciplina contemplou a questão da juventude nos seus conteúdos mediados.

Ao se analisar a disciplina de Psicologia da Educação (ANEXO N), observa-se a inexistência de alguma abordagem voltada para os jovens ou para questões que circundam a categoria da juventude na linha teórica desta pesquisa. Assim como todas as outras disciplinas, essa tem sua importância para que um processo de formação inicial se torne significativo. Entretanto, diante desse programa analisado e dos relatos apresentados pelos jovens acadêmicos, fica evidente que, tanto na proposta de ementa como no referencial bibliográfico, essa disciplina não apresentou discussões e debates diretos em relação aos jovens ou à temática da juventude no ambiente escolar. Entretanto, pode-se ressaltar que, dentro da vertente da Psicologia, existem conteúdos voltados para a juventude que superam os conceitos naturalistas e valorizam o processo de construção social dos jovens. De acordo com Lima e Lima (2012, p.4), dentro da área da Psicologia,

“[...] outra visão surge como contribuição para superar essa concepção naturalizante e universal que tem marcado o debate sobre adolescência. Vários autores, entre eles: Vygotsky (1896-1934), Leontiev (1978) e, ultimamente aqui no Brasil, Clímaco (1991), Bock, Furtado e Teixeira (1993), Aguiar, Bock e Ozella (2001), Ozella (2003) e Bock (1998) os quais, fundamentados no Materialismo Histórico Dialético, compõem a vertente da Psicologia que concebe o adolescente como um ator social, num processo de construção histórico, cultural e social.”

Dessa forma, é possível considerar que, se esses conteúdos fossem trabalhados dentro da disciplina proposta acima, poderiam contribuir para que os jovens acadêmicos tivessem uma melhor compreensão e um maior embasamento teórico sob a ótica conceitual crítica e reflexiva que é empregada aos adolescentes, aos jovens e à juventude.

Diante da análise realizada frente à Disciplina de Didática da Educação Física (ANEXO O), é possível constatar que o Programa de Ensino apresentado, tendo como norte sua ementa e bibliografia e as repostas dos jovens acadêmicos, não apresenta elementos constituintes de relações específicas com a temática da juventude. Embora sua ementa seja descrita como “completar à formação inicial do Professor de Educação Física para a Educação Básica”, o que leva a entender que o Ensino Médio e seus respectivos jovens alunos façam parte desse contexto, não se encontra, no referencial proposto, nenhuma envergadura teórica direcionada a esse conteúdo. Outro fator a ser considerado nesta análise é que a Didática específica para cada área é de fundamental importância para um processo de formação inicial diferenciado. Nesse sentido, entende-se que os métodos didáticos não se aplicam, de maneira

igual, em todas as etapas do Ensino Básico. A forma de abordagem e de mediação do conhecimento se difere de acordo com cada grau de ensino ou de acordo com cada grupo social que se trabalha; seja ele com crianças, jovens ou adultos, enfim, cada categoria apresenta peculiaridades próprias do contexto social, ou seja, a forma de se trabalhar com as crianças não é a mesma de se trabalhar com os jovens e vice-versa. Por isso, se torna necessário compreender o contexto que se desenrola em cada grupo social humano, para que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado da melhor maneira possível.

Ao se observar o Programa de Ensino, da Disciplina de Educação Física Escolar III (ANEXO P), evidencia-se que, tanto na ementa proposta quanto no referencial teórico, essa disciplina busca, de maneira específica, contemplar a questão da juventude e dos jovens que se encontram na Escola e diretamente no Ensino Médio. Embora essa disciplina esteja voltada, especificamente, para o Ensino da Educação Física no Ensino Médio e que, por si só, os jovens estariam em destaque, o que chama a atenção é a forma como a disciplina se apresenta, buscando priorizar os jovens que se encontram nessa etapa de ensino e, não apenas, os conteúdos que devem ser ensinados nessa etapa. Com base no ementário e no referencial proposto, a disciplina procura proporcionar conhecimentos e experiências para que os futuros professores possam trabalhar uma Educação Física que tenha e faça sentido para os jovens do Ensino Médio. Isso quer dizer que a disciplina procura embasar, tanto na perspectiva teórica quanto prática, os jovens acadêmicos, futuro professores e professoras para que, ao estarem no Ensino Médio, possam apresentar uma visão diferenciada e crítica sobre os jovens alunos que ali se encontram, valorizando as manifestações juvenis apresentadas pelos jovens alunos e, conseqüentemente, proporcionando uma prática educativa significativa para eles, para além das questões puramente.

Ao se analisar a Disciplina de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino IV (ANEXO P), nota-se que a disciplina preconiza o estágio supervisionado e a prática educativa para o Ensino Médio. Diante do ementário exposto, fica evidente que o objetivo principal é proporcionar uma vivência prática de como o Ensino de Educação Física vem sendo empregado no interior das escolas de Ensino Médio. Mais uma vez, nota-se, principalmente no seu referencial apresentado, que o foco está voltado, exclusivamente, para os conteúdos da Educação Física e que devem atender a esse nível de ensino. Não são apresentadas teorias que auxiliem na compreensão e no entendimento de quem são esses indivíduos que frequentam o Ensino Médio, nem conteúdos que proporcionem a esse jovem acadêmico um olhar diferente para essa categoria.

Diante dessa extensa análise documental, baseada nos Programas de Ensino das disciplinas escolhidas e nas suas ementas e bibliografias e nos critérios já mencionados no capítulo metodológico, notou-se que a maioria das disciplinas que compõem a Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da instituição investigada não contempla ou faz alguma relação à categoria da juventude, ou dos jovens que adentram ao contexto escolar, sob uma ótica diferenciada, de forma a compreender e valorizar essa categoria social. Por outro lado, essas análises mostraram e evidenciaram que o que têm preconizado os Programas de Ensino dessas Disciplinas são as questões, puramente, técnicas e procedimentais.

Gatti (2009) evidenciou, em uma pesquisa realizada sobre professores em início de carreira, que grande parte dos cursos de licenciatura organiza e estrutura seus currículos pautados nas ciências aplicadas, apresentando uma dicotomia entre a formação acadêmica recebida e o contexto real que se é enfrentado pelos futuros professores. Esse distanciamento dificulta a prática docente, pois serve, apenas, para que a instituição de ensino cumpra com suas funções burocráticas. Contudo, a realidade apresenta que os programas de ensino oferecidos pelas universidades não possibilitam contribuições significativas para trabalhar e compreender as distintas situações cotidianas relacionadas à formação e à atuação.

Segundo Zabalza (1998), o Currículo pode ser considerado como um conjunto de pressupostos de partida dos objetivos que se deseja alcançar e dos caminhos que são para alcançá-los; é a junção de elementos como conhecimento, habilidades, atitudes, entre outros, os quais são considerados fundamentais para serem trabalhados no ambiente de ensino ano após ano.

Nessa situação de elaboração e de implementação do currículo, este se origina “de cima para baixo”. Alienando o docente do processo de discussão e reflexão, este passa a ser apenas um mero cumprimento de tarefas. O acadêmico acaba por receber conhecimentos desconectados entre as disciplinas e com a atual realidade, não conseguindo estabelecer conexões entre o conteúdo assimilado no Ensino Superior e o que o real contexto exige dele. Dessa forma, “o currículo tem como componentes solidários - objetivos, conteúdos e métodos. O solidário significa que não se pode alterar um dos componentes sem que se altere os outros dois” (D’AMBROSIO, 1998 p.27).

Sendo assim, pode-se notar a complexidade prescrita na elaboração do currículo de um curso de nível superior e a necessidade da participação ativa do corpo docente e discente na elaboração desse processo curricular. Entretanto, Baccaglini (2000) destaca que os cursos de formação de professores não têm se preocupado em expor as possibilidades de

intervenção dos docentes na construção dos currículos, os quais ficam sob a responsabilidade dos especialistas. Muitas vezes, esses especialistas não têm contato direto com as realidades locais, elaborando currículos desarticulados com as expectativas dos docentes e da comunidade.

A análise documental que foi realizada reflete, puramente, nos resultados dos dados que foram apresentados posteriormente, conforme a Tabela 14, quando os jovens acadêmicos foram questionados a responder se eles se sentiam preparados para ministrar aulas de Educação Física no Ensino Médio. Os resultados apontaram que 70,8% dos jovens acadêmicos relataram não estar preparados para ser professores de Educação Física no Ensino Médio, enquanto, apenas, 29,2% relataram se sentir preparados para ministrarem aulas para tal segmento.

Tabela 14 – Distribuição dos jovens acadêmicos, referente à aptidão em ministrar aulas de Educação Física no Ensino Médio.

VOCÊ SE SENTE PREPARADO, PARA MINISTRAR AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO? POR QUE?				
	MASCULINO	FEMININO	GERAL	(%)
NÃO	8 ALUNOS	9 ALUNAS	16 ALUNOS/AS	70,80%
SIM	7 ALUNOS	0 ALUNAS	7 ALUNOS/AS	29,20%

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Com base na tabela exposta acima, sentiu-se a necessidade de se desmembrarem os dados por gênero, o que mostra um resultado interessante, pois, como se observa, 46,7% dos homens responderam estar preparados para ministrarem aulas de Educação Física para o Ensino Médio. Por sua vez, nenhuma das mulheres se sente preparada para trabalhar com a Educação Física no Ensino Médio.

As justificativas pelas quais os jovens acadêmicos revelaram estar preparados para ministrarem aula no Ensino Médio seguiram os seguintes ensejos:

“Por conhecer o currículo e ter tido experiência através do FUNDAP, o estágio em residência” (ALUNO 4, 2015).

“Porque já tive um pouco de experiência com jovens do Ensino Médio” (ALUNO 3, 2015).

“Apesar de certa insegurança, acredito estar apto, mas sempre lembrando que o conhecimento deve ser baseado em todas as etapas” (ALUNO 7, 2015).

“Pois a faculdade me preparou e estou ciente de como trabalhar” (ALUNO 13, 2015).

“Porque me preparei, aprendi muito durante esses anos” (ALUNO 14, 2015).

“Porque já vivenciamos bastante, mas ainda não sei dizer se conseguiria, mas, em grande parte, me daria bem sim” (ALUNO 15, 2015).

Como se pode ver, os motivos pelos quais os jovens acadêmicos responderam estar aptos e preparados a trabalhar com a Educação Física no Ensino Médio envolvem fatores como a experiência que já tiveram com jovens por meio de estágios e por acreditarem que seu processo de formação foi suficiente. Entretanto, observa-se, também, em alguns relatos, certa insegurança e receio de afirmar, claramente, que conseguiriam ministrar aulas de Educação Física para o Ensino Médio.

Um fato importante e que merece destaque é que esses jovens acadêmicos que explanaram estar aptos a tal atribuição aplicam um discurso desatrelado da prática, pois, nas atividades de observação, averiguou-se que, nos seminários ou nas vivências práticas propostas, eles eram os que menos apresentavam uma simulação aula com sentido para os jovens; simplesmente reproduziam os conteúdos, nada além.

Para os jovens acadêmicos que responderam não estarem preparados, os argumentos utilizados fazem referência à falta de oportunidade de se ter experienciado projetos que os possibilitassem conviver com jovens, à falta de conhecimentos e de aprofundamento teórico, ao receio, ao medo, à insegurança, enfim, justificativas que mostram certo distanciamento e descontentamento em ministrar aulas de Educação Física para essa etapa do Ensino Básico. Essa constatação se mostra evidente nos seguintes relatos:

“Pois acho que não estou devidamente preparado” (ALUNO 10, 2015).

“Porque aprendemos no dia-a-dia” (ALUNO 11, 2015).

“Porque falta vivência e experiência” (ALUNO 12, 2015).

“Pois ainda falta conhecimento para trabalhar com esse grupo” (ALUNO 1, 2015).

“Porque, mesmo que tive alguma experiência, ainda preciso aprender e me preparar mais” (ALUNO 5, 2015).

“Pois falta uma didática a desempenhar, um conhecimento a mais para tal atividade” (ALUNO 6, 2015).

Nessa linha de raciocínio apresentada sobre os motivos que levam os acadêmicos a não se sentirem preparados e aptos para atuar com os jovens alunos nas escolas, em especial, um relato chamou a atenção pelo fato de o jovem licenciando não se sentir preparado a ministrar aulas de Educação Física para jovens alunos ao acreditar que o jovem,

dentro da escola, é um indivíduo “acabado”, que não aceita opiniões e orientações. Por acreditar que esses jovens já estão formados completamente, se tornam um empecilho para o professor em sala de aula. Esse diagnóstico se torna preocupante, pois, de acordo com o depoimento,

“Porque, muitas vezes, você pega o jovem já muito pra frente e é difícil você quebrar um paradigma, ele já tem a cultura dele formada, e quando você pega ele desde o começo você consegue implantar seu sistema muito mais fácil e mais pra frente vai estar certinho, do jeito que você quer, muitas vezes com jovens você não consegue mudar a maioria deles” (ALUNO 9, 20015).

Como se pode observar no relato acima, o fato de não estar apto a ministrar aulas de Educação Física no Ensino Médio faz alusão a pensamentos preconceituosos, mostrando uma concepção enraizada e embasada no senso comum, que encara os jovens e a juventude como situações problema. Essas afirmações mostram a necessidade de se romper com as concepções simplistas que assolam a juventude. Para Dayrell e Carrano (2014, p.111-113), faz-se necessário compreender que

“[...] a categoria juventude é parte de um processo de CRESCIMENTO TOTALIZANTE, que ganha contornos específicos no conjunto de experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. [...] O esforço de conhecer e reconhecer os jovens estudantes pode levar à descoberta dos jovens reais e corpóreos que habitam a escola e que, em grande medida, podem se afastar das representações negativas dominantes ou das abstrações sobre o “jovem ideal”.

Quanto aos dados extraídos das jovens licenciandas, os resultados revelaram que 100% delas não se sentem preparadas para ministrarem aulas e serem professoras de Educação Física para o Ensino Médio. Os motivos que as fazem ter esse pensamento são os mesmos relatados acima pelos jovens licenciandos: falta de preparo e de vivência, receio, entre outros. Dentre os motivos os quais justificam esse resultado, destacam-se:

“Porque nunca tive contato com jovens e nem estudei sobre o tema” (ALUNA 7, 2015).

Essa mesma jovem licencianda participante da pesquisa complementa que

“Agora, eu tenho vontade de saber como é, mas eu tenho medo, eu acho que esse medo é normal, porque eu sempre trabalhei com criança, então com criança eu sei como lidar, mas com jovem eu nunca tive isso, às vezes, na igreja, tive algum contato com adolescente, mas de chegar lá na escola e trabalhar não” (ALUNA 7, 2015).

“Apesar de já ter tido experiência com jovens no Ensino Médio, ainda me faltam conhecimento e métodos para que eu possa trabalhar com os jovens do Ensino Médio” (ALUNA 9, 2015).

Em outras palavras, a mesma jovem licencianda complementa que

“É que assim como eu fiz estágio na Fundap, eu apenas acompanhava o professor, tinha contato, tive experiência com eles do ensino médio, no final de 2013, eu gostei, fiz amizade com eles, onde eles me veem eles me chamam de professora, mesmo eu tendo sido estagiaria, eu acho que falta conhecimento pra mim, pra que eu possa estar preparada pra passar o que eles precisam no Ensino Médio, que nem a gente tá vendo sobre a proposta, me falta conhecimento de como trabalhar o conteúdo o método que eu posso trabalhar, e como algumas coisas, pelo menos eu, ainda não tive contato, por exemplo, dança, ginástica e lutas por não ter tanta vivência, me falta um pouco de conhecimento, então, apesar de ter tido experiência com eles ainda me falta adquirir muito conhecimento para que eu possa trabalhar tranquilamente” (ALUNA 9, 2015).

“Porque não sei como tratar os jovens” (ALUNA 4, 2015).

“Porque não tive conteúdo suficiente” (ALUNA 3, 2015).

“Ainda não tive experiência em aula para me preparar” (ALUNA 2, 2015).

“Ainda não, pois não tive as vivências de estágio. Então, ainda não tive experiência na escola” (ALUNA 1, 2015).

“Ainda não me sinto preparada” (ALUNA 8, 2015).

Esse pronunciamento da “aluna 8” mostrou-se interessante pelo fato de a mesma jovem licencianda ter respondido que prefere trabalhar com os jovens em outro questionamento que foi direcionado a ela, em dados já analisados acima. Então, pelo que se pode compreender é que, ao mesmo tempo, a jovem licencianda tem preferência por trabalhar com o grupo de jovens mas se considera, ainda, despreparada para tal atribuição.

Com base nos resultados apresentados, fica a evidência de que a rejeição em ministrar aulas de Educação Física para o Ensino Médio apresenta fortes ligações com a falta de conteúdos para compreender essa categoria social, bem como a falta de experiência e de vivência no seu processo de formação inicial. Essa situação tem gerado insegurança, medo e despreparo, levando a maioria a querer um distanciamento do trabalho com jovens no Ensino Médio e a ter concepções baseadas no senso comum, de que os jovens não querem saber de nada, reforçando, ainda mais, julgamentos preconceituosos e sem fundamentação teórica.

Franco (2000) argumenta que os embaraços e os impasses do professor em início de carreira são oriundos das dificuldades que eles têm para resolver determinadas

situações-problemas, bem como para orientar o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com as características dos estudantes e o conteúdo a ser desenvolvido. Para o autor, é possível observar que alguns professores, no início do magistério, passam por muitas situações complicadas de serem resolvidas, pois, nem sempre, o processo de formação inicial proporciona ao acadêmico, futuro professor, subsídios para atuar de maneira efetiva e diferenciada em sala de aula.

Ao serem indagados pelo pesquisador sobre o que os jovens acadêmicos gostariam que tivesse no curso de Licenciatura em Educação Física para que a universidade se tornasse mais interessante e, ao mesmo tempo, ao serem questionados a responder sobre como os jovens acadêmicos gostariam que fossem as disciplinas para que as aulas atendessem às suas expectativas, os resultados apontaram, quase que de forma unânime, que as aulas propostas fossem mais articuladas com a prática. A grande reclamação é que, por se tratar de Educação Física, as aulas deveriam ter uma maior articulação com os vieses das práticas, que se aproximassem mais da realidade em que eles iriam atuar, que tivessem maior dinamicidade e que fossem menos tradicionais. Também, mencionou-se que os docentes do curso dialogassem mais com os jovens acadêmicos e levassem em consideração as suas experiências e expectativas. Outra questão levantada pelos jovens acadêmicos faz menção aos métodos de avaliação que se mostram inflexíveis.

Esse descontentamento com as aulas e, a certo ponto, com os docentes é nítido nos relatos tanto dos jovens licenciandos quanto das jovens licenciandas, como se observa nas explanações abaixo, no que tange a uma melhoria na relação entre teoria e prática:

“Que os professores dessem mais ênfase na prática igual dão na teoria, pois as duas coisas andam juntas, porém não são trabalhadas em conjunto aqui na instituição” (ALUNO 9, 2015).

Ou, ainda, em outras palavras,

“Eu acho que o ensino na faculdade é muito de reprodução de pensamento, o que é que pensa o fulano de tal, é muito conceitual. Eu acho que falta um pouco dessa parte do procedimental e da problematização. Por exemplo, vou usar outra matéria, temas transversais, a professora usa algumas partes de problematização que a gente poderia trabalhar na sala de aula, coisas bem atuais, por exemplo, homossexualidade, se um aluno chegasse e perguntasse pra você, é só um exemplo de como você lidaria com isso, então a gente aprendeu com problematização. Eu que tenho essa experiência de vida eu fixo mais as coisas quando você consegue trazer para realidade, então, eu não consigo entender tanto a parte conceitual, eu consigo aprender mais com exemplo” (ALUNO 7, 2015).

“Eu acredito que falta mais a prática, porque teoria a gente tem aqui todo dia basicamente, só que não é a mesma coisa você ouvir uma coisa aqui e chegar na realidade e ser uma coisa totalmente diferente. Por exemplo, eu dou aula de judô e eu tento aplicar algumas coisas que a gente vê aqui na teoria, mas não tem nada a ver lá [...] acho que aprendemos mais mesmo na prática, não estou negando a teoria, mas a prática é mais importante” (ALUNO 14, 2015).

“Eu sempre gostei de aula prática, interativa com a teórica, intercalando as duas juntas, igual pouquíssimos professores fazem, vai falando e ao mesmo tempo vai mostrando como é que é, misturando teórica e prática, então, eu acho que mais disciplinas poderiam ter essa interatividade, tipo algumas didáticas que sejam interativas para que a gente possa compreender durante a aula tanto teórica quanto prática, pra que a gente possa entender melhor, as vezes situações que a gente pode enfrentar na escola. Na sala de aula a gente se interage bastante” (ALUNA 9, 2015)

“O teórico é sempre necessário, não tem como você dar uma prática sem o fundamento, aí dentro do conteúdo teórico você dá uma dinamicidade dentro da própria aula, pra, na hora que chegar na aula prática, o aluno tenha interesse de fazer e não fique sentado, não saia, não fuja daquele contexto que você tem preparado [...] Essa dinamicidade é você usar de vários artifícios para você dar aula, por exemplo, usar a dramatização, um instrumento musical, uma música, você pode trabalhar a teoria de uma forma mais agradável e que desperte o interesse do aluno em sala de aula” (ALUNO 4, 2015).

O que se pode extrair de todas essas explicações é que os jovens acadêmicos, assim como os jovens alunos do Ensino Médio, também clamam por aulas que façam sentido, que apresentem significação, possam se aproximar do contexto real, valorizando uma práxis pedagógica efetiva e significativa. Nesse direcionamento, pode-se considerar que a práxis pedagógica vai se direcionar para um processo de aprendizagem contínuo que evolve, sempre, uma conjuntura de saberes acumulados.

Entretanto, com bases nos relatos apresentados, é possível observar que, para os jovens acadêmicos, a relação entre teoria e prática é um elemento fundamental na determinação do nível da práxis do professor. Em linhas gerais, Caldeira e Zaidan (2013) argumentam que a prática e a teoria são concebidas numa dicotomia em que a prática se identifica com o prático-utilitário de caráter imediato. Já a teoria é vista como um corpo de conhecimento estruturado cientificamente, concebido abstratamente e, portanto, distante da prática. Nesse sentido, é comum separar o que não pode ser separado. Teoria e prática se constituem mutuamente, e captá-las, analisá-las e conceituá-las exige intencionalidade.

Em outras palavras, Solon Freire (2010) reafirma e esclarece que a práxis é um modo de compreender a existência a partir da relação entre subjetividade e objetividade, entre ação e reflexão. Para que se torne possível desenvolver um pensamento pedagógico baseado na práxis, faz-se necessário possibilitar o élan relacional entre humanização e

educação, pois, enquanto parte do processo educacional, o ato pedagógico requer uma atenção direta aos sujeitos nele envolvidos e aos fins próprios da ação desses sujeitos.

No que diz respeito à dialocidade, na relação professor-aluno e aulas com maior dinamicidade, observam-se os seguintes achados:

“[...] tem disciplinas que são muito fechadas, por exemplo, é isso e isso, você não discute, você não pode intervir na aula, não pode falar, porque é aquilo, é fechado [...] Quando a gente traz as nossas experiências, mesmo sendo do senso comum, torna a aula um pouco mais significativa para a gente. Então um professor dá um exemplo, a gente dá um outro exemplo nosso, e ele vai usar disso também, vai tornar mais significativa a aula” (ALUNA 3, 2015).

“Porque tem professores que já vêm com a aula pronta e eles não tentam saber o que o aluno tem interesse. Eu acho que, num curso de formação de professores, é muito preciso isso, que nem na aula de Didática da Educação Física a gente tem muito disso, a professora já tem esquematizado, tem todo o planejamento dela, mas conforme vão ocorrendo as aulas, ela vai descobrindo o que a gente precisa aprender, seria uma avaliação mesmo, contínua, formativa do que a gente precisa aprender, do que a gente tem vontade de aprender. Seria o que a gente fala tanto, entrar no contexto do aluno, porque a gente tem que entrar no contexto do aluno na escola, se na universidade às vezes isso não acontece, afinal somos alunos também [...] porque, não são todos os professores, tem professor que entra no contexto, outros, mesmo com disciplinas específicas, trazem matérias que não têm nada a ver com o assunto” (ALUNA 7, 2015).

“Eu gosto de ter essa interatividade professor-aluno, pois o professor conhece seu aluno e o aluno conhece o professor, e não aquela coisa de hierarquia, porque se tiver hierarquia, dele não poder conversar comigo eu não poder conhecer ele melhor, o processo não flui. Então, eu acho que falta essa interação, amizade mesmo, entre professor aluno, porque com esse vínculo de amizade as coisas possam se dar bem no âmbito escolar. Acho que aqui, não são todos os professores, aqui na universidade, só alguns professores que têm aquele método rígido de ensinar às vezes na aula, e isso se torna muito denso e consequentemente aulas chatas, acho que poderia ter mais isso, tanto na universidade como na escola” (ALUNA 9, 2015).

Segundo Freire (1994), é de extrema importância que o acadêmico venha a se manifestar. Por isso, ceder espaço e ouvi-los é essencial. O diálogo focaliza-se para a troca de conhecimentos e de experiências sobre as experiências e os convívios culturais. O diálogo se configura como um instrumento importante para a relação democrática. É evidente que o papel do professor não é inserir ao acadêmico sua visão sobre o mundo ou impor que essa visão seja compartilhada, mas dialogar com o acadêmico sobre a sua posição e ouvir e respeitar a dele. O principal objetivo é problematizar o contexto real e concreto do acadêmico, problematizando-se ao mesmo tempo.

Nessa direção, Dayrell (2007) salienta que, ao chegar a uma instituição de ensino, o jovem traz consigo diversas experiências sociais vivenciadas em distintos tempos e espaços. Essas vivências acumuladas interferem no seu cotidiano e no sentido atribuído à instituição.

Nesse sentido, acredita-se que articular os conhecimentos mediados no curso de Licenciatura com os saberes trazidos pelos discentes torna o processo de formação mais significativo e permite aos seus próprios sujeitos imprimir suas características. Desse modo, não se pode esquecer que uma das dimensões relevantes da práxis pedagógica é a sua historicidade. Nessa perspectiva, Ezpeleta e Rockweel (1989, p.28) esclarecem que professores e alunos são “como sujeitos, que incorporam e objetivam, ao seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada”.

Quando a discussão adentra nas questões avaliativas, os jovens acadêmicos criticam alguns dos critérios utilizados pelos professores. Isso é enfático de acordo com algumas explicações que veremos a seguir:

“Com métodos de verificação que não fossem tão pressionastes como atualmente em certas disciplinas” (ALUNO 8, 2015).

Complementando as explicações,

“No meu ponto de vista, a gente tem alguns professores que são democráticos aqui na universidade, mas eu acho que falta um pouco de alguns professores saberem ouvir nós graduandos, pois a gente não é mais adolescente, a gente também tem uma maturidade, a gente às vezes vê uma coisa que eles não veem, então é bom ouvir mais os alunos, nossas sugestões, reclamações, para que possa ter melhoria no curso, pra que possa ter melhoria na disciplina e tudo mais, pra ter essa relação e saber ouvir o aluno, pra saber como tá indo a aula pra saber como tá indo a vida, na universidade e tudo mais” (ALUNA 9, 2015).

“Eu acho que eles têm que considerar, o que a gente ainda não aprendeu, o que nós temos de bagagem, o que não temos, porque muitas vezes alguns professores pensam que a gente já viu aquilo, por exemplo no quarto ano, alguns professores já vêm com a concepção de que no 4º ano você já sabe tudo, ele só vai dar uma passada e ele não vai explicar coisas do primeiro e do segundo. Por exemplo, que nem agora a gente está tendo uma disciplina que está sendo licenciatura e bacharel juntos, só que essa disciplina pra licenciatura, pra mim, está sendo muito difícil, pelo fato de ela contemplar coisas que o bacharel sempre foi vendo e nós da licenciatura não, aí complica” (ALUNA 4, 2015).

Alguns pesquisadores como Freitas (1995), Vasconcellos (1995) e Luckesi (1995), entre outros, numa visão contrária e distinta, na qual a avaliação é encarada como uma ferramenta disciplinadora e condutora de uma aprendizagem por submissão, dependência e reprodução social, têm se debruçado a estudar, refletir, debater e propor um processo avaliativo voltado ao senso crítico, dialético e formativo. Eles questionam, duramente, as ações avaliativas que vigoram nos sistemas de ensino e suas conexões com os pensamentos conservadores da Educação de predominância seletiva e classificatória. Com base na concepção desses estudiosos, um processo avaliativo deve se conceber como instrumento de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem do acadêmico e, não apenas, como ferramenta de controle no contexto da sala de aula.

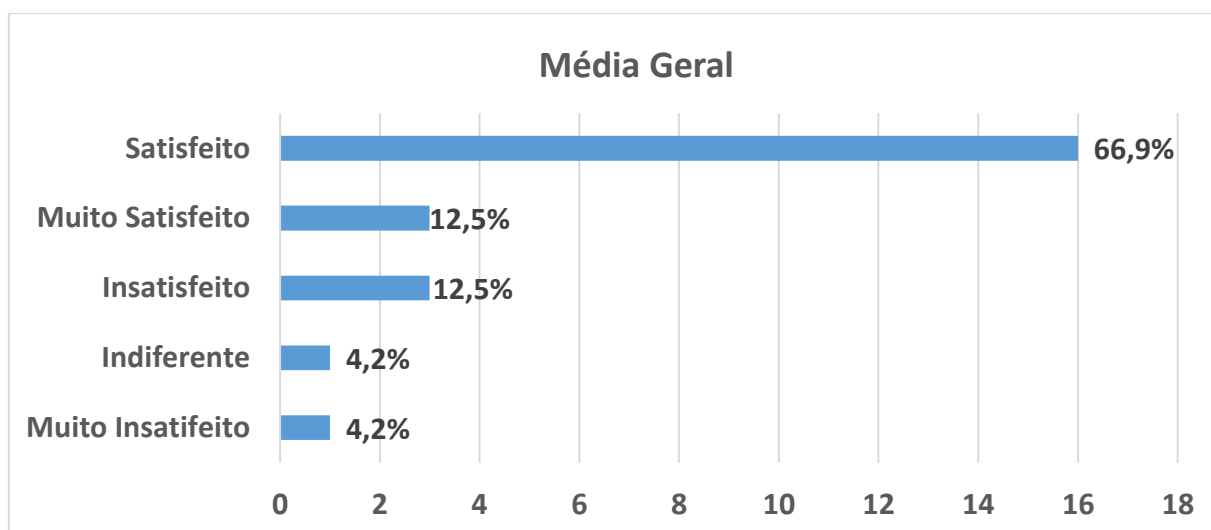
Diante dos relatos apresentados, fica comprovado certo grau de insatisfação, com base em aulas que vêm sendo ministradas por alguns docentes da instituição parceira da pesquisa. Entretanto, é necessário relatar que muitas dessas críticas construtivas realizadas pelos jovens acadêmicos se distanciam, um pouco, de suas ações pelo fato de se subentender que, quando alguém não se contenta alguma coisa, propõe-se algo diferente e o executa. Contudo, não é dessa forma que as coisas se desencadearam. Têm-se como referência as atividades de observação realizadas durante o semestre na disciplina de Educação Física Escolar III, na qual nota-se que a docente responsável pela disciplina propunha, sempre, aulas diferenciadas e que envolvessem os alunos, fazendo com que fossem agentes participativos e construtores do seu processo de formação.

Dentre a dinamicidade empregada nas aulas por meio das múltiplas linguagens, os conteúdos eram trabalhados com as mais distintas e enriquecedoras estratégias metodológicas possíveis; trabalhava-se com discussão, em pequenos e em grandes grupos, de forma dinâmica, a fim de que se contemplassem a dramatização, a música, a poesia e a ilustração. As aulas mesclavam teoria e prática ao mesmo tempo, porém o que se observava é que, mesmo com essa proposta que incentivava a participação ativa dos acadêmicos e que contemplava um olhar diferenciado do docente para com os jovens acadêmicos, muitos não participavam, ficavam quietos, não dialogavam. Outro aspecto constatado por meio das observações foi o período em que os jovens acadêmicos tiveram a possibilidade de preparar os seminários com vieses teóricos e práticas, assim como a apresentação das práticas curriculares. Na execução dessas atividades, os jovens acadêmicos tiveram a oportunidade de apresentar e de mostrar aulas diferentes, contextualizadas, que valorizassem as múltiplas linguagens e que ressaltassem as manifestações e as experiências dos jovens alunos. Pelo contrário, notou-se,

nessas apresentações, que os jovens acadêmicos reproduziam, simplesmente, aquilo que lhes foi compartilhado durante os anos de formação, e que enfocavam, apenas, os conteúdos e os aspectos técnicos e táticos, puramente procedimentais, perdendo, assim, a possibilidade de fazer a diferença e de enriquecer seu processo de formação com sentido e significação.

Quando questionados sobre o grau de satisfação frente ao referido curso, observa-se, no Gráfico 13 que, dos 100% dos jovens acadêmicos que participaram da pesquisa, 66,6% (14) responderam estarem satisfeitos ao fazer esse curso de graduação, enquanto 12,5% (04) disseram estar muito satisfeitos, já outros 12,5% (04) dos jovens acadêmicos mencionaram estar insatisfeitos com a realização do curso, e, por fim, com o mesmo percentil, isto é, 4,2%, (02) dos jovens acadêmicos disseram que sua satisfação é indiferente, e os outros (02) relataram estar muito insatisfeitos com o curso.

Gráfico 13 - Distribuição dos jovens acadêmicos, referente grau de satisfação ao fazer este Curso.



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Curiosamente, mais uma vez, embora os resultados extraídos do gráfico 13 apontem para um grau de satisfação, os resultados não comungam por si, neste aspecto, pois, ao longo de todo o percurso de investigação, presenciaram-se jovens acadêmicos tecendo críticas ao referido curso, críticas as quais equivalem desde questões didático-pedagógicas a administrativas.

Levando em conta todos os dados analisados e tendo como base os procedimentos para a coleta de dados que foram elencados no capítulo metodológico, como análise documental, questionário, entrevista e observações, destacaram-se vários resultados que vão ao encontro dos objetivos elencados nesta investigação.

Diante do conjunto das análises, destaca-se que o curso de Licenciatura em Educação Física investigado não contemplou, de forma significativa, conhecimentos e experiências teórico/práticas que proporcionassem aos seus jovens acadêmicos matriculados no último ano do Curso uma visão e uma concepção diferenciada sobre os jovens e a juventude, diferentemente do conceito que é difundido pelo senso comum. Eles, ainda, apresentam uma concepção negativa a respeito da juventude, considerando e relacionando essa categoria a determinados problemas sociais, de caráter naturalista e universal. Os dados revelaram, também, que eles estão concluindo seu processo de formação inicial e não se sentem seguros e preparados para trabalhar com os jovens alunos do Ensino Médio. Os resultados reforçam, ainda, que os acadêmicos investigados são jovens também, apresentando características e peculiaridades próprias de ser e de estar no mundo, por isso conhecê-los e respeitar suas culturas, também, é fundamental para quem almeja uma formação de qualidade e mais humana.

Esses resultados levantados podem ser reforçados quando se analisam os Programas de Ensino, pois os dados puderam se comprovar em, apenas, duas disciplinas. Mais especificamente, uma disciplina trouxe alguns conteúdos referentes aos jovens, seus contextos e culturas, e a outra teve todo o seu programa voltado à Educação Física no Ensino Médio, estudando, profundamente, autores do campo da juventude sob uma perspectiva crítica de análise a essa categoria social. Como observado no decorrer da pesquisa, essa disciplina, denominada como Educação Física Escolar III, foi inteiramente voltada aos interesses dos jovens acadêmicos, com uma metodologia própria, e buscou trazer como foco central a necessidade de pensar a escola e a Educação Física como local de perspectivas, de sentidos, de resignificação e de existência de uma nova condição juvenil, diminuindo a distância entre o mundo juvenil e o mundo escolar.

Entretanto, mesmo com o referencial adotado nessas duas disciplinas, acredita-se que a maioria dos acadêmicos investigados não adquiriu uma compreensão mais ampla acerca dos jovens, ou seja, como uma categoria, sociológica e historicamente, construída, que precisa ser compreendida na sua especificidade e na sua forma de ser e de estar no mundo. Essa incompreensão pode ser explicada tendo em vista a ausência do debate das outras disciplinas sobre o conhecimento do ser humano que se vai trabalhar, seja ele a criança, o jovem, o adulto ou o idoso. Esse conhecimento, independente das particularidades e dos programas a serem cumpridos, precisa trazer para o debate o sujeito concreto, com suas culturas, crenças e valores em suas múltiplas formas de existirem, sem qualquer forma de preconceito.

É preciso que os professores universitários, estejam atentos e possam, nas suas aulas, desconstruir a visão equivocada de juventude, transmitida em forma de mito, segundo a qual é vista como entidade homogênea e, quase sempre, associada a problemas como sexo, drogas, delinquência, vandalismo, hedonismo, individualismo, entre outros. Esse é um pensamento arraigado no íntimo de cada um que precisa ser trabalhado, ao longo do tempo, por um coletivo preocupado com a construção de um caminho alternativo, para a organização de uma educação formal, crítica, sensível, produtora e respeitadora de culturas.

Os resultados desta pesquisa evidenciam, ainda, que o processo formativo desses jovens acadêmicos não tem se configurado de forma significativa e diferenciada, não garantindo uma atuação consciente e precisa em relação às necessidades. Não se garante qualidade de ensino, nem mesmo uma formação capaz de fazer com que os professores tomem consciência disso e sejam capazes de lidar com as manifestações juvenis, valorizando-as e integrando-as, positivamente, no processo de ensino.

Os professores da Educação Básica precisam estar munidos de conhecimento para se atentarem ao contexto específico e particular do universo juvenil. As estratégias de ensino e as práticas educativas precisam estar em consonância com o que os jovens esperam, dialogando, diretamente, com as culturas trazidas por eles, sendo a escola sentida, de fato, como ambiente deles. Com uma formação nesse perfil, não só os jovens alunos serão beneficiados, mas, também, os docentes, isso porque possibilitará uma relevância maior em seu próprio processo de formação, oportunizando, nas suas ações pedagógicas, caminhos para uma formação sólida, crítica, construtiva e humana.

Portanto, cabe à universidade e, mais precisamente, ao curso de Licenciatura em Educação Física, promover um ensino com práticas pedagógicas significativas, interrelacionando, respeitando e valorizando as práticas das culturas juvenis, não no campo da reprodução, da automação, da mecanização e padronização, mas no campo da linguagem, considerando-as repletas de códigos e de representações que foram construídas cultural e socialmente. Trata-se de uma contribuição que poderá auxiliar, significativamente, no processo de formação do acadêmico, refletindo no decorrer da sua futura jornada profissional.

Sendo assim, a universidade precisa buscar um melhor entendimento do seu papel científico, cultural e social, além de se aprofundar na compreensão dos sujeitos que nela ingressam e procurar, de alguma maneira, ampará-los e subsidiá-los durante o processo de formação, pois são eles que darão vida à realidade da educação superior e agirão no ensino básico.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado, intitulada *Culturas Juvenis e Jovens do Ensino Superior: em busca de caminhos para formação inicial e a prática educativa na Educação Física*, estabeleceu, como objetivo geral, investigar se o Curso de Licenciatura em Educação Física de uma instituição pública tem proporcionado conhecimentos e experiências para que seus alunos, futuros professores, alcancem uma concepção histórico-social sobre os jovens e superem visões do senso comum de caráter naturalista e universal. Isso deixa clara e evidente a importância de se pensar na prática educativa desse professor, para que seja possível diminuir a distância entre os jovens alunos e o contexto escolar.

Ao refletir sobre o processo de transformação da conjuntura política, social e cultural e ética que a sociedade transita, constatou-se que muitas concepções e discussões são destinadas a respeito dessa temática. Pesquisadores chegam a denominar o presente período histórico de diferentes formas; uns nomeiam como Modernidade, outros como Pós-Modernidade, e outros, ainda, como Hipermmodernidade. Não apenas pelas divergências das denominações, mas pelos modos de compreensão do contexto em si, essa tal realidade acaba causando, muitas vezes, tons de instabilidade e de insegurança, fazendo com que, cada vez mais, os indivíduos construam formas de organização e de estrutura a fim de se adaptar ao que a sociedade contemporânea espera; em certos casos, demandando outras posturas, atitudes e comportamentos. O fato é que todo esse contexto é complexo, e tamanha complexidade reflete nas instituições de ensino e, conseqüentemente, no seu público – em especial, os jovens alunos. Esse cenário acaba, de certo modo, influenciando nas maneiras dos indivíduos se relacionarem e encararem a atual realidade, indiretamente requerendo novas posturas em experienciar, compreender e agir no mundo.

A partir das reflexões em torno da complexidade e da realidade do contexto atual, outras reflexões foram surgindo, sendo que observaram-se diversas formas e maneiras de conceituar a juventude ao longo do tempo. Como visto, pesquisas e discussões interessantes e esclarecedoras acabaram trazendo à tona que a realidade histórica muda de forma rápida. A categoria humana, histórica e social emerge e revela descobertas, além de outras preocupações tendo, como enfoque central, os jovens e suas culturas. Partindo dessa perspectiva, foi necessário refletir sobre o conceito antropológico e sociológico do termo cultura, para que, posteriormente, com base nos estudos no campo da juventude em especial na vertente da

Sociologia da Juventude, fosse possível compreender as Culturas Juvenis a fim de se tentar desvelar as inúmeras concepções em torno do tema. Esse referencial teórico foi importante para que se pudessem evidenciar as Culturas Juvenis e seus reflexos no mundo atual, em especial, no mundo escolar. O trabalho embasou-se, de início, no conhecimento científico a respeito, seguindo suas correntes teóricas, a fim de chegar ao ponto de compreender as Culturas Juvenis sob diferentes olhares.

Com vistas a essas necessidades, levantou-se a importância de se pensar e/ou repensar no Ensino Superior, especificamente nos Cursos de Formação de Professores, de se debruçar sobre esse assunto no sentido de refletir sobre a qualidade da formação dos jovens do Ensino Básico em detrimento do processo de formação dos professores em seus cursos de graduação e sobre as manifestações culturais juvenis, sobre o papel escolar e o que a escola pode contribuir na tentativa de valorizar seus jovens alunos como parceiros dessa reconstrução.

Ainda em decorrência da importância de a escola levar em consideração a existência de uma nova condição juvenil, traçou-se o percurso histórico do Ensino Superior, desde o surgimento até os dias atuais. Essa trajetória foi necessária para entender os caminhos e o processo de avanços – embora pequenos – que a profissionalização e a formação docente tiveram. Essa discussão foi importante para compreender os rumos que foram tomados frente à atividade profissional docente, bem como servir de base para uma discussão voltando os olhares para o curso de Graduação em Educação Física e os profissionais que ali se formam. Na verdade, esse tema tomou espaço durante a pesquisa, pois tinha como finalidade verificar como se desenvolvem os cursos de formação nessa área e a forma como foram pensados, construídos, estruturados e desencadeados no contexto educacional. Tudo isso foi pensado na tentativa de entender os fatos, as reflexões sobre eles, os desafios enfrentados e as possibilidades de avanço que esse campo reserva.

Pensar e falar sobre esse tema foi fundamental, pois levou ao entendimento de como esse profissional docente entende a complexidade do tema e a relação dele com o cotidiano escolar. Permitiu, também, que se verificasse como ele se comporta a fim de resolver o que ainda é incerto ou desconhecido. Outro ponto importante foi analisar como esses docentes vivenciam os pressupostos de trabalho e como empregam as estratégias e os instrumentos de ensino.

Para tanto e em decorrência das necessidades de entendimentos e dos esclarecimentos mais palpáveis, o trabalho foi conduzido a partir de pesquisas de campo. A

intenção foi elucidar a abordagem referente a esse tema, analisando, junto aos procedimentos, aquele que se enquadra a partir do rigor das coletas dos dados e das informações decorrentes.

Assim, foi possível delinear os pressupostos dos métodos e das técnicas empregados, as suas compatibilidades em relação ao objeto da pesquisa e o leque de análise que foi abrangido. A tese se desenvolveu especificando as fontes de informações e as ferramentas de coleta, tanto dos dados quanto das informações, juntamente com procedimentos de análise adotados ao longo do percurso e em decorrência dele.

Depois de todo esse processo de pesquisa, análise, estudo e reflexão, e com o objetivo de evidenciar os resultados, foram estabelecidos diferentes diálogos e discussões, trazendo à tona as informações e as descobertas consideradas relevantes. Foi com base em tudo isso que se conseguiu estabelecer, de fato, um vínculo mais direto com a problemática. Refletir sobre esses jovens indivíduos, suas indagações, singularidades e peculiaridades a respeito do mundo juvenil ofereceu parâmetros para compreender as condições de existência desses sujeitos em consonância com o que a sociedade faz e espera desses jovens licenciandos. Sendo assim, pode-se dizer e, até mesmo, evidenciar que, com esta pesquisa, foi possível desvendar e revelar vários questionamentos tecidos a respeito. Os pressupostos e as hipóteses levantadas foram, extremamente, significativos para que fosse possível entender os possíveis entraves, conceitos e contradições internas e externas desses indivíduos, assim como as características socioculturais e as razões da existência de diferentes pontos de vista histórico, cultural e social. As evidências, a partir desses pressupostos, dessas hipóteses e dos dados coletados, foram, significativamente, reveladoras em relação à pesquisa proposta.

Esse processo de investigação revelou que os licenciandos não adquiriram, suficientemente, a compreensão ampla e diferenciada do que é juventude e do que é, verdadeiramente, essencial que seja construído em ambiente escolar. Percebeu-se que os jovens licenciandos acabam concebendo a juventude sob uma perspectiva negativa e, por vezes, estereotipada; por isso, acabam não destinando importância suficiente à categoria sociológica e, historicamente, construída para se compreender a forma de ser e estar no mundo.

Essa incompreensão pôde ser explicada pela ausência de discussão a respeito de como o conhecimento do ser humano é concebido. Todo conhecimento traz particularidades, e, por isso, os programas de ensino a serem cumpridos devem ser, continuamente e coletivamente, revistos. Além desse movimento, é necessário contextualizar os sujeitos, suas culturas, experiências e manifestações em suas múltiplas formas de existirem. Por isso, se torna fundamental que os docentes universitários estejam atentos e sejam capazes de, nas suas aulas,

desconstruir a visão da juventude, que acaba sendo, meramente, transmitida em forma de mito, sendo entendida como entidade homogênea e, erroneamente, associada a problemas como sexo, drogas, delinquência, vandalismo, hedonismo, individualismo, entre outros. É importante que se desconstrua o pensamento arraigado no íntimo de cada um e reconstruí-lo pautado no que, de fato, precisa ser trabalhado ao longo do tempo, para que os resultados se tornem, enfim, significativos.

Enfim, com todo este percurso de pesquisa e de reflexões a respeito da importância de se trabalhar com as Culturas Juvenis em todos os espaços educacionais, foi permitido comprovar a necessidade de se valorizar os jovens, suas manifestações e suas formas de organização. Esse movimento substanciou o repensar a fim de traçar uma dinâmica mais próxima da realidade dos jovens para que eles enxerguem significado naquilo que a escola tem a lhe oferecer. O profissional docente precisa estar atento e considerar o contexto específico e particular do universo juvenil para que sua prática educativa seja, realmente, instrumento para uma formação integral e humanizadora.

Pode-se salientar que todo processo cultural provido do contexto social se constrói com o tempo, demandando, direta ou indiretamente, transformações ao longo do percurso. Essas mudanças acontecem não bruscamente, mas aos poucos, em doses diárias e contínuas, na medida em que se sente a necessidade. Tal necessidade clama por ajustes mais certos e precisos no processo de formação do indivíduo; conjuntura que levou a pesquisar o assunto e zelar pela reconstrução da prática educativa e, respectivamente, formativa.

Nesse sentido, pode-se destacar que esta pesquisa pode contribuir para repensar um pouco mais o processo de formação dos licenciandos de Educação Física para além dos conteúdos específicos de cada disciplina. Estudar, pesquisar, dialogar e debater sobre o sujeito que se vai trabalhar na Educação Básica seja na teoria da Sociologia, ou em outras vertentes que considerem esses sujeitos como atores sociais num processo de construção histórico e cultural é conteúdo obrigatório de todas as disciplinas para que se possa contribuir para uma Educação Básica com mais qualidade, inclusiva, acolhedora e mais humana.

Para que se alcancem patamares de significância, subentende-se que uma instituição de ensino não deva ficar estagnada no tempo; pelo contrário, ela precisa ser a pioneira e agente transformadora no processo de mudança. O conhecimento, na sua complexidade e magnitude, é, por vezes, construído/reconstruído e, principalmente, mediado nesse ambiente. Sendo assim, a sociedade, em suas esferas, acaba depositando confiança e credibilidade na educação, esperando que acompanhe a dinamicidade do mundo.

É importante esclarecer que esta pesquisa é, apenas, “uma iniciativa para novas descobertas a respeito. Na verdade, ela mostrou e, conseqüentemente, alertou para a necessidade de se repensar uma melhor reestruturação dos cursos de formação de professores, em especial os cursos de Educação Física da instituição parceira. Tanto os jovens alunos do Ensino Médio quanto os jovens licenciandos, de certa forma, clamam por mudanças; ambos esperam que as aulas sejam emancipadoras e que façam sentido a eles. Os resultados apontaram certos entraves em relação à maneira como o conhecimento vem sendo construído e mediado durante as aulas. Esses entraves e descontentamentos se fazem presentes tanto na aplicabilidade da Matriz Curricular quanto nos procedimentos didáticos e metodológicos adotados por alguns docentes universitários. Tal desarticulação acaba gerando, de certo modo, práticas educativas desconexas, vindo a proporcionar um processo de formação fragmentado o qual refletirá, negativamente, na sua prática docente no futuro.

Com base nessas observações e constatações, acredita-se que grande maioria desses jovens licenciandos, futuros professores, não teve um processo de formação inicial diferenciado e nem construído significativamente, não atendendo às necessidades atuais. Isso, de certo modo, é preocupante, pois, possivelmente, assim que concluírem o Curso e adentrarem nas inúmeras instituições de ensino, irão ministrar aulas para jovens de Ensino Médio sem saber como lidar com as suas manifestações culturais. Esses jovens licenciandos, na sua prática docente, ao se relacionarem, diretamente, com os jovens e com suas culturas na escola poderão não se ater a essas particularidades, as quais passarão despercebidas e, conseqüentemente, desvalorizadas em suas aulas, ficando, mais uma vez, à margem do processo. É incômodo saber que isso pode acontecer por decorrência de um processo de formação inicial docente falho, porém, se percebido e reconhecido, o cenário poderá ser diferente. O que se espera é que os cursos de formação capacitem futuros professores que não, meramente, reproduzam e apliquem os conteúdos, mas que sejam competentes no ofício para irem além dos aspectos puramente procedimentais.

É fundamental reconhecer que todo processo de reconstrução é mais complexo e afincado em comparação ao processo de construção. Reconstruir exige um esforço e uma flexibilidade maior, pois mexe em concepções, antes, estabelecidas e concretizadas. O desejo de mudança estimula a avançar e se ater a olhares diferenciados, transcendendo os lineares arraigados e providos pelo senso comum. Nesse sentido, pode-se dizer que um processo de formação inicial pautado num romper de paradigmas, quando bem desenvolvido e

direcionado, pode alavancar, de forma coesa, a construção do conhecimento, caminhando para uma ação docente futura que promova significado e sentido às partes interessadas.

Portanto, diante do que foi proposto, ressalta-se que não houve a intenção de encerrar e esgotar as discussões por aqui. Espera-se que esta pesquisa possa servir de incentivo e de chamado aos próximos interessados pelo tema, para quem venham contribuir com novos debates, reflexões e pesquisas nas áreas da Juventude, da Formação de Professores e da Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: FÁVERO, O. *et al.* (Org.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, 2007. p. 73-90.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Coord.). **Juventude, juventudes**: o que une e o que separa. Brasília: UNESCO, 2006.
- ALVARENGA, C. F. *et al.* Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. **RPCA**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 55-71, jan./mar. 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez, 2006.
- ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Londres: Verso Books, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-104. jul./dez. 2013
- ANDIFES. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Brasília: FONAPRACE, 2011.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro, LTC, 1986.
- ATTIAS-DONFUT, C. *Jeneusse et conjugaison des temps*. **Sociologie et Sociétés: Les Jeunes**. Montreal, v. 28, n. 1, p. 13-22, 1996.
- AZEVEDO, Â. C. B. **Novas abordagens sobre o currículo de formação superior em educação física no Brasil**: memória e documentos. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1999.
- BACCAGLINI, C. A C. O professor, a construção do currículo e as tecnologias. **Revista de Educação**, PUC – Campinas, n. 8, p. 22-27, jun. 2000.
- BARBIANI, R. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 138-153, jan./jun. 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUDELAIRE, C. **Sobre a modernidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (Coleção Leitura).
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

BENNETT, A. **Popular music and youth culture: music, identity and place**. Houndmills: McMillan Press, 2000.

BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p.187-199, jan./jun. 2008.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, ano I, n. 1, p. 73-81, set. 2002.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009.

BOAS, F. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da educação; 12).

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRACHT, W. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945. Altera disposições do Decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 dez. 1945. Seção 1, p. 18245.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CNE/CES nº 215, de 11 de março de 1987**. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em educação física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Documenta, Brasília, n. 315, mar. 1987.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 jan. 2009.

BRASIL. Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 6 ag. 2009.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 4 abr. 2013.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2014: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: Secom, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2 jul. 2015. seção 1, n. 124, p. 8-12. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jun. 2015.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J. CARRANO. Juventude brasileira: cultura do lazer e do tempo livre. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. p. 29-44

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociedade e da Saúde da Universidade FUMEC**, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013.

CARRANO, P. Jovens Universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. In: SPÓSITO, M. P. (Coord.). **O Estado da Arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999- 2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 179-228. (Adv cere; 9).

CARRANO, P. *Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. Diversia: Educación y Sociedad*, Valparaíso, n. 1, p. 159-184, abr. 2009.

CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no Brasil: a história que não se conta**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 2002.

CASTRO, E. G. de. Juventude do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 437- 444.

CATANI, Afrânio Mendes; MOEHLECKE, Sabrina. Reforma e expansão do acesso ao ensino superior: balanço e proposições. In: OLIVEIRA, J. F. de et al. **Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 49-65. (Série Documental. Textos para discussão).

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

CHAUÍ, M. A Universidade Pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5 – 15, out. 2003.

COELHO, T. Nem tudo é cultura. In: COELHO, T. **A cultura e seu contrário**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau. Formação de professores).

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. São Paulo: EDUSC, 1999.

CUNHA, L. A. **A universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia a Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CURI, L. R. L. **O paroxismo da qualidade: avaliação do ensino superior no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

D'AMBROSIO, U. Formação de professores: um estudo internacional comparativo, **Revista de Educação**, PUC – Campinas, v. 1, n. 4, p. 24-32, jun. 1998.

DAOLIO, J. **Cultura: educação física e futebol**. Campinas: Unicamp, 2003.

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

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, J. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, J. A escola 'faz' as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega na Escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2014. p. 101-133.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBET, F. *Des jenseusses et dessociologies: le cas français*. **Sociologie et Sociétés: Les Jeunes**. Montreal, v. 28, n. 1, p. 23-35, 1996.

EAGLETON, T. **As ilusões do Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

EISENSTADT, S. N. **De geração a geração**. São Paulo: Perspectiva, 1956.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Escola e classes dependentes: uma história do cotidiano. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **A pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 55-73.

ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R. (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 19-54. (Coleção Educação para todos; 27).

FEIXA, C. **De jóvenes, bandas y tribus**. 3. ed. Barcelona: Ariel, 2006.

FELDEN, E. L.; KRONHARDT, C. A. C. A universidade e a formação de professores. **Revista Eletrônica Vivências**, Erechim, v. 7, n. 12, p. 37-45, maio 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

FOCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

FRASCHETT, A. O mundo romano. In: LEVI, G.; SCHIMITT, J. C. **História dos jovens I: da antiguidade a era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. S. **Pedagogia da práxis**: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire. 2010. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 5. ed. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

GIDDENS, A. A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILES, T. R. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

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

GROSSMAN, E. A adolescência através dos tempos. **Adolescência Latinoamericana**, Buenos Aires, v. 1, n. 2, p. 68-74, jul./set. 1998. Disponível em <http://ral-adolesc.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-71301998000100003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 12 nov. 2014.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?. In: BRANCO, P. P. M.; ABRAMO, H. W. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

GASSET, J. O. Y. Juventude. *In*: GASSET, J. O. Y. **A rebelião das massas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. p. 349-363.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

HABERMAS, J. **Modernidade contra o pós-modernidade**. Frankfurt: Suhrkamp, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, S. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 22, p.15-46, jul./dez.1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 14.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

INEP. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2004.

KRUG, H. N. O percurso da vida escolar básica e a relação com escolha profissional dos acadêmicos de licenciatura em educação física da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 14, n. 141, p. 1-8, fev. 2010.

KRUG, R. de R.; KRUG, H.N. As gratificações e frustrações da docência em Educação Física Escolar para os acadêmicos do CEFD/UFSM em situação de estágio. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 13, n.125, p.1-10, out. 2008.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 19. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LESKO, N., TALBURT, S. A história dos atuais de estudos sobre a juventude. *In*: LESKO, N., TALBURT, S. **Palavras-chave em estudos sobre juventude** (pp. 11-24). Routledge, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LEVI-STRAUS, C. Natureza e cultura. **Revista Antropos**, Brasília, ano 2, v. 3, p. 17-26, dez. 2009.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2007.

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

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MALINOWSKI, B. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976. (Coleção Os Pensadores).

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. M. (Org.). **Mannheim**: sociologia. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95. (Grandes Cientistas Sociais).

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

MARCONI, M. de A.; PRESOTTO, Z. M. N. **Antropologia**: uma introdução. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MERCADO, L. P. L. **Novas tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia científica para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, dez. 2011.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os setes saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

MOROSINI, M. C. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3. p. 308-312.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, [S. l.], v. 1, n. 1, p.118-140, ago. 2009.

NEIRA, M. G. A Educação Física em Contextos Multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 8, n. 2, p.39-54, jul./dez 2008.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, J. R; CARLOS, A. M. Juventude e ciberespaço: implicações do uso da internet na constituição da sociabilidade juvenil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DA JUVENTUDE BRASILEIRA, 5., 2012, Recife. **Anais...** Recife, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de *et al.* **Políticas de acesso e expansão da educação superior**: concepções e desafios. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional casa da Moeda, 2003.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2005.

PAIS, J. M. Juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, jul./set. 2009.

PEDREIRA, B. Sonhos da juventude brasileira: a política além do voto. **Cadernos Adenauer**: juventudes no Brasil, Rio de Janeiro, ano 16, n. 1, p. 101-119, jan. 2015.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

ROCHER, G. **Sociologia geral**: a acção social. 6. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

ROSSATO, R. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: UPF, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: HUCITEC, 2000.

SAMPAIO, H. **A desigualdade no acesso ao ensino superior**: observações preliminares sobre os afro-descendentes. São Paulo: USP, [2002?].

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física Esportiva**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, W. E. **Educação brasileira contemporânea**: organização e funcionamento. São Paulo: McGraw- Hill, 1976. p. 174-194. (Coleção Polêmicas de nosso tempo; 10).

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

SINGLY, F. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SOUZA, P. N. P. **LDB e ensino superior**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Pioneira, 1997.

SOUZA NETO, S. de. **A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado**: as propostas de formação profissional e suas implicações teórico- prática. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOUZA NETO, S. de. *et al.* A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p.113-128, jan. 2004.

SPÓSITO, M. P. (Coord.). **O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

TAFFAREL, C. N. Z. *et al.* Formação de professores de educação física para a cidade e o campo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 09, n.02, p. 153-179, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/166>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

TAFFAREL, C. N. Z. **Relato das audiências públicas no CNE dias 15 e 16 de dezembro de 2003**. Rascunho digital: Salvador, 2003. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

TOURAINE, A. **Crítica da modernidade**. Petrópolis, Vozes, 1994.

URTEAGA, M. ***La construcción juvenil de la realidad: jóvenes mexicanos contemporáneos.*** Iztapalapa. Casa Abierta al Tiempo, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VILLALTA, L. C. A educação na Colônia e os jesuítas: discutindo alguns mitos. *In:* PRADO, M. L. C.; VIDAL, D. G. (Org.). **À margem dos 500 anos:** reflexões irreverentes. São Paulo: Edusp, 2002, p.171-184.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador:** escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: *"CULTURAS JUVENIS E JOVENS DO ENSINO SUPERIOR: em busca de caminhos para formação inicial e a prática educativa na Educação Física".*

Pesquisador/Orientador: Rodrigo Rodrigues Menegon/ Márcia Regina Canhoto de Lima

1. DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Naturalidade: _____ Estado: _____

Referente à sua cor ou raça, você se considera: () Branco

() Amarelo () Indígena () Preto () Pardo

Estado Civil: () Solteiro () Casado () Outro. Qual: _____

Filhos: () Sim () Não - Em caso afirmativo, quantos: _____

Religião: () católico () protestante () evangélico () espírita

() afro descendentes (candomblé, umbanda) () não pratica nenhuma religião

() Outras religiosidades _____

2. VIDA FAMILIAR

Cidade onde reside: _____

Você mora com: () os pais () só com o pai () só com a mãe

() familiares () com parceiro/a () sozinho () pensionato

() república

Sua família é composta de quantas pessoas? () 2 - () 3 - () 4

() 5 - () 6 - () 7 - () 8 - () Mais

Quantos estudam? () 2 - () 3 - () 4 - () 5 - () Mais

Quantos trabalham: () 2 - () 3 - () 4 - () 5 - () Mais

Nível de instrução escolar de sua mãe:

() Analfabeto/Não estudou

() Ensino Fundamental Incompleto

() Ensino Fundamental Completo

() Ensino Médio Completo

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Não sabe

Nível de instrução escolar de seu pai:

() Analfabeto/Não estudou

() Ensino Fundamental Incompleto

() Ensino Fundamental Completo

() Ensino Médio Completo

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Não sabe

A renda total familiar é: () até R\$ 500,00 () de R\$ 500,00 a 1000,00 () de R\$ 1000,00 a 2000,00 () mais de R\$ 2000,00

3. TRABALHO

Você exerce alguma atividade remunerada:

() Trabalho () Estágio () Nenhuma

Período de Trabalho: () matutino () vespertino () integral

Local de Trabalho: _____

Você gosta do seu trabalho? () Sim () Não

Por que? _____

4. Escola

Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio?

() Integralmente em Escola Pública

() Maior parte em Escola Pública

() Integralmente em Escola Particular com bolsa

() Integralmente em Escola Particular sem bolsa

() Maior parte em Escola Particular com bolsa

() Maior parte em Escola Particular sem bolsa

5. UNIVERSIDADE

Educação Física foi sua primeira opção no vestibular? () Sim () Não

Por que escolheu o Curso de Educação Física (pode marcar mais de uma opção)

- () sempre foi minha primeira opção, quero ser um profissional desta área
() pelo campo de trabalho de existe
() por poder contribuir para a vida das pessoas
() por gostar muito de esporte
() por me interessar em dar aula nas escolas
() por achar que é mais fácil
() por não gostar de estudar
() por falta de opção
() por ser o único curso que passei
() outros motivos_____

O que levou você a escolher essa instituição de ensino? _____

Por que escolheu Licenciatura em Educação Física? _____

Ao concluir o Curso, você pretende?

- () trabalhar em Escola Pública
() trabalhar em Escola Particular
() fazer o Bacharelado em Educação Física
() fazer pós-graduação
() seguir carreira acadêmica
() não pretendo seguir carreira na área, quero apenas o diploma
() ainda não sei
() outro_____

Quanto às atividades acadêmicas, você:

- () participa/participou de algum projeto de extensão. Qual: _____

() é/foi bolsista de iniciação científica. Qual: _____
() participa/participou de algum Grupo de Pesquisa. Qual: _____

Na escola, sua preferência é: () trabalhar com crianças () trabalhar com jovens

Por que? _____

Você teve alguma vivência/experiência de trabalho com jovens, que foram proporcionadas pelo ambiente universitário? () Não () Sim. Qual e como foi?

Durante seu processo de formação, alguma disciplina contemplou a questão da juventude no decorrer das aulas? () Não () Sim. Quais_____

Você se sente preparado, para ministrar aulas de Educação Física no Ensino Médio? () Não () Sim - Por que?_____

O que você gostaria que tivesse no Curso para que a Universidade se tornasse mais interessante?_____

Como você gostaria que fossem as disciplinas para que as aulas atendessem as suas expectativas?_____

O uso de celulares e computadores devem ser permitidos durante as aulas?

- () em hipótese nenhuma
() somente em atividades que fossem necessárias utilizar a internet
() somente quando o professor permitir
() somente para receber mensagens
() somente para receber e enviar mensagens

() deve ser liberado em todas as ocasiões

O que os professores deveriam levar em conta ao ministrarem as suas aulas na universidade para jovens? _____

Até o momento, qual seu grau de satisfação ao fazer este curso?

() Muito satisfeito () Satisfeito () Indiferente () Insatisfeito () Muito insatisfeito

6. MUNDO JUVENIL E ATIVIDADES DO COTIDIANO

Como você definiria a juventude na atualidade? (marque quantas achar necessário)

() é considerada uma fase de transição para a vida adulta.

() curso de vida que considera os jovens como produtores de cultura.

() está aliada a problemas como: drogas, sexo, gravidez, vandalismo, consumismo, entre outros.

() adolescentes rebeldes e “Aborrescentes” sem causa.

() é um processo de construção histórica e social.

() é considerada uma fase de crises, conflitos e incertezas.

() é uma etapa que deve ser considerada pela sua heterogeneidade.

() deve ser analisada pela sua multiculturalidade.

() engloba indivíduos com uma faixa etária entre 15 e 24 anos de idade.

() é considerada como o futuro da nação.

() é uma categoria considerada como um problema social.

() nenhuma das alternativas.

() outros _____

Você participa de algum grupo ou associação de jovens? (se necessário assinalar mais de uma alternativa)

() sim, grupo de jovens da igreja

() sim, partido político

() não participo de nenhum grupo

() outro: _____

O que mais gosta de fazer em seu tempo livre? (marque mais de uma alternativa, se achar pertinente).

() gosto de não fazer nada

() assistir televisão

() dormir

() jogar vídeo game

() ficar na internet

() praticar esportes/fazer atividades físicas

() sair com os amigos ou namorada/o

() estudar

() ir para as baladas

() atividades culturais (teatro, cinema, shows)

() passear no shopping

() nenhuma das alternativas

() Outra: _____

Que estilo musical mais aprecia. (se necessário, assinalar mais de uma alternativa).

() Funk () Gótico () Lambada () Vanerão () Xote () Salsa () Samba

() Romântico () Sertanejo Raiz () Sertanejo Universitário () Pop () Rock

() Reggae () Rap () Black () Country () Music () Pagode () Gospel

() Axé () Hip Hop () Forró () Eletrônica () Metal () MPB

Você toca algum instrumento musical? (se necessário, assinalar mais de uma alternativa)

() Não toco nenhum instrumento musical () violão/guitarra/viola

() teclado/piano () sax () harpa () violino () sanfona () bateria

Outro: _____ Você tem

alguma habilidade artística ou esportiva? (se necessário, assinalar mais de uma alternativa)

() nenhuma

() dança _____

() canto/coral _____

() teatro _____

() esporte _____

() Outra _____

Em relação à internet, quanto tempo você a utiliza em sua vida?

() menos de duas horas por dia

() mais de duas horas por dia

() mais de quatro horas por dia

() mais de seis horas por dia

() mais de oito horas por dia

() não utiliza a internet diariamente

Muito obrigado pela sua participação. Os dados que você forneceu serão de grande importância para minha pesquisa. Se necessitar de alguma informação, o nosso grupo está a sua disposição.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Disciplina: Educação Física Escolar III

O processo de observação, teve duração de 75 horas e foi realizado com base na análise de alguns tópicos sendo eles:

Metodologia de Ensino empregada pela Professora

Durante o processo de observação, ficou notório que a docente se mostrava preocupada com processo de mediação do conhecimento. Era evidente, que a docente preparava suas aulas com antecedência, e as atividades que eram propostas apresentavam flexibilidade, dinamismo, diversidade e criatividade. A docente sempre procurou articular os assuntos abordados nas aulas anteriores com as aulas posteriores, amarrando as reflexões. Notou-se que professora, propunha atividades pautadas nas múltiplas linguagens, aulas abertas com procedimentos didáticos atrativos e interessantes. Dentre os instrumentos utilizados destaca-se: aulas dialogáveis, contextualizadas articulando sempre a teoria e a prática, debates em pequenos e grandes grupos, situações problemas, leituras antecipadas, entendimento de textos, uso das TICs.

Relação Professor-Aluno

Diante das observações, foi possível constatar que a relação estabelecida entre a docente responsável pela disciplina e os acadêmicos matriculados se mostraram positivas ao longo do processo. Positivas, pelo fato, do diálogo sempre prevalecer, os entraves e desafios que por via das dúvidas apareciam eram solucionados de maneira conjunta. A docente, em todo desenrolar da disciplina, se mostrou flexível, colocando sempre os acadêmicos como participantes ativos deste processo de construção. Os acadêmicos por sua vez, se mostram na sua grande maioria respeitosos ao contrato pedagógico firmado no primeiro dia de aula, e no decorrer das aulas se mostraram sempre dispostos e participativos. Davam a impressão de satisfação por estarem ali, sendo efetivamente membro ativo da sua formação inicial.

Relação Aluno-Aluno

Com bases nas observações, foi possível verificar que durante todo o desenvolvimento da disciplina os alunos tiveram uma ótima relação, sempre respeitosos uns com os outros. Em determinadas situações, quando se debatia sobre determinado assunto, pontos de vistas se divergiam, entretanto, o respeito pela opinião do outro sempre prevalecia.

Participação dos acadêmicos nas aulas

Pode-se observar durante o processo, que a grande maioria dos acadêmicos participavam ativamente das aulas e das atividades. Notava-se que os acadêmicos pouco faltavam das aulas, e mesmo, quando por ventura um ou outro faltava, na outra aula apresentava uma justificativa pela sua ausência. Era visível que em determinados tipos de atividades, alguns acadêmicos participavam mais das aulas e das discussões que outros. Esporadicamente, a docente tinha que chamar a atenção de alguns alunos, solicitando um maior comprometimento com a aula, quase

sempre os motivos pelos quais alguns acadêmicos se dispersavam da aula, era por estarem utilizando o celular para uso pessoal, de aplicativos como watts-zap e facebook.

Compreensão dos conteúdos por parte dos acadêmicos

Embora a docente em todo processo de ensino aprendizagem tenha procurado mediar os conhecimentos e conteúdo da disciplina da melhor maneira possível, e os acadêmicos se mostrarem dispostos a contextualizar e compreender os conceitos que vinham sendo trabalhados, muitas vezes pode-se observar um distanciamento daquilo que era abordado e sistematizado quando os acadêmicos apresentavam alguma reflexão, alguma atividade prática, algum posicionamento, alguma representação. Dava a impressão que os conteúdos e conceitos refletidos nas aulas acabam sendo desarticulados pelos acadêmicos em certos momentos, momentos estes em que eles preservavam simplesmente a reprodução de realidades e situações que eles mesmos acabam reclamando e clamando por mudança, indo na contramão dos conteúdos e contextualizações propostas.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “ CULTURAS JUVENIS E JOVENS DO ENSINO SUPERIOR: em busca de caminhos para formação inicial e a prática educativa na Educação Física”

Nome do Pesquisador: Rodrigo Rodrigues Menegon

Nome da Orientadora: Márcia Regina Canhoto de Lima

1. **Natureza da pesquisa:** Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade o estudo das Culturas Juvenis, e toma jovens-alunos do Ensino Superior como sujeitos da pesquisa. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como um curso de Licenciatura em Educação Física, de uma instituição pública, tem proporcionado conhecimentos e experiências para que seus alunos, futuros professores, alcancem uma concepção histórico-social sobre os jovens e superem visões do senso comum de caráter naturalista e universal.
2. **Participantes da pesquisa:** Esta pesquisa contará com a participação de aproximadamente 30 sujeitos, dentre eles alunos matriculados no último ano do curso de Licenciatura em Educação Física, juntamente com os professores do referido curso.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo você permitirá que o pesquisador lhe questione sobre determinados conceitos e descubra seu ponto de vista frente ao objetivo da pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** Serão realizados, questionários com os jovens-alunos e professores do curso para que posteriormente os dados coletados possam ser tabulados.
Serão realizadas também, entrevistas semi-estruturadas, com os jovens-alunos, por meio de gravações de áudio para que posteriormente, possa ser realizado as devidas transcrições para um documento escrito.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes, de forma que o conhecimento que

será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para as áreas da Sociologia da Juventude, da Educação Física e da Formação de Professores, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Rodrigo Rodrigues Menegon - (17) 996181917

Orientador: Márcia Regina Canhoto de Lima - (18) 32295345 - Ramal: 23

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

ANEXO A - Disciplina de Atividade Rítmica e Dança

EMENTA

Aspectos teórico-metodológicos e práticos das estruturas rítmicas. Os diferentes significados da dança e dos brinquedos cantados no contexto histórico-social e sua relação com a Educação Física. A dança como instrumento educacional. Conhecimento e controle corporal através de variações de espaço, forma, ritmo e dinâmica. Iniciação ao folclore como cultura, arte e educação. Estruturas coreográficas escolares para serem utilizadas no processo dança-educação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRIKMAN, I. **A linguagem do movimento corporal**. São Paulo: Summer, 1989

BRUHNS, H.T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papirus, 1993.

CLARO, E. **Método: dança – Educação Física**. São Paulo: Robe Editorial. São Paulo. 1995.

CAMARGO, L. **Educação para o Lazer**. São Paulo: Moderna, 1999.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1989.

GÂNDARA, M. **Atividades Ritmadas para Crianças**. Campinas, SP. Eitora Átomo. 1999.

GARCIA, R. L. (org.) **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro. D&P Editora. 2002.

HASELBACK, B. **Dança, improvisação e movimento**. Ao Livro Técnico, 2000.

HOWARD, W. **A Música e a Criança**. São Paulo: Summus Editorial. 1984.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. Editora Scipione. 1993.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1990a.

MARQUES, I. A. **Ensino de Dança Hoje: Textos e Contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES. C. **Imagens da Educação no Corpo**. Campinas, Autores Associados, 1998.

TAFFAREL, C. N. Z. **Criatividade nas aulas de Educação Física**. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1985.

SANTOS, J. C. E. **Ginástica Geral: elaboração de coreografias e organização de festivais**. São Paulo: Ed. Fontoura, 2001

DUARTE, JR, J. F. **Porque arte – educação?** São Paulo: Papirus 1991.

FARO, A. J. **História da dança**. Jorge Gahar Ed. Ltda, Rio de Janeiro, 1987.

_____. **Pequena história da dança**, Jorge Gahar Ed. Ltda, Rio de Janeiro: 1986.

FORNACIARI, G. **Como aprender a dançar**. 4º ed. São Paulo: Liv. Teixeira, 1990

GIFFONI, M. A. C. **Danças tradicionais das Américas**. São Paulo: Melhoramentos, s.d.

_____. **Danças folclóricas brasileiras e suas aplicações educativas**. 2º ed. São Paulo: Melhoramentos

_____. **Considerações históricas, sobre as danças sociais no brasil**, São Paulo: Prefeitura do Município. 1971.

Fonte: Programas de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Pública parceira, 2014.

ANEXO B - Disciplina de Atletismo

EMENTA

Caracteriza-se pelo estudo analítico da teoria e prática do atletismo; através da aprendizagem dos elementos essenciais para uma assimilação das diferentes provas. Visa fornecer instrumento de trabalho para a formação do jovem, como desportista, atleta e cidadão. Valorizam-se as oportunidades de prática do Atletismo oferecidas a quantidades mais significativa de jovens, a adequação da atividade aos interesses e capacidades juvenis e as formas organizativas que, pelo seu clima de convívio e de festa, aliciem os jovens para opções da prática desportiva, regulares e prolongadas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BARROS, N. **Manual de Atletismo**. I - II – III – s.d.

BERENGUER, C.R. **Atletismo editorial estadiun**. s.d.

BLANCO, N. A. **1000 exercícios de preparação física**; a preparação física na infância, puberdade e idade adulta, Porto Alegre: Artmed, 2002 2ª.Ed.

COICEIRO, G. A. **Atletismo, 1000 exercícios e jogos**, Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

GOMES, C. A & GARAVELLO, J.J. **Inicie brincando no atletismo**, Gralmark, 1995.

FERNANDES, L. J. **Atletismo - arremessos** Pedagógica e universitária, 2003.

FERNANDES, L. J. **Atletismo - corridas** Pedagógica e universitária 2003.

FERNANDES L. J. **Atletismo - saltos** Pedagógica e universitária 2003.

FRÓMETA, R. E. e T. **Guia Metodológico de exercícios em atletismo**. Formação Técnica e treinamento. Ponto Alegre: ARTMED, 2004.

KIRSCH, A & KOCH, K. **Séries metodológicas de exercícios em atletismo**. Kapelusz, 1973.

KIRSH, A. KOCH, K. O. U. **Antropologia do atletismo**. Ao livro técnico.

KOCH, K & CARRERA. **Salto y lanzamiento em la escuela elemental**. Kapelusz, 1983.

MATTHIESEN, Q. S. **Atletismo se aprende na escola, Jundiaí** – sp: Editora Fontoura, 2005.

OLIVEIRA, M. C. M. de. **Atletismo escolar: uma proposta de ensino na educação infantil**, Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

Regras Oficiais de Atletismo – **FPA**. Confederação Brasileira, 2008/2009.

SCHMOLINSKY, G. **Atletismo**. Editorial Estampa, 1982.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios para implementação do guia curricular de educação física para o Ensino Fundamental 1º grau 5º a 8º série – atletismo**; coord. Ephigenia Sáes Cáceres. São Paulo, SE/CENP, 1978. 184p.

WEINECK, J. **Biologia do esporte**. São Paulo: Editora Manole, 1991

WEINECK, J. **Treinamento Ideal**. São Paulo: Editora Manole, 1999.

Fonte: Programas de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Pública parceira, 2014.

ANEXO C - Disciplina de Filosofia e Ética na Educação Física e Esporte

EMENTA

A disciplina priorizará uma abordagem dos princípios filosóficos voltados para a Educação que podem colaborar para a atuação do profissional de Educação Física no contexto escolar, subsidiando-o com conhecimentos que permitam opções políticas voltadas para a democratização da escola e da Educação Física como recurso pedagógico indispensável para o desenvolvimento global do educando. Filosofia e Filosofia da Educação; Passagem do mito ao logos e Antiguidade Clássica; Razão e fé: humanismo, racionalismo e empirismo. Revolução científica e modernidade. Política e Educação no século XVIII. Referências da obra de Marx. Referências e embates do século XX. Diferentes perspectivas filosóficas da Educação e sua vigência no Brasil. Enfoques e abordagens atuais em Educação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: 12ª edição, Ática, 2002.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: 7ª ed, Paz e Terra, 2002

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo**. Campinas: Autores Associados, 1996.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VAZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Fonte: Programas de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Pública parceira, 2014.

ANEXO D - Disciplina de Futebol e Futsal

EMENTA

Estudo de origem, evolução e fundamentos do futebol de campo e futebol de salão. Propicia a aprendizagem dos elementos básicos do jogo, sistema de ataque defesa e regras: analisa os fatores que interferem no rendimento técnico e tático como prática esportiva e suas possibilidades em diferentes programas de atividades física.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BORSARI, J. R. & MESQUITA, C. P. **Futebol de campo e salão**. São Paulo: EPU Manual de Educação Física 19/A v. 03
- CBF - Confederação Brasileira de Futebol - **Regras Oficiais de Futebol de Campo e Salão**.
- DIETRICH, Knut **O futebol aprendido e jogado corretamente**. Editora Tecnoprint S.A 1984.
- CRAUP, D. **Futebol regras e táticas** - Editora tecnoprint S.A 1979
- MENDES, L. **O futebol aprendido e jogado corretamente**. Editora Tecnoprint S.A 1984.
- _____. **Jogos para o treinamento do futebol** - Editora Tecnoprint S.A 1984.
- MESQUITA, C.P. **Comparação entre três métodos de ensino (Analítico todo-parte global em forma de jogo) na aprendizagem com idade média de 10 anos**. São Paulo: E.E.F.U.S.P., 1982.
- SANTOS, E. **Cadernos técnicos - didático futebol**. Brasília: MEC 1979.
- VIANA, A. R. et ali. **Bases científicas do treinamento físico**, Rio de Janeiro: Sprint, 1987
- Carnevale. L **A atuação pedagógica do professor na iniciação em escolinhas de futebol**, 1998.
- Gaiarsa. J. A – **Futebol 2001** – Summer 1979.
- Ribeiro L. A – **Treinamento circuito: individual e coletivo** Rio de Janeiro, 1972
- Toledo, L H – **Torcidas organizadas de Futebol**, Campinas – 1996.
- Freire, J. B. – **Pedagogia do futebol** – Campinas, SP; Autores Associados, 2003

Fonte: Programas de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Pública parceira, 2014.

ANEXO E - Disciplina de Handebol

EMENTA

Estuda a origem, evolução e fundamentos do handebol. Propicia a aprendizagem dos elementos básicos do jogo, sistemas de ataque e defesa e regras. Analisa os fatores que interferem no seu rendimento técnico e tático como esportiva e suas possibilidades em diferentes programas de atividades físicas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANDRE, J. **Apostila de hand-ball**_Diretório Acadêmico Rui Barbosa, 1971.

BELÉZIA, J. C. **_Apostila hand-ball de salão**

BORSARI, J. R. **Manual de educação física.** vol. 01. São Paulo: E.P.U. 1977.

CAMARGO, N. F. **Handebol**, 4 Ed. Porto Alegre: Propil 1982.

FERREIRA, P. **Handebol de salão.** São Paulo: Brasipal

KASLER, H. **Handebol do aprendizado ao jogo disputado**_Rio de Janeiro: Ao técnico 1978

RIBEIRO J. **Apostila de hand-ball**, Diretório Acadêmico Rui Barbosa, 1971

RIBEIRO, W. **Manual de hand-bal**_Araçatuba, Leme Empresa Edit.

Regras Internacionais do hand-ball. Confederação Brasileira de hand-ball

Secretaria da Educação, Coordenadora de Estudos e Normas - **Subsidio para Implementação de Guia Curriculares de Educação Física para o ensino de 1º grau 5º a 8º série e 2º grau - Handebol** São Paulo: 1983

SIMÕES, A. C. **Táticos ofensivas e defensivas.** São Paulo: Cia Brasil 1981.

_____. **Estudo do comportamento de lideranças de técnicos de handebol** 1987

SIMÕES, A. C. **Handebol defensivo: conceitos técnicos e táticos** S.P Phorte, 2002.

MELHEM, A. **Brincando e aprendendo handebol.** Rio de Janeiro 2º edição Sprint 2004

TENROLLER, C. A. **Handebol: Teoria e pratica** Rio de Janeiro 2º edição Sprint 2005

SANTOS, L. R. G. **Handebol 1000 exercícios-** Rio de Janeiro 4º edição Sprint 2004

HUBNER, E. A, **Mini handebol de 6 a 10 anos**, 1999

Fonte: Programas de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Pública parceira, 2014.

ANEXO F - Disciplina de Jogos, Atividades Lúdicas e Recreação

EMENTA

Buscar-se-á focar os fundamentos filosóficos, sócio-culturais e psicológicos dos jogos e atividades lúdico expressivas, garantindo ao educador suporte teórico-prático para a utilização desses conteúdos da cultura corporal do movimento como recursos pedagógicos privilegiados. Pretende ainda oferecer subsídios teóricos e práticos que garantam condições para análise, elaboração e execução de programas de jogos e atividades lúdico expressivas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando a necessária inter-relação entre a Educação Física e as demais áreas do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BENJAMIN, W. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, Summus, 1984.
- BOMTEMPO, E. & HUSSEIN, C.L. O brinquedo: conceituação e importância. In: BOMTEMPO, E. (Coord.). **Psicologia do brinquedo**. S. **Jogo e Educação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre Artes Médicas, 1998.
- CARNEIRO, M. B. A Criança, o Lúdico e a Formação do Educador. In **Cadernos do EDM. Comunicações & Debates**. São Paulo. FEUSP/EDM, 1990. p.45-57 vol.2.nº2
- CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo, Summus, 1987.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1989.
- FRIEDMAN A et alii. **O Direito de Brincar – a Brinquedoteca**. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992.
- GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir - Corporeidade e educação**. Campinas, Papirus, 1994.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Perspectiva, 1990. 2.ed.
- KAMII, C. e DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: Implicações da teoria de Piaget**. São Paulo, Trajetória Cultural, 1991.
- LIMA, J. M. **Educação Física no Ciclo Básico: o jogo como proposta de conteúdo**. Marília. UNESP. Dissertação de Mestrado. 1995.
- LIMA, J.M. **O jogar e o aprender no contexto educacional: uma falsa dicotomia**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP de Marília, 2003.
- LIMA, J. M. **A importância do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento das Múltiplas inteligências da criança**. In: **Atuação de Professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental – 1ª ed.** Araraquara: JM Editora, 2003.
- MARCELINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas SP: Papirus, 1987.
- _____, **Pedagogia da animação**. Campinas SP: Papirus, 1990.
- _____, **Lazer e humanização**. Campinas SP: Papirus, 1995.
- _____, (Org.). **Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte: para atuação em políticas públicas**. Campinas: Papirus, 2003.

_____, **Políticas setoriais de lazer**. Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, P.S.. **Brinquedo e Indústria Cultural**. São Paulo, Ed. Vozes, 1986.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

-----, **O Julgamento moral na criança**. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1972.

SANTIN, S. **Educação física da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: EST Edições, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular de Educação Física - 1º Grau** – 2ª Edição preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1986.

-----, **Proposta Curricular de Educação Física - 1º Grau** - 4ª Edição. São Paulo: SE/CENP, 1992.

-----, **Educação Física no Ciclo Básico**. São Paulo: SE/CENP, 1989.

-----, **Proposta Curricular de Educação Física - 1º Grau**. São Paulo: SE/CENP. 1991. 4.ed.

TANI, G. et alii. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991. 4.ed.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Fonte: Programas de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Pública parceira, 2014.

ANEXO G - Disciplina de Antropologia Cultural e Sociologia da Educação

EMENTA

As relações sociais, a linguagem e o processo de construção da cultura humana; as atividades coletivas como forma de manifestação humana e o desenvolvimento histórico das brincadeiras, jogos e do esporte; a questão da corporeidade na sociedade e o papel da Educação Física nesse processo e a discussão do corpo na sociedade contemporânea: mitos e realidade.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2ª ed, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: 12ª edição, Ática, 2002.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo**. Campinas: Autores Associados, 1996.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1968.

Fonte: Programas de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Pública parceira, 2014

ANEXO H - Disciplina de Basquetebol

EMENTA

A disciplina de Esportes Coletivos – Basquetebol que será ministrada no 2º ano do Curso de Educação Física abordará temas relativos à evolução Histórica do Basquetebol, desde sua criação até os dias atuais, inclusive com seu surgimento no Brasil. Far-se-á a investigação científica dos elementos fundamentais para iniciação enaltecendo as diferentes abordagens para seu ensino, ainda, vivenciar na prática todos os exercícios educativos para o ensino dos fundamentos técnicos relacionando-os e estudando-os minuciosamente numa sequência de 20 aulas. A disciplina versará, também, sobre a parte teórica e prática dos elementos fundamentais, sendo: individuais e de conjunto, bem como, as bases dos sistemas ofensivos e defensivos, as técnicas empregadas e seus valores táticos. Será ministrado de forma lato sensu as principais regras para desenvolvimento de jogos a nível escolar, assim como, a leitura da súmula oficial de jogo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DAIUTO, Moacyr B. **Basquetebol** - Metodologia do Ensino

_____. **Basquetebol** - Manual do técnico São Paulo: Cia Brasil

FERREIRA Aluisio E. X. & DE ROSE, Dante **Basquetebol** - técnicas e táticas uma abordagem didático pedagógica. São Paulo: EPU., S.D.

MARTINS, Osmar Ferreira, **Basquetebol iniciação**

Regras Oficiais de Basquetebol, Maio Gráfica.

ARAÚJO, Miguel Jorge. (1992). **Basquetebol Português e Alta Competição**. Editorial Caminho. (Coleção Desporto e Tempos Livres), Lisboa.

BASKETBALL, Federação Paulista de. (2002). **Regras Oficiais de Basketball**. São Paulo, Paulu's Graf.
COLEMAM, Brian & RAY, Peter. (1976). Basquetebol. São Paulo, Europa América. (Coleção Desporto).

COUTINHO, Nilton Ferreira. (2001). **Basquetebol na escola - da iniciação ao treinamento**. Ed. Sprint Ltda. Rio de Janeiro.

DAIUTO, Moacyr. (1974). **Basquetebol. Metodologia do Ensino**. 4. ed. São Paulo, São Paulo Editora S.A.

GUARIZI, Mario Roberto. **Basquetebol: da Iniciação ao jogo: procedimentos metodológicos que fazem a diferença**. Jundiaí. Ed. Fontoura. 2007.

GUARIZI, Mario R.; SHIGUNOV, Viktor & SILVA, Walter L. R. (2000). Arremesso de Lance Livre: Fundamento que Influencia no Resultado Final. **XXIII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte – Atividade Física, Fitness e Esporte**. 05 a 08 de Outubro. São Paulo. SP.

GUARIZI, M.R. e SHIGUNOV, Viktor. (2000). O JOGO FINAL DE Basquetebol Feminino nos Jogos Abertos: Reflexões sobre a vitória e a derrota. **IV Congresso Paulista de Educação Física**. Anais. Jundiaí.

KIRKOV, V. DRAGOMIR. (1978). **Manual de baloncesto estoril pueblo y educacion**. René Meneses, Cuba.

MAGILL, RICHARD A. (1984). **Aprendizagem motora: Conceitos e aplicações**. Tradução Erik Gerhard Honitzsch. Editora Edgar Blücher Ltda. São Paulo.

PAULA, Rui Souza de. (1994) **Basquete: Metodologia do Ensino**. Rio de Janeiro, Sprint.

STÖCKER, G. e Colaboradores. (1983). **Basquetebol sua prática na escola e no lazer**. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico.

Fonte: Programas de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Pública parceira, 2014

ANEXO I - Disciplina de Ginástica Geral

EMENTA

Objetiva fornecer suporte ao aluno de atividade específica da ginástica; características, direções e variedade do movimento corporal, terminologia e particularidades dos exercícios ginásticos de desenvolvimento geral de aplicações de iniciação e suas formas de execução. A estrutura da aula da ginástica, atividades de formação e demonstração, planejamento e controle de trabalho ginástico. História e evolução da ginástica. Métodos: diferentes manifestações e habilidades. Classificação, natureza e descrição dos exercícios. Qualidades físicas e habilidades motoras, sequências pedagógicas para a aprendizagem dos exercícios. Exercícios livres, com e em aparelhos. Nomenclaturas. Atividades individuais, em duplas, pequenos grupos e coletivos. A ginástica de apresentação, estética e de competição. Na escola e na sociedade em geral.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ACHOUR JUNIOR, Abdallah **Flexibilidade e Alongamento – saúde e bem-estar**. São Paulo, Manole, 2004.

BRUHNS, Heloisa T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas, Papirus, 1993.

CASTELLANI FILHO, Lino **Educação Física no Brasil**. A história que não se conta. Campinas. Papirus, 1988.

COLETIVO de autores **Metodologia do ensino da educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Marcelo Gomes da. **Ginástica localizada**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

GÉIS, P.P.; RUBI, M.C. **Terceira Idade**. São Paulo: Artmed, 2003.

SOARES, C. L. (Org.) . **Corpo e História**. 1a.. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. v. 1. 180 p.

SOARES, C. L.. **Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica Francesa no séc. XIX**. Campinas: Editora Autores Associados, 1998. 132 p.

WEINECK, Jürgen **Atividade Física e Esporte - Pra quê?** São Paulo, Manole, 2003.

Fonte: Programas de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Pública parceira, 2014

ANEXO J - Disciplina de Modalidade de Lutas

EMENTA

Os desportos de combate e seus valores no universo desportivo nacional e internacional. Tipos e formas de intervenção em Educação Física com base nos desportos de combate. Os mitos, sobre as relações entre a mídia e a violência urbana. As lutas como meio de Educação Física e esportiva. Destaca a importância nos diversos tipos de lutas para o desenvolvimento das qualidades físicas, motoras e socioculturais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BAPTISTA, C. F. Santos. **Judô da Escola à Competição**. 3ed. Rio de Janeiro – RJ: Sprint, 2003.

CRUZ, José Luiz Oliveira – **Capoeira de Angola do Iniciante ao Mestre** – Ed. Pallas – 2003.

CALLEJA, L. Catalano. **Judô**: Um suave caminho para o Esporte. São Paulo – SP, 2002.

DAOLIO, J. Educação física e o conceito de cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina(Coord.); RANGEL, Irene Conceição Andrade(Coord.). Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Educação Física no Ensino Superior).

GRACIE, Hélio – **Gracie – Jiu – Jitsu** – Editora Saraiva – 2007

LUZ, Klaity Cássia – **O menino mestre e o rei Zumbi** – A arte da capoeira – Nova Prova Editora.

PAULA, Gilberto de – **Karate esporte** – Tática e Estratégia – Ibrasa. 1996.

REIS, André Luiz Teixeira – **Educação Física e Capoeira** – Saúde e Qualidade de Vida – Pallas – 2003.

SANTOS, Fernando Carlos – **Judô da Escola a Competição** – Sprint – 2000.

TEGNER, Bruce – **Guia Completo de Judô** – Record – 2002

_____ – **Guia Completo de Karatê** – Record – 2002.

Tradução: Editora Tecnoprint – 1981 – **Enjoying Combat Sports** – (Esportes de Lutas e Combate).

Fonte: Programas de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Pública parceira, 2014

ANEXO K - Disciplina de Voleibol

EMENTA

Estuda o voleibol nas várias possibilidades de sua utilização como instrumento da Educação Física; ou seja, para a promoção da saúde, da qualidade de vida e na formação do cidadão consciente dos seus deveres e direitos. As diferentes habilidades motoras específicas do voleibol, e formas metodológicas para o ensino e aplicação das mesmas são estudadas, de forma que sejam utilizadas por futuros professores do ensino fundamental do nosso país.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ARAÚJO, Jorge de. **Voleibol moderno: sistema defensivo** Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sport, 1994
- ALBERTI, H. **Ensino de jogos esportivos: das pequenas Jogos aos grandes jogos esportivos.** Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1984.
- BIZZOCHI, C. **O voleibol de alto nível: da iniciação à competição.** São Paulo: fazendo arte: 2000.
- BOJIKIAN, J. C. M. **Ensinando voleibol**, Guarulhos: Phorte Editora, 1999.
- BORSARI, J. R. **Voleibol: aprendizagem e treinamento um desafio constante.** São Paulo: E.P.U., 1989.
- BORSARI, J. R. & SILVA, I. B. **Voleibol.** São Paulo: Editora Esporte Educação, 1975
- CAMPOS, L. A. S. **Voleibol”da”escola.** Jundiaí (SP) Editora Fontoura. 2006.
- CARVALHO, Oto Moravia. **Voleibol moderno.** caderno técnico didático - MEC SEFD
- _____. **Voleibol 1.000 exercícios.** Rio de Janeiro: Sprint. 1993
- COSTA, A. D. da, **Voleibol – Fundamentos e aprimoramento técnico**, Rio de Janeiro: Sprint, 2001
- DURRWACHTER, G. **Voleibol - Treinar jogando.** Rio de Janeiro: ao livro técnico S/A 1984.
- FRÖHNER, B. **Volleyball - Sportverriag berlin da tradução:** Ed. Tecnoprint Ltda. 1983.
- GARCIA,R.H. **Voleibol 1 – Habana – Cuba – Editorial Pueblo y Educación – 1992.**
- GUILHERME, Adolfo **Voleibol à beira d’quadra**
- MATHEWS, Donald K. **Medida e avaliação em educação física.** Rio de Janeiro: Ed. Interamericana 1980.
- Regras Oficiais de Voleibol. **Confederação Brasileira de Voleibol palestra.** Edição 2005/2008
- TEIXEIRA, H. V. **Aprenda a jogar voleibol.** São Paulo: Ed. Icone, 1992
- Vários autores - **Manual do Treinador C.B.V**
- Vários autores - **Curso Nacional de Treinadores Nível I e II - CBV - FIVB - 1989.**
- WEINECK, Jurgén. **Manual de treinadores Nível 01 - CBV - FIVB – 1989**
- SHONDELL, Donald S. **A bíblia do treinador de voleibol/ Donald S. Shondell, Cecile Reynaud;** trad. Silvia Zanette Guimarães – Porto Alegre- Artmed,2005

SINGER, Robert M. **Psicologia dos Esportes: Mitos e Verdades**. Harber E. Row do Brasil – São Paulo, 1997

SUVOROV, Y. P. & GRISHIN, O. N. **Voleibol iniciação vol. I e II**. Rio de Janeiro: Sprint 1999.

Fonte: Programas de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Pública parceira, 2014

ANEXO L - Disciplina de Atividade Física para Criança e Adolescente

EMENTA

Disciplina de caráter teórico-prático que versará sobre os princípios norteadores da promoção da atividade física, visando: contextualizar o fenômeno populacional; apresentar subsídios para a reflexão sobre o tema; discutir e analisar os efeitos desta prática dentro e fora do ambiente escolar e do papel no crescimento e desenvolvimento humano, bem como, prevenção de doenças entre crianças e adolescentes; apresentar subsídios para o desenvolvimento de programas de atividades físicas dentro e fora do ambiente escolar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BLAIR, S. N.; LAMONTE, M. J.; NICHAMAN, M. Z. The evolution of physical activity recommendations: how much is enough? **American Journal of Clinical Nutrition**, Houston, v. 79, n. 5, p. 913-920, maio 2004.

BOUCHARD, C. The obesity epidemic: introduction. In: _____. **Physical activity and obesity**. 1. ed. Champaign: Human Kinetics Book, 2000.

FERNANDES, R.A.; ZANESCO, A. Prática de atividades físicas e a prevalência de doenças cardio-metabólicas no Estado de São Paulo. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade da UNESP de Rio Claro, 2011.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Avaliação do estado nutricional. In: _____. **Manual prático para avaliação em Educação Física**. 3. ed. Barueri: Editora Manole, 2006. p. 292-340.

[HALLAL, P. C.](#), et al. Evolution of the epidemiological research on physical activity in Brazil: a systematic review. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.41, n.3, p.453-460, jun. 2007

MALINA, R.; BOUCHARD, C. **Atividade física do atleta jovem: crescimento e maturação**. Editora Roca, 2002.

Fonte: Programas de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Pública parceira, 2014

ANEXO M - Disciplina de Didática Geral

EMENTA

A disciplina Didática Geral estabelece como principal meta apresentar ao aluno uma base teórica que promova a compreensão sobre a importância do papel da escola e do educador no contexto histórico atual e visa a proporcionar fundamentos que amplie a sua compreensão sobre os elementos didáticos, subsidiando-o para o planejamento, realização e avaliação do processo de ensino aprendizagem. Os fundamentos teóricos adquiridos contribuirão para a seleção de pressupostos filosóficos, históricos e pedagógicos que subsidiarão uma prática educativa comprometida com a formação das diferentes faculdades humanas dos educandos, da sua personalidade e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALMEIDA, M. E. B. M.. **Educação, Projetos, Tecnologia e Conhecimento**. São Paulo, Editora PROEM, 2001.

ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. **Alternativa no Ensino de Didática**. Campinas, Papirus, 1997.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ MEC/SEF**, 2001.

BETTI, M. Educação Física e Cultura Corporal de Movimento: uma perspectiva Fenomenológica e Semiótica. **Revista da Educação Física**. UEM. Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007

CANDAU, V.M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1989.

CANDAU, Vera M.F. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da Escola**. Campinas, Sp. Autores Associados. 2005.

CASTELLS, M. A **Sociedade em rede: A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1999.

DAYRELL, J. A escola faz a Juventude: reflexões sobre a socialização juvenil. **Educação Sociedade**. V. 28, Num. 100, outubro, 2007.

FULLAN, M. HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Artmed:Porto Alegre, 2000.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FURNALANI, Lúcia M. T. **Papéis que integram a competência do professor**. Brasiliense. (s.d.t) p. 40-6

FUSARI, José C. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. In: Série Idéias: nº 8/FDE, SP, 1990.

GARCIA, M. N.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Cultura e Currículo**. Phorte Editora, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física**. São Paulo: Loyola, 1989.

GONÇALVES, E. P. **A Educação e a Curva Pedagógica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. Porto alegre: Mediação, 2005.

LEITE, I. **Emoções, Sentimentos e Afetos.** (uma reflexão sócio-histórica) Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo.** O homem e a cultura. Livros Horizonte. 1978.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública.** A pesquisa crítica-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, José C. Profissão professor ou adeus professor, adeus professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes. **IN: Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo, Cortez, 1998. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 7).

LOPES, A. O. Planejamento do Ensino numa Perspectiva Crítica da Educação. IN: VEIGA, Ilma Passos A. (Coord.) **Repensando a Didática.** Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 41-52.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1991. Coleção Magistério.

MARCELO, Carlos. Las Tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação.** V. 18, nº 52, Jan-Mar, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: E.P.U., 1986.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. J. Sarmento e A. B. Cerisara, Crianças e Miúdos. **Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Edições Asa, 9-34, 2004.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: **Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas (SP), Editores Associados, 2005.

SEVERINO, J. S. **Filosofia a Educação: Construindo a Cidadania.** São Paulo, FTD. 1994.

SNYDERS, G. **A alegria na Escola.** São Paulo, Ed. Manole LTDA., 1988.

SOARES, C. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

TOSI, M. R. **Didática Geral: um olhar para o futuro.** Campinas: Editora Alínea, 2013.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento. Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico.**

_____. **Avaliação: Concepção dialética-liberadora do processo de avaliação.** São Paulo. Libertat. 1999.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** São Paulo: Papirus, 1991.

VEIGA, Ilma P. A. **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papirus Editora, 1996.

Fonte: Programas de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Pública parceira, 2014

ANEXO N - Disciplina de Psicologia da Educação

EMENTA

Aprendizagem: conceitos básicos. Teorias da aprendizagem. Os contextos culturais da aprendizagem e a escolarização formal. A psicologia da aprendizagem e a prática pedagógica. Aprendizagem: conceito, princípios gerais e epistemológicos. Principais pesquisas. Principais abordagens teóricas. Perspectivas atuais. A prontidão para a aprendizagem e a adaptação escolar: diferentes abordagens. Conceituação de problemas de aprendizagem e causas específicas. Diagnóstico dos problemas de aprendizagem e intervenção institucional. A produção do fracasso escolar e a relação família-escola.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: Unimarco / EDUC, 1999.

ANDERY, M. A. Psicologia na comunidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.) **Psicologia Social: O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1991; p.203-220.

BIAGGIO, A.M.B. **Psicologia do Desenvolvimento**. Petrópolis: 13ª ed, Vozes, 1998.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas / São Paulo: Autores Associados, 1993.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa / Portugal: Horizonte universitário, 1978.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2000a.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Fonte: Programas de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Pública parceira, 2014

ANEXO O - Disciplina de Didática da Educação Física

EMENTA

A disciplina propõe-se a completar a formação inicial do professor de Educação Física para a Educação básica. O programa será orientando no sentido de realizar estudos e experiências que proporcionam a relação da fundamentação do ensino da Educação Física com a prática desenvolvida na realidade escolar, através da contextualização dos conteúdos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BETTI. **Ensino de primeiro e segundo graus:** educação física para quê? Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

BETTI, M **Fundamentos e princípios pedagógicos na educação física:** uma perspectiva sócio Cultural. In Valle, J. M. Educação Pública e sociedade São Paulo: 2002.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1997

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** Caderno Cedes, 1999.

BRASIL. **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1998

BORSARI, J. R. **Educação física da pré-escola à universidade.** São Paulo: E.P.U 1980.

CARMO, A. A. **Educação física:** Uma prática revisada. In, VEIGA, I. P. e CARDOSO, M. H. F. (Orgs.). Escola Fundamental currículo e ensino. 2ª ed. Campinas, Papirus, 1995.

COLETIVO DE AUTORES: **Visão didática da Educação Física:** Análise crítica e exemplos práticos de aulas – R.J. – Ao livro técnico, 1991.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DALLARI, D. **Direitos Humanos e Cidadania.** São Paulo, Ed. Moderna, 1998.

DAÓLIO, J.A. **Educação física escolar:** uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V.L.N., org. Educação física escolar: ser...ou não ter? Campinas, UNICAMP, 1993.

DARIDO, S. C. ; Rodrigues, L. H. ; Ramos, G. N. ; Galvão, Z. ; Ferreira, L. A. ; Silva, E. V. M. E. ; Sanches, L. ; Rangel, I. C. A. ; Pontes, G. ; Cunha, F. . **Educação Física E Temas transversais:** possibilidades de aplicação. São Paulo: Mackenzie, 2006. 178 p.

DARIDO, S. C. ; RANGEL, I. C. A. . **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. 293 p.

DARIDO, Suraya C. **Educação física na escola: questões e reflexões.** Araras: Ed. Topázio – 1999

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa** - 2002

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de, **Introdução a didática da educação física.** Rio de Janeiro: Fórum 1972.

FREIRE, João Batista, **Educação de corpo inteiro.** Editora Scipione Ltda., 1991.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** Série Formação de Professor> São Paulo: Cortez, 2006.

- NEGRINI, Aírton. **O ensino da educação física**. Editora Globo. Rio de Janeiro.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. O papel de uma iniciação a investigação na formação de bases dos professores: práticas pedagógicas, profissão docente e formação. **Perspectivas Sociológicas**, 1997.
- PERRENOUD, P. **AVALIAÇÃO**- da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre artes Médicas, 1999.
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação de São Paulo. V.22 (n. 2), p. 72-89, jul/dez de 1996.
- .RODRIGUES, J. F. J **A taxionomia de objetivos educacionais**. Brasília: Ed. UNB, 1997.
- SACRISTÁN, J. G. Avaliação do ensino. In: **Compreender e Transformar o ensino**. Porto alegre Artes Médicas, 1998.
- SANTANNA, I.M. **PORQUE AVALIAR?** Como avaliar? Critérios e instrumentos bem sucedidos. Secretária Executiva nº 11, set. p.6, 1995
- SANTIN, S. **Educação Física** : temas pedagógicos.Porto Alegre: Suliani, 1992.
- SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e qualidade de ensino. In: **Escola Básica**. Campinas: Papirus: Cedes, São Paulo, 1992
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas:autores associados,1997
- SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra - ideologia**. São Paulo: EPU,1986.
- SISTO, F. F. et all: **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**, Vozes, 1996.
- ZABALA, A. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- ._____. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**.Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- ZAINKO, M. A . S. et al. **A política de formação de professores para a escola básica no Brasil**: novos rumos nova prática. Diálogo Educacional V. 2 (n. 4), jul/dez. de 2001.

Fonte: Programas de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Pública parceira, 2014

ANEXO P - Disciplina de Educação Física Escolar III

EMENTA

Buscar-se-á focar os fundamentos filosóficos, psicológicos, sócio-culturais e sociológicos que caracterizam as tendências pedagógicas da Educação Física no Ensino Médio, analisando suas possibilidades e limites na implementação de uma proposta crítica que vise à compreensão e à superação da realidade, para que seja possível ao futuro professor um trabalho pedagógico que além de atender os interesses dos jovens alunos do Ensino Médio, desperte a consciência crítica para a realidade e para a necessidade da transformação. A disciplina também integrará os princípios e pressupostos dos aspectos legais da escola relacionados à disciplina de Educação Física no Ensino Médio, possibilitando o conhecimento das Políticas Públicas, de maneira, que os alunos possam relacionar os conceitos sobre gestão, projeto político pedagógico à sua prática educativa, aliada à construção de novas formas de linguagens, inclusive a tecnológica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BARNI, Mara J.; SCHNEIDER, Ernani J. **A educação física no ensino médio: relevante ou irrelevante?** Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG, Santa Catarina, vol. 1, n. 3, p. 15-20, 2003.

BAUMAN, Z. **O Mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

_____. “**A Modernidade Líquida de Zygmunt Bauman**”. Entrevista a Maria Lúcia Garcia Palhare-Burke, in Folha de S. Paulo, caderno Mais! São Paulo, 19 de outubro de 2004.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. BETTI, M. Educação física e sociedade. São Paulo, SP: Movimento, 1991.

BEHRENS, M.A; MORAN, J.M; MASETTO, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

BETTI, M. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Editora Papirus, 1998.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R. **Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, vol. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRANDL, Carmem E. H. A nova política para o ensino médio: um estudo da educação física a partir das novas diretrizes e dos novos projetos pedagógicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3. p. 71-86, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 1990.

_____. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União, Brasília, 11 jan. 2002. VADEM MECUM ACADÊMICO DE DIREITO. 4. ed. São Paulo: editora saraiva, 2007.

BRASIL, Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB nº 15/98. Brasília: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRUNHS, H.T. **Corpo parceiro corpo adversário**. Campinas: Papirus, 1994.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da Escola**. Vitória: CEF/UFES, 1997.

CARRANO, P.C.R. **Identidades Juvenis e Escola**. Alfabetização e Cidadania. São Paulo: Rede Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), Nº 10. Nov. 2000.

_____. **Identidades Culturais Juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades**. Diversia nº1, cidpa Valparaíso, abril 2009, pp. 159-184.

CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (orgs.). **Adolescência**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física: a história que não se conta**. 4.ed. Campinas: Papirus, 1994.

COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

CIZANOSKY, Nidia C.; COSTA, Paulo S. Pedagogia cooperativa com adolescentes. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, Santa Catarina, vol. 2, n. 7, p. 95-97, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. A importância da educação física para o adolescente que trabalha: uma abordagem psicológica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 8, n. 1, p. 134-139. 1986.

_____. Antropologia: Um Deslocamento do Olhar. In: DAOLIO, J. **Da Cultura do Corpo**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **Da cultura do corpo**. Editora Papirus. S.Paulo/SP. 2003.

DARIDO, S C.; GALVÃO, Z; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 138-145, 1999.

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

_____. “A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”. Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.100, p. 1105-1128, out. 2007.

DI BIASE, F. **O homem holístico: a unidade mente/natureza**. Petrópolis, RJ :Vozes, 1995.

DOWBOR, L. **Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis: Editora Vozes LTDA, 2001.

- FEIXA, C. **De Jóvenes, bandas y tribus**. Barcelona, Ariel, 1998.
- FERREIRA, L. A.; LORENZETTO, L. A.; DARIDO, S C. **Reencantando o corpo na educação física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio**. Motus Corporis, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 1, p.28-40. 2002.
- FORACCHI, M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação de Cogeime**. Ano 13, n. 25, p. 9-22, Dez. 2004.
- GUEDES, D.P.; GUEDES, J.E.R. P. **Exercício Físico na Promoção da Saúde**. Londrina: Midiograf, 1995.
- KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LIMA, J. M. de ; LIMA, M. R. C. de (Org.) . **Corpo e Movimento: Textos e Contextos**. 01. ed. Marília: **M3T Tecnologia e Educação**, 2008. v. 500. 174 p.
- LIMA, J.; LIMA, M. As Culturas Juvenis e a Cultura Corporal de Movimento: em busca de interlocução. In: **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 219-241, jan./abr. 2012.
- LORENZ, C. F.; TIBÉUA, C. **Educação física no ensino médio: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos**. Revista Digital, Buenos Aires, ano 9, n. 66, 2003. Disponível em: . Acesso em: 16 mai. 2006.
- LOVISOLO, H. **Educação Física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995
- MARCELINO, N. C.. **Lazer e educação**. Campinas SP: Papirus, 1987.
- _____, **Pedagogia da animação**. Campinas SP: Papirus, 1990.
- _____, **Lazer e humanização**. Campinas SP: Papirus, 1995.
- _____, **Políticas setoriais de lazer**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2005
- MEDINA J P. A Educação Física cuida do corpo... e mente. In: **A Educação Física cuida do corpo... e " mente"**. 13º ed., Campinas: Papirus, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO. **PCN: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: M.E. / S. E.; 1997.

NASCIMENTO T A. A importância da Educação Física para o jovem adolescente entre 15 e 17 anos no Ensino Médio. In: **Anais do Simpósio Metropolitano de Atividade Física**; 1998 mai 29-31. São Paulo, Brasil.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

PALMONARI, A. **Os adolescentes:** nem adultos, nem crianças: seres à procura de uma identidade própria. São Paulo: Paulinas/Loyola, 2004.

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

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino médio.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

Proposta Curricular do Estado de São Paulo: **Educação Física**/Coord. Maria Inês Fioni. – São Paulo: SE, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico** -Crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2000.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre juventude, educação e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPED, n. 13, jan./abr., 2000, p. 73-94.

TANI, Go et al. **Educação Física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

VALIM, P. C.; ROGATTO, G. P. **Educação física em cursos pré-vestibulares:** uma proposta. Revista Digital, Buenos Aires, ano 8, n. 53, 2002. Acesso em: 16 mai. 2006.

ZABALLA A. Introdução. In: **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula.** 2º ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; 1999.

Fonte: Programas de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Pública parceira, 2014

ANEXO Q - Disciplina de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino IV

EMENTA

O Estágio e a Prática Curricular em Educação Física no Ensino Médio constitui-se em uma ação de orientação, acompanhamento e intervenção relacionadas ao cotidiano escolar, concretizando a integração entre a formação acadêmica e o exercício docente, ou seja, entre a teoria e a prática educativa. Esta disciplina estabelecerá situações nas quais alunos e professores poderão dialogar, discutir, refletir, reavaliar, agir de forma que a ação-reflexão-ação possa ocorrer de forma contínua, ampliando a formação e as competências dos alunos para atuação neste nível de ensino.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BARNI, Mara J.; SCHNEIDER, Ernani J. A educação física no ensino médio: relevante ou irrelevante? **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, Santa Catarina, vol. 1, n. 3, p. 15-20, 2003.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo, SP: Movimento, 1991.
- BETTI, M. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Editora Papirus, 1998.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, vol. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRANDL, Carmem E. H. A nova política para o ensino médio: um estudo da educação física a partir das novas diretrizes e dos novos projetos pedagógicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3. p. 71-86, 2003.
- BRASIL, Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB nº 15/98. Brasília: MEC/CNE, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- BRUNHS, H.T. **Corpo parceiro corpo adversário**. Campinas: Papirus, 1994.
- CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da Escola**. Vitória: CEF/UFES, 1997.
- CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (orgs.). **Adolescência**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física: a história que não se conta**. 4.ed. Campinas: Papirus, 1994.
- COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e indústriacultural**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1978.
- CIZANOSKY, Nidia C.; COSTA, Paulo S. Pedagogia cooperativa com adolescentes. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, Santa Catarina, vol. 2, n. 7, p. 95-97, 2004.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, J. A importância da educação física para o adolescente que trabalha: uma abordagem psicológica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 8, n. 1, p. 134-139. 1986.
- _____, Antropologia: Um Deslocamento do Olhar. In: DAOLIO, J. **Da Cultura do Corpo**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **Da cultura do corpo**. Editora Papirus. S.Paulo/SP. 2003.

DARIDO, S C.; GALVÃO, Z; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 138-145, 1999.

DI BIASE, F. **O homem holístico**: a unidade mente/natureza. Petrópolis, RJ :Vozes, 1995.

FERREIRA, L. A.; LORENZETTO, L. A.; DARIDO, S C. Reencantando o corpo na educação física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 1, p.28-40. 2002.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. 2. ed. São Paulo: Scipione,1991.

GUEDES, D.P.; GUEDES, J.E.R. P. **Exercício Físico na Promoção da Saúde**. Londrina: Midiograf, 1995.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudança. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física**. Ijuí, RS: Unijuí,1998.

LIMA, J. M. de ; LIMA, M. R. C. de (Org.) . **Corpo e Movimento**: Textos e Contextos. 01. ed. Marília: M3T Tecnologia e Educação, 2008. v. 500. 174 p.

LORENZ, C. F.; TIBÉUA, C. Educação física no ensino médio: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos. **Revista Digital, Buenos Aires**, ano 9, n. 66, 2003. Disponível em: . Acesso em: 16 mai. 2006.

LOVISOLO, H. **Educação Física**: a arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995

MARCELINO, N. C.. **Lazer e educação**. Campinas SP: Papirus, 1987.

_____, **Pedagogia da animação**. Campinas SP: Papirus, 1990.

_____, **Lazer e humanização**. Campinas SP: Papirus,1995.

_____, **Políticas setoriais de lazer**. Campinas: Autores Associados, 1996.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação física na adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2005

MEDINA J P. A Educação Física cuida do corpo... e mente. In: **A Educação Física cuida do corpo... e " mente"**. 13ª ed., Campinas: Papirus, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO. **PCN: Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: M.E. / S. E.; 1997.

NASCIMENTO T A. A importância da Educação Física para o jovem adolescente entre 15 e 17 anos no Ensino Médio. In: **Anais do Simpósio Metropolitano de Atividade Física**; 1998 mai 29-31. São Paulo, Brasil.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PALMONARI, A. **Os adolescentes**: nem adultos, nem crianças: seres à procura de uma identidade própria. São Paulo: Paulinas/Loyola, 2004.

PEREIRA, R. S.; MOREIRA, E. C. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de educação

física: algumas considerações. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 16, n. 2, p.121-127, 2005.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino médio**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2002.
Proposta Curricular do estado de São Paulo: Educação Física/Coord. Maria Inês Fioni. – São Paulo: SE,2008.

TANI, Go et al. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

VALIM, P. C.; ROGATTO, G. P. **Educação física em cursos pré-vestibulares**: uma proposta. Revista Digital, Buenos Aires, ano 8, n. 53, 2002. Acesso em: 16 mai. 2006.

ZABALLA A. Introdução. In: **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2º ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; 1999.

Fonte: Programas de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Pública parceira, 2014