

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

JOYCE CRISTINA CLARO MENOTI

**OS JOVENS E A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: UM DESVELAR DAS CULTURAS JUVENIS**

PRESIDENTE PRUDENTE

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

JOYCE CRISTINA CLARO MENOTI

OS JOVENS E A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
UM DESVELAR DAS CULTURAS JUVENIS

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 Dr.^a Márcia Regina
Canhoto de Lima

PRESIDENTE PRUDENTE

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

M517j Menoti, Joyce Cristina Claro.
Os jovens e a dança nas aulas de Educação Física : um desvelar das culturas juvenis / Joyce Cristina Claro Menoti. - Presidente Prudente : [s.n], 2017
145 f.

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

1. Dança. 2. Educação Física. 3. Ensino Médio. 4. Culturas Juvenis I. Menoti, Joyce Cristina Claro. II. Lima, Márcia Regina Canhoto de. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **OS JOVENS E A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DESVELAR DAS CULTURAS JUVENIS**

AUTORA: JOYCE CRISTINA CLARO MENOTI

ORIENTADORA: MARCIA REGINA CANHOTO DE LIMA

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

Profa. Dra. MARCIA REGINA CANHOTO DE LIMA

Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. RENATA MARIA COIMBRA

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO

Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 23 de março de 2017

Dedico as minhas mães: Helena Rosa Claro e a Nossa Senhora Aparecida. Por me mostrarem que o amor é o principal elemento que compõe a vida. Que sonhar é necessário, e realizar é possível.

AGRADECIMENTOS

Ao sempre e incompleto ato de agradecer:

A Deus por me conceder a vida e me permitir trilhar sempre o caminho do bem, que me levaram a importantes aprendizagens e significativos desafios. Agradeço por todas as oportunidades concedidas e por esse amor, invisível aos olhos, que sinto viver em meu coração.

A minha mãe pelo exemplo de humildade, de amor e de força, que mesmo tendo uma vida de muito trabalho e poucas oportunidades de estudos, foi a pessoa que mais me ensinou na vida. Seus exemplos de caráter, de persistência e de fé me inspiram a ser quem eu sou.

A minha família por compartilharem o que há de mais importante na vida: o amor. Obrigada a cada um de vocês por me fazerem entender o sentido real da vida. Um agradecimento especial aos primos que são, ao mesmo tempo, meus exemplos e meus mais fiéis torcedores: Aline, Juliana, Rafael, Dayane, Hellen e Luciana.

A prof. Dra. Márcia Regina Canhoto de Lima pela oportunidade a mim concedida, pela persistência e pelo carinho que sempre me reservou. Agradeço por não ter desistido de mim. Por ter sido firme e, ao mesmo tempo, doce. Por ter cobrado e, ao mesmo tempo, parabenizado. Pela ética, respeito e compromisso com seus orientandos. Espero, um dia, poder lhe retribuir.

Ao prof. Dr. José Milton de Lima, pelas grandes oportunidades oferecidas durante a graduação, as quais foram determinantes para que eu chegasse até aqui.

A banca examinadora composta pelos avaliadores Prof. Dra. Renata Maria Coimbra e Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, pelas significativas contribuições ao trabalho realizadas no exame de qualificação.

A querida Prof. Iraídes que sempre me acolheu com muito carinho e atenção em suas aulas, fazendo tudo o que estava ao seu alcance para me ajudar na coleta de dados. Confiro a ela o meu carinho, respeito e gratidão por todos os aprendizados.

Aos jovens alunos participantes desta pesquisa, por terem me recebido e me acolhido entre eles com tanta alegria e curiosidade. Obrigada por me fazerem sentir uma integrante do 3º A.

Aos meus grandes amigos Silvio Sena e Loiane Zengo por terem me ensinado a ter mais confiança em mim e a não deixarem que o medo e a insegurança vencessem minha luta. Obrigada por cada palavra que me disseram, foi por causa delas que me senti mais forte e não desisti.

Aos grandes amigos que a pós-graduação me proporcionou. Juntos, passamos muitos momentos: alegres, de comunhão, de companheirismo, de luta, de confissão. Dessas passagens nasceu uma grande união e um amor imensurável. Levo comigo cada momento que passamos juntos: Tony, Kelly e Geise, obrigada por dividirem comigo a vida de vocês, amo inexplicavelmente vocês.

Ao querido amigo Rodrigo Rodrigues Menegon pelas histórias compartilhadas, pelos momentos que passamos juntos e por todos os momentos que me auxiliou sanando minhas dúvidas.

Aos companheiros do Grupo de Estudos CEPELIJ que às vezes, mesmo sem saber, foram minha fonte de força com simples gestos, feitos sem pretensões de reciprocidade como,

por exemplo, um “oi, como vai?”, “você consegue”, “torço muito por você”. Aos queridos: Nair, José Ricardo, Lucas, Jéssika, Susana, Isabela, Denise e Amanda. Estendo meus singelos agradecimentos a todos os *cepelijianos*, pelos momentos que passamos juntos.

Aos amigos que me confiaram a mais bela amizade e que não mediram esforços para demonstrarem a sua torcida: Renata Martins, Janaina Prado, Isadora Neiro, Rafael Espíndola, Cristiane Zambelli e Lorryne Mendes. Aos amigos que foram essenciais para meu crescimento profissional: Rosalina Rodrigues Coelho, Maria Angélica Lopes Fretas e Glauber da Costa.

A todos os funcionários da FCT – UNESP que de forma direta e indiretamente colaboraram para a realização desta pesquisa.

Ninguém ainda vos cativou, nem cativastes ninguém. Sois como era a minha raposa. Era uma raposa igual a cem mil outras. Mas eu a tornei minha amiga. Agora ela é única no mundo.

Antoine de Saint-Exupéry

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 problemática de origem desta pesquisa surgiu da constatação de que dentre todos os conteúdos da Educação Física, o que menos os jovens alunos do 3º ano do Ensino Médio participavam era o de dança, que pertence ao eixo “atividades rítmicas”. A partir disso, elencamos como objetivos da pesquisa: analisar as relações dos jovens alunos com a dança nas aulas de Educação Física, visando compreender o nível de participação nas práticas educativas relacionadas a este conteúdo. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: compreender os motivos e as justificativas dos alunos no que se referem à vivência do conteúdo dança nas aulas de Educação Física e verificar como a dança, conteúdo da cultura corporal de movimento, era trabalhada nas aulas de Educação Física pela professora para que esta alcançasse seus objetivos. A pesquisa embasou-se nos referenciais teóricos de estudos no campo da juventude. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa com pressupostos do tipo etnográfica. Foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, de um município de médio porte do interior paulista, junto aos jovens alunos do 3º ano do Ensino Médio e com a professora dessa turma. Como procedimentos metodológicos de coleta e de análise dos dados utilizamos, respectivamente: os questionários, a observação participante, a entrevista semiestruturada e a triangulação de dados. Os resultados apontaram um descompasso entre o desenvolvimento do currículo do Estado de São Paulo com as necessidades dos jovens alunos, haja vista que o currículo não tem flexibilidade para abranger as manifestações culturais juvenis na escola. Como consequência, a professora ao seguir fielmente o currículo não possibilitava que fossem valorizadas as culturas juvenis nas aulas de Educação Física com o conteúdo dança, bem como os jovens alunos não se identificavam com a dança no contexto extraclasse. Desse modo, a pesquisa evidenciou que as culturas juvenis são plurais e não podem ser definidas em manifestações únicas, nesse sentido, embora a dança faça parte das culturas juvenis num contexto geral, esse fato não garante que ela tenha sentido para todos os jovens dos diferentes ambientes sociais juvenis. Diante disso, sublinhamos que é preciso conhecer os jovens alunos, bem como respeitar as suas manifestações culturais juvenis no âmbito escolar para que o Ensino Médio, de fato, seja significativo.

Palavras-chave: Dança. Educação Física. Ensino Médio. Culturas Juvenis. Currículo do Estado de São Paulo.

ABSTRACT

This research was developed with the Graduate Program in Education of the Faculty of Sciences and Technology, UNESP - Presidente Prudente Campus, linked to the Research Line: Formative processes, childhood and youth. The problem of origin of this research arose from the observation that among all the contents of Physical Education, what the young students of the 3rd year of High School participated was the dance one, that belongs to the axis of "rhythmic activities". Based on this, we have as objectives of the research: to analyze the relations of the young students with the dance in the classes of Physical Education, aiming to understand the level of participation in the educational practices related to this content. To do this, we established specific objectives: to understand the reasons and justifications of the students regarding the experience of dance content in Physical Education classes and to verify how dance, body movement culture contents, worked on Physical Education classes by the teacher to achieve her goals. The research was based on the theoretical references of studies in the youth field. The methodology used was a qualitative approach with assumptions of the ethnographic type. It was carried out in a school of the public school system of the State of São Paulo, a medium-sized municipality in the interior of São Paulo, with the young students of the 3rd year of High School and with the teacher of this class. As methodological procedures for collecting and analyzing the data, we used, respectively: questionnaires, participant observation, semi-structured interview and data triangulation. The results pointed to a mismatch between the development of the State of São Paulo curriculum and the needs of the young students, since the curriculum does not have the flexibility to cover the youth cultural manifestations in the school. As a consequence the teacher, who faithfully followed the curriculum, did not allow the youth cultures to be valued in the Physical Education classes with the dance content, the young students did not identify themselves with the dance in the extraclass context as well. In this way, research has shown that youth cultures are plural and can not be defined in single manifestations. In this sense, although dance is part of youth cultures in a general context, this fact does not guarantee that it makes sense for all young people of the different Social environments. Given this, we emphasize that it is necessary to know the young students, also to respect their cultural manifestations of youth in the school environment so that the High School, in fact, is significant.

Keywords: Dance. Physical Education. High school. Youth Cultures. Curriculum of the State of São Paulo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cor ou raça na população residente no Brasil.....	92
Tabela 2: Você participa de algum grupo ou associação de jovens?.....	97

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Gráfico evolução das matrículas do Ensino Médio – Censo escolar 2016...	18
Imagem 2: Taxa de insucesso (soma de reprovação e abandono) por município – 2015.....	19

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos alunos.....	89
Gráfico 2 – Etnia.....	91
Gráfico 3 – Religião dos jovens alunos.....	93
Gráfico 4 – Renda mensal Familiar.....	94
Gráfico 5 - Você exerce alguma atividade remunerada?.....	95
Gráfico 6 – O que você mais gosta de fazer em seu tempo livre?.....	98
Gráfico 7 – Fora da escola, você gosta de dançar?.....	99
Gráfico 8 - Em que lugares você gosta de dançar?.....	100
Gráfico 9 - Qual estilo de dança você mais gosta de dançar fora da escola?.....	103
Gráfico 10 – O Ensino Médio contribui na sua vida para.....	104
Gráfico 11 – Você participa das aulas de Educação Física?.....	106
Gráfico 12 - Qual conteúdo da Educação Física você mais gosta de fazer?.....	111
Gráfico 13 - Você gosta de participar das aulas de dança na Educação Física?.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Questionário 1 – Na Educação Física você gosta de participar das aulas de dança?.....	84
Quadro 2: Perfil dos jovens alunos entrevistados a partir do cruzamento dos dados	85
Quadro 3: Você participa das aulas de Educação Física. Por quê?.....	109
Quadro 4: Você gosta de participar das aulas de Educação Física? Por quê?.....	111
Quadro 5: Porque gosta de dançar nas aulas de Educação Física?.....	113
Quadro 6: Se não, porque não gosta de dançar nas aulas de Educação Física?.....	114

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	JUVENTUDES “NO PLURAL”.....	23
2.1	JOVEM NA SOCIEDADE: QUEM É ESSE JOVEM?.....	23
2.2	JOVENS ALUNOS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	29
3	EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA: HISTÓRIAS ENTRELAÇADAS.....	36
3.1	A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DANÇA NO MUNDO.....	37
3.2	A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DANÇA NO BRASIL.....	41
3.3	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O GERMINAR E O FLORESCER DE UM PENSAMENTO.....	43
3.3.1	<i>A dança nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.....</i>	<i>59</i>
4	DANÇA DAS CADEIRAS: O CURRÍCULO, A PROFESSORA E OS JOVENS ALUNOS.....	62
4.1	DANÇANDO NA ESCOLA AO “SOM” DO CURRÍCULO.....	66
4.2	A ESCUTA: PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA E DE UMA AUTORA SOBRE O CURRÍCULO.....	68
5	... 5, 6, 7, e 8, ENSAIANDO OS PASSOS, PREPARANDO A COREOGRAFIA.....	77
5.1	ESCOLHA DOS MÉTODOS.....	77
5.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	80
5.2.1	<i>Etapas éticas e Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.....</i>	<i>80</i>
5.2.2	<i>A coleta de dados: instrumentos e procedimentos metodológicos.....</i>	<i>81</i>
5.2.3	<i>Sujeitos da pesquisa.....</i>	<i>82</i>
5.2.4	<i>A pesquisa em campo.....</i>	<i>83</i>
5.3	ANÁLISE DOS DADOS POR MEIO DA TRIANGULAÇÃO DE MÉTODOS	86
6	ENCONTROS E DESENCONTROS: A DANÇA COMO MANIFESTAÇÃO DAS CULTURAS JUVENIS NA ESCOLA (?).....	88
6.1	MUNDO JUVENIL: A DANÇA NOS ESPAÇOS-TEMPOS JUVENIS.....	88
6.1.1	<i>Perfis dos jovens alunos: quem são eles?.....</i>	<i>89</i>
6.1.2	<i>O que fazem e o que gostam de fazer.....</i>	<i>97</i>
6.1.3	<i>O que fazem e o que gostam de fazer na Educação Física.....</i>	<i>104</i>
6.1.4	<i>Práticas docentes da professora.....</i>	<i>115</i>

6.1.5	<i>Alguns apontamentos.....</i>	<i>116</i>
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS.....	121
	APÊNDICES.....	130
	ANEXOS.....	140

1 INTRODUÇÃO

Para desenvolver esta pesquisa foi necessário, antes de tudo, recorrer ao passado para compreender as motivações que a fizeram acontecer. Inicialmente, retornei à minha infância, na qual a dança esteve presente e voltei lá na escola da antiga 5ª série, quando minha professora sempre me dizia que eu seria uma educadora. No entanto, pelo desprestígio social que a profissão já apresentava na época eu negava veementemente, mas lá no fundo sempre soube que seria professora. Nesse período, eu participava de todas as apresentações de danças que havia na escola, coreografando as músicas e ensinando aos colegas.

A graduação em Educação Física foi a fase decisória na minha vida, uma vez que me possibilitou unir as duas atividades. Descobri-me amante da profissão professora ao ter a primeira oportunidade de me aproximar do ambiente escolar, dada pela minha orientadora. A Prof. Dra. Marcia Regina Canhoto de Lima coordenava um projeto de extensão na área escolar e através de conversas informais com amigos que participavam conheci o funcionamento do projeto e me interessei. Eu ainda estava no primeiro ano da graduação e, mesmo assim, a professora oportunizou que eu participasse. Desde então, nos tornamos orientanda e orientadora num processo de parceria.

Comecei como colaboradora no projeto de extensão, sem bolsa, apenas aos finais de semana. Um ano depois, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID iniciou no curso de Educação Física, orientado pela Prof. Dra. Márcia e pelo Prof. Dr. José Milton de Lima. Mais uma vez, me foi confiada a oportunidade de fazer parte desse projeto, no qual pude me dedicar integralmente à minha formação inicial, com bolsa remunerada.

Foi então que me tornei membro do Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude – CEPELIJ e comecei a participar do “Grupo de Pesquisa Cultura Corporal: saberes e fazeres”, ambos orientados por estes professores. De fato, foram essas experiências que me fizeram compreender o que é a Educação Física escolar, quais seus objetivos e seus conteúdos, desmistificando uma visão biológica e esportivista que tinha quando entrei no curso.

Além dos estudos, fazíamos intervenções semanais nas escolas, bem como o planejamento das aulas e a reflexão das intervenções que aconteciam na semana anterior, recorrendo ao referencial teórico dos estudos no campo da sociologia da juventude. Inicialmente, essas reuniões eram realizadas coletivamente permitindo a troca de experiências entre os membros dos diversos projetos de extensão, de iniciação científica e de iniciação à

docência do CEPELIJ. Posteriormente, cada projeto se reunia com seus membros para dar seguimento aos trabalhos.

Foi numa dessas reuniões que a presente pesquisa surgiu, após o relato de uma professora que apontou ter dificuldades de participação dos jovens alunos do Ensino Médio, principalmente nas aulas de dança. Naquele momento, essa reflexão ficou registrada nas anotações e foi dado prosseguimento às atividades dos grupos.

A partir de toda essa experiência formadora, no quarto ano da graduação prestei o processo seletivo do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente e fui aprovada. Iniciava ali uma jornada árdua e de muito trabalho que, por vezes, colocou-se como quase impossível, o que torna sua finalização, uma realização pessoal. Ao adentrar no curso, minha proposta de pesquisa tratava da formação inicial de professores, no entanto, preferimos mudar o objeto de estudo por entender que as indagações que constavam no projeto de pesquisa já estavam respondidas.

Buscamos então algum tema relacionado com os estudos no campo da juventude e, inicialmente, pensamos em relacionar com o jogo e as culturas juvenis, haja vista que o jogo foi o meu tema de Trabalho de Conclusão de Curso. Ainda assim, não conseguimos encontrar um problema de pesquisa que necessitasse de um aprofundamento. Foi então que recorremos às próprias experiências vivenciadas no CEPELIJ e recordamos da constatação da professora do Ensino Médio.

Mais uma vez, questionamos a professora em relação à sua atuação docente no Ensino Médio e ela apontou, ainda, apesar de passado algum tempo, a mesma dificuldade em obter a participação dos alunos, nas aulas de Educação Física com o conteúdo dança. Foi então que nos debruçamos sobre a temática e iniciamos os estudos teóricos.

O primeiro passo foi, por meio de uma revisão de literatura, buscar em trabalhos de teses e dissertações, pesquisas que abordassem o tema das culturas juvenis e da dança na escola. Selecionamos três bases de dados principais: banco de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a Cátedra - biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade Estadual Paulista - UNESP e na biblioteca digital da Universidade de São Paulo – USP.

Dentre os vários buscadores utilizados, por exemplo, dança: e/na escola, e/no Ensino Médio, e jovem, e juventude, e culturas juvenis; foram encontradas diversas dissertações e teses, principalmente, nas áreas da educação, psicologia e artes cênicas, em sua maioria fora do ambiente escolar.

Quando utilizado o buscador jovem: e/na escola, e/no Ensino Médio, e culturas juvenis, e manifestações culturais juvenis, encontramos diversos trabalhos que abrangiam as juventudes, principalmente, nas periferias das cidades, também fora do ambiente escolar. Quando ligamos os três elementos: dança, escola (Ensino Médio) e culturas juvenis encontramos alguns trabalhos que tratavam das culturas juvenis, juventudes e dos modos de ser jovem fora da escola, entretanto, ao relacionar com a escola encontramos apenas três trabalhos. Na sua maioria, as pesquisas abordam a dança como recurso pedagógico ou é apontada sua presença na vida do jovem, fora da escola. Com os outros buscadores como: dança e Educação Física e variações como, por exemplo: jovem que dança, dançando na escola, entre outros, não encontramos trabalhos relacionados a estudos no campo da juventude e dança no ambiente escolar.

É fato que apenas recentemente a juventude vem ganhando espaço nos estudos acadêmicos, pois até então carregava consigo estereótipos antagônicos: ora caracterizada como melhor fase da vida, numa perspectiva romântica, ora fase problemática, numa visão de deterioramento do jovem. Apesar de se mostrarem insuficientes, é preciso reconhecer, segundo Spósito (2009, p.14), que “[...] já existe um conjunto de estudos produzidos nos últimos 20 anos no Brasil sobre os jovens”. Mas, de acordo com Krawczyk (2014, p.54), “[...] ainda há carências de estudos que, centrados na experiência de jovens alunos, possam identificar como, de fato, esses novos nichos de influência constituem suas vidas ou são por eles constituídos”.

Os últimos 40 anos foram marcados por debates do pensamento sociológico sobre a educação (KRAWCZYK, 2014) e quando nos colocamos frente às produções acadêmicas sobre estudos no campo da juventude percebemos que é recente o crescimento por pesquisas sobre a temática, conforme aponta Spósito (2009), no estado da arte que organizou. Os estudos tiveram o marco cronológico entre os anos 1999-2006 e foi publicado em 2009. Na época, a constatação foi de que houve um crescimento sobre os estudos da temática nos últimos 15 anos, como consequência dos jovens entrarem nas pautas de políticas públicas relacionadas à questão social e ao crescimento da violência no país (SPÓSITO, 2009).

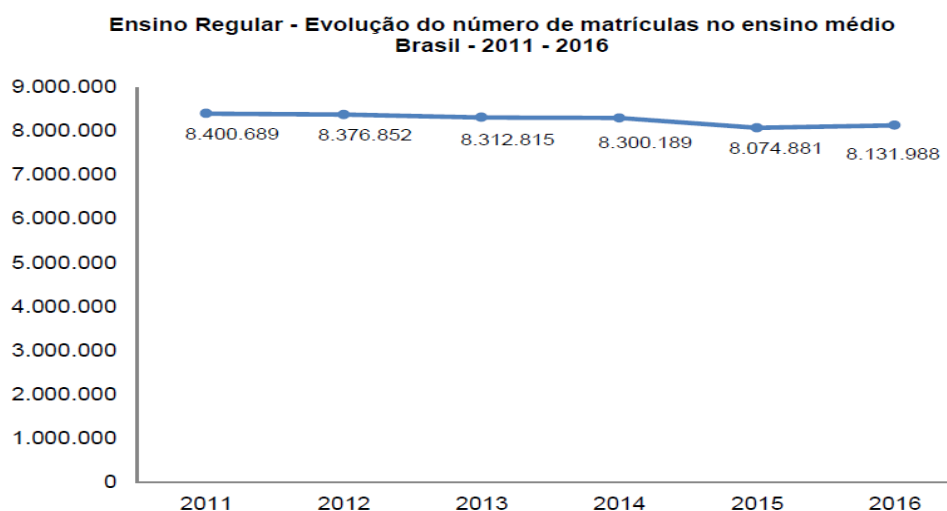
A esse respeito, Abramo (2007) salienta que há duas diferentes formas de tematização dos jovens pelos meios de comunicação: relacionados a produtos nas áreas de cultura e comportamento (moda, música, esporte, lazer, estilo de vida) e em noticiários, em matérias analíticas e em editoriais reservados aos problemas sociais (violência, crime, exploração sexual, drogadição).

Já no âmbito acadêmico, Dayrell et. al. (2009) apontam que, dentre as pesquisas na área da educação analisadas pelo estado da arte, que Spósito (2009) organizou, a correlação juventude e escola representa um total de 188 trabalhos concebendo 13,17% do total das produções. Em relação aos estudos da arte anteriores, os autores exprimem que não houve um aumento nos estudos, mas que se ampliaram significativamente os temas abordados que proporcionaram avanços na compreensão do jovem que chega à escola (DAYRELL et. al., 2009).

Se no campo acadêmico, apesar de passarem por ampliação, os debates acerca da juventude ainda se mostram incipientes, as políticas públicas não trilharam um caminho diferente. O Ensino Médio representa os três últimos anos da Educação Básica e apresentou crescimento a partir de 1991 entre 6% a 10% por ano. Em contrapartida é, talvez, o nível de escolarização mais controverso refletindo, consequentemente, em dificuldades para o estabelecimento de políticas públicas para essa etapa da escolarização (KRAWCZYK, 2011). A conjuntura disso é a queda nas matrículas do Ensino Médio, que a partir do ano 2000 sofreu recessão chegando, inclusive, a índices negativos de expansão (KRAWCZYK, 2014).

O censo escolar de 2016 assinala a redução de aproximadamente 300 mil matrículas nesse nível de ensino, no período entre os anos de 2011 a 2016, porém, não é só na quantidade de matrículas que o Ensino Médio vem sofrendo baixas. São marcas presentes à reprovação e o abandono dos alunos (imagem 1).

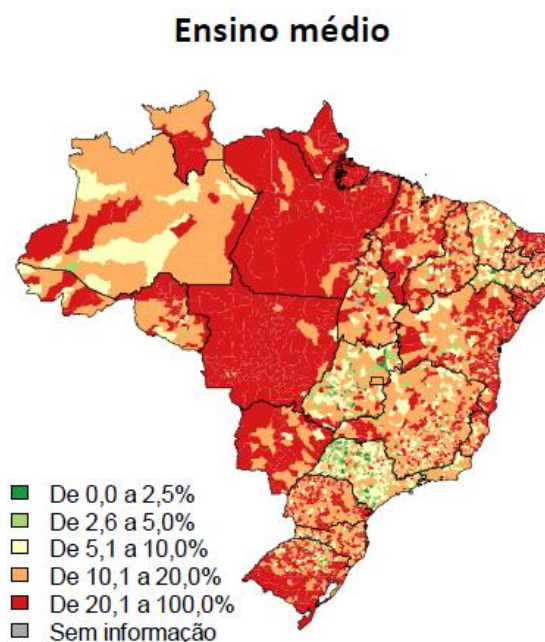
Imagem 1: Gráfico evolução das matrículas do Ensino Médio – Censo escolar 2016



Fonte: INEP/MEC (BRASIL, 2016).

A Fundação Getulio Vargas¹ (2007, p.35) realizou uma pesquisa no ano de 2007 que apontou os seguintes dados sobre os principais motivos da evasão escolar: em primeiro lugar pelo fato do jovem achar a escola desinteressante (40,3%), em segundo, a necessidade de trabalho e geração de renda (27,1%), em terceiro acesso à escola (10,9%) e outros motivos (21,7%).

Imagem 2: Taxa de insucesso (soma de reprovação e abandono) por município - 2015



Fonte: INEP/MEC (BRASIL, 2016).

Essas problemáticas atingem o cotidiano escolar gerando uma situação de incomunicabilidade entre os agentes escolares que, segundo Carrano (2009), provoca um dos grandes embates na escola, no qual professores classificam os alunos, em geral, como desinteressados pelos conteúdos escolares, apáticos, indisciplinados e de baixa cultura. Estes, por sua vez, retrucam e consideram os professores como despreparados e sem didática, autoritários e dizem que as aulas são chatas. Nesse contexto, o Ensino Médio,

Agora ele é também, e será cada vez mais, em termos dinâmicos, de mudança social, a fase em que a instituição esgota para muitos o seu atrativo e o novo ambiente digital desenvolve-se com maior força, fase em que alguns começam a ver como inalcançáveis os objetos propostos e outras a não ver interesse nem valor neles, fase na qual os próprios aprendizes começam a diferenciar, por si mesmo, as possíveis vias de aprendizagem e deixam de se conformar com qualquer coisa (KRAWCZYK, 2014, p.10-11).

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

Faz-se urgente, a necessidade da juventude ser olhada “[...] não apenas na sua aparente unidade, mas também na sua diversidade. Não há, de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os campos semânticos que lhe aparecem associados” (PAIS, 1990, p.151).

Nesse sentido, nossa pesquisa almejou compreender o jovem aluno do Ensino Médio a partir do sujeito que produz, recria e executa suas manifestações culturais próprias, uma vez que não cabe mais analisá-lo perante a singularidade de uma fase da vida, na qual a escola pública tem por responsabilidade a formação para o trabalho (alunos oriundos de camadas sociais pobres) e para o nível superior (alunos oriundos de camadas sociais médias). Mas sim, nas suas diversidades, por isso torna-se necessário falar em culturas juvenis.

No propusemos então a pesquisar e aprofundar nosso conhecimento a respeito da juventude, do que é ser jovem e, principalmente, quem são esses jovens que demonstram menos participação nas aulas de Educação Física. Selecionamos Abramo (1994, 2007), Carrano (2009, 2011), Dayrell (1996, 2003, 2007), Paes (1990, 2003, 2006) e Spósito (1994, 2009), por se tratarem de autores significativos com ênfase em estudos no campo da juventude. Utilizamos pesquisas e produções de outros autores, entretanto, delineamos como norteadores, os referidos.

Após leitura, análise e reflexão sobre a juventude, foi o momento de buscar a compreensão do que é a dança enquanto elemento do eixo de conteúdo “atividades rítmicas” da Educação Física escolar e analisar como ela está presente na escola. Descobrimos, então, que apesar de haver diretrizes e currículos que orientam como deve acontecer o ensino da dança na escola, na realidade, ela está presente apenas como reprodução de coreografias. Não bastasse isso, acontece somente em datas festivas como dias das mães, festas juninas, formaturas, dentre outras.

Porém, compreendemos que os jovens alunos se apresentam no mundo por meio das diversas manifestações culturais, nas quais são os protagonistas na construção de diferentes modos de socialização que se traduzem em espaços-tempos culturalmente expressivos. O referencial adotado demonstrou que, dentre essas manifestações culturais juvenis, a dança está presente como uma das suas formas de expressão e de estar no mundo.

A partir disso, buscamos compreender a dança como atividade presente na vida humana que, na escola, pode representar um espaço-tempo propício para as manifestações dos jovens alunos do Ensino Médio, a partir da inclusão das expressões das culturas juvenis, nas aulas de dança, na disciplina de Educação Física.

Neste sentido, destacamos como problema dessa investigação: porque os jovens alunos na escola, especificamente, nas aulas de Educação Física participam menos das aulas de dança se a mesma faz parte das manifestações culturais juvenis, sendo vivenciada pela maioria dos jovens alunos em diversos contextos?

A partir desse problema surgiram alguns questionamentos: De que forma a dança está presente nas práticas educativas da disciplina de Educação Física? Os jovens alunos se relacionam da mesma forma com a dança, dentro e fora da escola? Será que a dança na escola, da forma como é trabalhada é significativa para o jovem aluno e permite que ele expresse suas manifestações culturais? Como o professor de Educação Física se relaciona com os jovens nas suas aulas e com a dança em suas práticas educativas?

Nesse sentido, a pesquisa poderá contribuir para a compreensão da relação entre a vivência da dança e as culturas juvenis dos jovens alunos, visto que a investigação poderá ser um caminho para o diálogo entre as manifestações culturais juvenis e a escola, a partir de estudos no campo da juventude. Essa compreensão se faz necessária para garantir vivências mais expressivas e acolhedoras, superando a incomunicabilidade e as dificuldades apresentadas pelos percalços do Ensino Médio, para uma Educação Física pautada nas culturas juvenis e uma escola mais significativa para os alunos.

Destacamos como objetivos da pesquisa: analisar as relações dos jovens alunos com a dança nas aulas de Educação Física, visando compreender o nível de participação nas práticas educativas relacionadas a este conteúdo. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: compreender os motivos e as justificativas de não participação dos alunos no que se referem à vivência do conteúdo dança nas aulas de Educação Física e verificar como a dança, conteúdo da cultura corporal de movimento, é trabalhada nas aulas de Educação Física pelo professor e qual a importância dela para que este alcance seus objetivos.

Desse modo, estruturamos a dissertação da seguinte forma:

Na seção 2, fazemos uma análise da condição juvenil na sociedade, a fim de desmistificar a visão de problema social que recai sobre o jovem. Para isso, realizamos estudos sociológicos no campo da juventude que apontam as diversas culturas juvenis, bem como, os modos de expressão desses jovens. Posteriormente, analisamos a condição juvenil na escola e como o reconhecimento e aceitação dessas culturas pode tornar o Ensino Médio mais significativo para o jovem aluno.

Posteriormente, na seção 3, abordamos a Educação Física, desde o início da história humana, passando por suas diversas práticas corporais, até os dias de hoje. Analisamos a relação entre essas práticas corporais e a evolução do homem, com o objetivo de destacar a

presença da dança nas produções humanas desde o início da humanidade. Nesse contexto, apresentamos uma retrospectiva história do movimento humano, do surgimento da Educação Física e do início da Educação Física escolar no Brasil, bem como, discutimos a construção das primeiras legislações e documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e o atual currículo do Estado de São Paulo.

Em seguida, na seção 4, delineamos os conceitos de dança e abordamos a dança na educação, na vertente da Educação Física, como manifestação da cultura corporal de movimento. Por fim, apontamos como ela está presente no Ensino Médio, segundo o currículo do estado de São Paulo e discutimos divergências da sua aplicação a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora da turma investigada e com a professora Luciana Venâncio, uma das autoras do currículo.

Na seção 5 desenhamos todos os processos metodológicos, desde o estudo e a escolha do método, até chegarmos ao detalhamento de cada instrumento de coleta e análise dos dados utilizados. Nosso objetivo principal foi evidenciar o rigor científico adotado na pesquisa para garantir a confiabilidade dos resultados apresentados e, desse modo, poder contribuir com a produção de conhecimentos para a área.

Em seguida, apresentamos, na seção 6, os resultados obtidos a partir das análises de todos os dados coletados na tentativa de responder os objetivos traçados no início da pesquisa. O caminho escolhido concretizou-se por meio das discussões realizadas a partir do referencial epistemológico adotado.

Por fim, apresentamos as últimas considerações sobre o trabalho em um contexto geral, apontando as singelas contribuições que a pesquisa pôde proporcionar. Contudo, não tivemos a intenção de finalizar as discussões sobre o assunto, mas suscitar novas descobertas e novos diálogos. Ressaltamos que o tema exigiria, por si só, uma análise mais exaustiva e profunda, desse modo, nossa pesquisa aponta alguns recortes da realidade sobre o assunto tematizado.

2. JUVENTUDES “NO PLURAL”

Nessa seção, abordamos a conceituação de jovem e juventude, a partir de estudos sociológicos no campo da juventude, na tentativa de apresentar o jovem pela própria perspectiva juvenil, afastando-o da visão de problema social ou “aborrecente”. Desse modo, discutiremos sobre as manifestações culturais dos jovens, na sociedade e no contexto escolar, a fim de compreender como se relacionam e se manifestam nesses ambientes.

Sabemos que a juventude pode ser abordada por várias vertentes, entretanto, na nossa pesquisa optamos por analisá-la na perspectiva dos estudos sociológicos voltados ao campo de estudo da área. Para realizar essa tarefa foi preciso, portanto, aprofundar os estudos sobre as transformações sócio-históricas a fim de esclarecer e compreender como elas afetam e constroem a noção de juventude que hoje é predominante em meios como a escola e a mídia, por exemplo, além da noção advinda do senso comum.

Evidente que a categoria juventude é ampla e de difícil definição, mas isso ocorre devido a pluralidade que a própria categoria revela. Quanto a essa pluralidade da juventude atual, Barbiani (2007, p.140) destaca que “pensar a juventude de hoje em suas múltiplas determinações e expressões obriga a todos a pensar e falar no plural”.

Por sua vez, a ideia de associar a juventude a um período de transição não permite que enxerguemos, de fato, a riqueza dessa categoria, como esclarece Feixa (1999, p.2, tradução nossa), uma vez que “[...] esta natureza transitória da juventude (‘a curar doenças que eventualmente’) têm sido muitas vezes usadas para depreciar os discursos culturais da juventude”.

Para a compreensão das culturas juvenis, inicialmente, é preciso compreender a conceituação de jovem na sociedade e de como ele se apropria e se manifesta nos tempos e espaços sociais.

2.1 JOVEM NA SOCIEDADE: QUEM É ESSE JOVEM?

A sociedade atual evidencia amplas transformações nos enfoques econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos. Todos esses aspectos modificam e influenciam as relações convencionais. Dessa forma, origina-se uma geração com intensas transformações nas atitudes, hábitos, aspirações e necessidades específicas.

De acordo com o sociólogo Pais (2006, p.07), “há duas diferentes maneiras de olharmos as culturas juvenis: através das socializações que as prescrevem ou das suas

expressividades (performances) cotidianas”. O autor (1990) compreende a juventude não como uma fase de transição, ele prefere o termo “curso de vida”. Ainda segundo ele (2003), as diferentes formas de conceber a juventude são agrupadas de acordo com diferentes teorias, compreendidas em duas principais correntes que são: a *geracional* e a *classista*.

A corrente geracional aborda a juventude referida a uma fase da vida, a principal discussão refere-se à continuidade e descontinuidade dos valores intrageracionais, “de acordo ainda com a corrente *geracional*, admite-se a existência de uma *cultura juvenil* que, de certa maneira se oporia à cultura de outras gerações (das gerações «adultas», mais concretamente)” (PAIS, 2003, p.50). Por se encontrarem num

[...] estado de disponibilidade, de aprendizagem da vida social e de alguma permeabilidade ideológica, os jovens viveriam esses processos de uma maneira muito própria, formando-se entre eles uma consciência «geracional» (PAIS, 2003, p.50).

Na corrente classista, os jovens se relacionam segundo as classes sociais politicamente produzidas. As diferenças que se podem destacar nessa corrente são interpretadas como diferenças muito mais interclassistas – entre as classes diferentes – do que intraclassistas, de dentro da mesma classe.

O sociólogo coloca-se entre elas justificando-se: “[...] tentaria libertar-me da obcecação de à força ter de encaixar fatos empíricos em teorias preestabelecidas” (Pais, 2003, p.65). Ele assume, portanto, um posicionamento em relação às teorias da juventude, que é o das Culturas Juvenis, numa vertente antropológica das experiências cotidianas dos jovens e define o 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).

Além de elucidar e permitir que possamos sair das “grandes classificações” (geracional e classista), o autor revela que as Culturas Juvenis somente podem ser compreendidas se incorporadas à realidade social, fazendo parte do universo simbólico das práticas do dia a dia.

Nesse sentido, podemos refletir sobre como a juventude nem sempre aparece como uma categoria de visibilidade social devido a mudanças que ocorrem na sociedade. De acordo com Abramo (1994, p.1)

[...] A noção de mais geral e usual do termo juventude refere-se a uma faixa de idade, um período da vida, em que se completa o desenvolvimento físico

do indivíduo e uma série de mudanças psicológicas e sociais ocorre, quando este abandona a infância para processar a sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos modificam-se de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo e através das suas divisões internas.

Abramo (1994) esclarece ainda que, nas sociedades modernas, devido à divisão do trabalho e a segregação da família, principalmente, há uma acentuação na descontinuidade entre o mundo das crianças e dos adultos, visto que atualmente essa passagem implica em um tempo de preparação. Isso porque, enquanto nas sociedades primitivas a mesma se dava por um ritual e os grupos etários tinham sua função e lugares definidos no sistema social, o conceito, conhecido como moratória é, grosso modo, um período de tentativa e erro.

Nesse sentido, Spósito (1997) destaca que o jovem nas sociedades pré-modernas, era aquele que se apresentava em condições de aproximar-se dos adultos para o aprendizado de um ofício. Apesar de ter as condições ainda não tinham a qualificação para ingressar no mundo adulto, surge então com a modernidade o conceito de “moratória social”, os jovens encontram-se prontos fisicamente para exercer as funções, mas não são encarados com seriedade pela sociedade. A moratória é, portanto, resultado desse processo de escolarização.

Com a escolarização tivemos a separação definitiva entre “seres adultos” e “seres em formação”. A cristalização das idades da vida, como explicita Peralva (2007), ocorre diante das transformações sociais no âmbito da família e pela progressiva exclusão da criança do mundo do trabalho. Para a autora (2007, p.22), “[...] são a estrutura e a composição dos atributos sociais da juventude, os modos de acesso à maturidade que se encontram modificados”.

Se pensarmos nas mudanças ocorridas podemos notar que houve uma transferência de função, haja vista que, inicialmente as famílias eram responsáveis pela educação e profissionalização de seus filhos e depois essa responsabilidade foi passada à escola, ou seja, foi incumbida à ação estatal. Sobre essa transmissão de responsabilidades podemos destacar o que diz Spósito (1994, p.164):

[...] O processo de saída do mundo da infância ocorre na interação contínua com um conjunto de agências socializadoras encarregadas de preparar os imaturos para o exercício pleno da vida adulta. Na juventude, os laços com a família tendem a se tornar mais difusos ao lado de uma inserção mais forte em outras instituições que pode, muitas vezes, repercutir no próprio padrão socializador desenvolvido pelo grupo familiar de origem. Dentre as agências privilegiadas nesta fase da socialização secundária estaria a escola, encarregada de transmitir os valores sociais mais amplos e de preparar para a divisão social do trabalho.

Nota-se que a escola é um espaço de conflitos, de (des)encontros de identidades, opiniões, ideologias, enfim, podemos dizer que uma instituição com tantas responsabilidades seja, de fato, um espaço multicultural. Refletir sobre o acesso à maturidade e relaciona-lo com a Educação, nos permite estabelecer ligações com o que Carrano e Martins (2011) apontam, no que concerne a escola. Os autores explicitam que o território escolar é muito rico, visto que, nesse espaço, os jovens manifestam suas identidades:

[...] Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais. O peso da tradição encontra-se diluído e os caminhos a seguir são mais incertos. Os jovens fazem seus trânsitos para a vida adulta no contexto de sociedades produtoras de riscos – muitos deles experimentados de forma inédita, tal como o da ameaça ambiental e do tráfico de drogas –, mas também experimentam processos societários com maiores campos de possibilidades para a realização de apostas diante do futuro. A escola, em especial a de Ensino Médio, constitui-se em instituição privilegiada de promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta (CARRANO, MARTINS, 2011, p.44).

Desse modo, compreender as mudanças sociais ocorridas ao longo da história e relacioná-las com os dias atuais nos permite enxergar que as manifestações juvenis são parte e/ou resultados das mutações sociais. Funcionam como um “[...] laboratório no qual novos modelos culturais, formas de relacionamento, pontos de vista alternativos são testados e colocados em prática” (MELUCCI, 2007, p.41).

No mergulho pela compreensão do jovem na sociedade, Margulis (1997), por sua vez, aborda a significação dos territórios e fala da noite como espaço. Nesse sentido, é possível fazer um paralelo com essa relação e entender como se dá esse processo para o jovem:

[...] Un territorio es casi siempre necesario para la identidad de un grupo. El territorio es, también, señal de identidad. Para constituir una identidad compartida, un grupo -en nuestro caso algún grupo de jóvenes- opta por un territorio, que puede ser un lugar de diversión nocturna, y deposita en él aspectos simbólicos constituyentes de su identidad. Un espacio pasa así a convertirse en lugar a partir del sentido que le es conferido por las interacciones físicas, afectivas y simbólicas de quienes lo frecuentan (MARGULIS, 1997, p.14).

Ao compreender como o jovem atribui significados as coisas e territórios, fica mais fácil compreender como se dá o processo em que eles se unem e estabelecem alianças. Entendemos que ao modificar os espaços das cidades, os jovens ultrapassam o limite do físico, ou seja, a modificação que é inicialmente na aparência, na verdade, busca atingir toda a

sociedade, tornando-a mais justa no sentido de considerar as expectativas da juventude categoria, muitas vezes, vista apenas como fase de rebeldia.

Oliveira (2007, p.69) destaca que “ao espalhar assinaturas pela cidade, se transformam em personagens urbanos e dizem: ‘eu existo’, ‘eu circulo pela cidade’, ‘esta cidade também é minha’”. Sobre a profundidade que há nessas manifestações, a autora (2007) destaca o questionamento sobre as propriedades privadas, os espaços públicos e a ocupação da cidade pela publicidade:

[...] Essas linguagens juvenis que coloreem as cidades fazem parte das formas de intervenção e de atuação política dos meninos e meninas da virada do milênio: num momento em que os partidos políticos já não conseguem mais organizar e dar um sentido único às disputas, eles expressam sua indignação com a apropriação dos territórios e com a constituição de pequenos grupos de afinidades artísticas ou ideológicas. Tais grupos organizam-se por meio de temáticas comuns que articulam os encontros e as produções coletivas: a ecologia e a qualidade de vida na cidade, o consumismo e o ataque às grandes corporações, a especulação imobiliária e a destruição dos bairros antigos da cidade em prol de novos e gigantescos edifícios. No lugar da atuação política convencional e institucionalizada, os jovens apontam para uma prática política mais pulverizada, atomizada e transitória (OLIVEIRA, 2007, p.74).

Os jovens manifestam-se, como já pudemos notar, de diferentes formas. Isso ocorre, visto que “[...] as culturas juvenis articulam-se fortemente por meio da construção e da adoção de estilos de distinção que envolvem as linguagens, as músicas e as estéticas” (OLIVEIRA, 2007, p.76). Com relação à adoção de estilos, podemos ressaltar o que Reguillo trata sobre:

[...] El vestuario, la música y ciertos objetos emblemáticos constituyen hoy una de las más importantes mediaciones para la construcción identitaria de los jóvenes, elementos que se ofrecen no solo como marcas visibles de ciertas adscripciones sino fundamentalmente como lo que los publicistas llaman con gran sentido “un concepto, un estilo”. Un modo de entender El mundo y un mundo para cada necesidad, en la tensión-identificación-diferenciación. Efecto simbólico – no por ello menos real – de identificarse con los iguales y diferenciarse de los otros, especialmente del mundo adulto (2003, p.105-106).

As manifestações juvenis ocorrem, portanto, como forma de construção de identidade. Logo, é válido questionar até que ponto essas influências sociais são saudáveis para o jovem nesse processo de construção, uma vez que “a moda e o corpo, especialmente nas culturas juvenis, apresentam-se como peças-chave nas construções identitárias” (OLIVEIRA, 2007, p.77). Nesse sentido, como exemplo, temos questões relacionadas à estética, principalmente, à relação do jovem com seu próprio corpo e a aceitação ou não do seu tipo físico.

O Corpo é também uma forma de espetáculo do jovem, ele não é neutro ao manifestar-se, ao colocar-se de uma maneira ou de outra, ele se expressa efetivamente também por meio do seu corpo:

[...] nas suas andanças pela cidade, os corpos e sua aparência assumem importância vital: reconhecimento, singularidade e pertencimento encontram nos estilos corporais seus principais pontos de referência (OLIVEIRA, 2007, p.76).

Diante do exposto, ao apontar que as culturas juvenis só podem ser compreendidas quando parte(m) de sua(s) realidade(s), torna-se evidente que a escola deve considerar suas práticas sociais e modos de vida, visto que essas características, ao serem reconhecidas e valorizadas, podem resignificar positivamente o ambiente escolar para o jovem e, conseqüentemente, resignificar o trabalho dos professores que atendem esse público.

Como apontamos, historicamente a juventude foi negada e posta à margem do contexto social. Nesta perspectiva, fica evidente que a sociedade ao longo dos séculos não conhecia e não considerava os anseios da juventude. Não havia valorização de outros momentos da vida, ao passo que se estimava, demasiadamente, o adulto em detrimento do jovem. O objetivo era se tornar adulto sem estimar o processo.

Assim, de um modo geral e no âmbito escolar, podemos perceber que a juventude é vista como uma fase da vida, marcada por certa instabilidade, rebeldia, insegurança. A juventude é:

[...] Conceituada pelo senso comum, pela escola ou pela mídia como uma construção sociológica dotada de características homogêneas, a juventude surge como portadora de uma cultura socialmente definida. Além de ser pensada como fase problemática da vida, na qual a unidade dos indivíduos caracterizaria uma cultura juvenil específica, os jovens são muitas vezes vistos como meros receptores da cultura dominante (MARTINS E CARRANO, 2011, p.50).

Entretanto, hoje, sociólogos da educação contribuem significativamente para a compreensão dos jovens e suas relações com a escola e a sociedade. Para autores do campo da juventude, os jovens representam mais do que uma categoria social dotada de particularidades. O jovem não é considerado como um indivíduo em transição, como um vir a ser, mas sim, como um sujeito histórico, completo e indivisível, que constrói história e cultura. O jovem representa um ser do hoje e não do amanhã. Pois,

[...] Não podemos mais compreender a juventude como categoria de conceituação fechada, mas temos que buscar outras concepções que permitam considerá-la não só na sua diversidade, assim como nas formas desiguais de acesso e apropriação dos bens materiais e simbólicos. [...] Nesse

sentido, acreditamos na viabilidade de entender a juventude a partir dos sujeitos que a constituem (MARTINS E CARRANO, 2011, p.51).

Nesse sentido, Pais (1990) nos propõe a desconstrução da visão de juventude do senso comum, como fase de vida e a concebe como “curso de vida”, visto que:

[...] A segmentarização do curso de vida em sucessivas fases — a *juventude* aparece associada a uma delas— é, por conseguinte, produto de um complexo processo de *construção social*. (PAIS, 1990, p.146, grifo do autor).

Dado a multiplicidade de ser jovem no contexto atual, Feixa (1999) corrobora com Pais (1990), ao nos indicar que quando falamos de culturas juvenis, devemos falar no *plural*, para sublinhar a sua heterogeneidade. Devemos reconhecê-los como sujeitos que constroem sua própria história.

Concomitantemente, as culturas juvenis são símbolos que representam um determinado grupo de jovens. Carrano (2009) nos auxilia nesse entendimento, ao revelar que as culturas juvenis podem ser entendidas como conjunto heterogêneo de expressões e práticas socioculturais. Ou seja,

[...] São gestos, símbolos, formas lúdicas de sociabilidade, redes de relacionamento, canções e múltiplas formas de utilizar e representar o corpo aparentemente sem sentido para os «de fora», mas que dão a liga da experiência comunitária de vivência da juventude neste nosso tempo histórico (CARRANO, 2009, p.163).

No entanto, muitas vezes os professores e atores escolares de forma geral, não conhecem/reconhecem as culturas juvenis como via de aprendizagem e aproximação dos jovens. Isso leva a situações de conflitos e torna as relações escolares preocupantes.

Mas, por onde começar? É clara a necessidade de desconstruir a visão de juventude concebida como entidade homogênea, permitindo que seja desvelado o verdadeiro apelo da juventude em relação a sociedade e, por consequência a escola. Se faz necessário compreender, por meios das suas manifestações, quais são seus anseios e expectativas e de que forma a escola pode contribuir na sua formação como cidadão, indicando uma caminho de respeito, diálogo e reflexão

2.2 JOVENS ALUNOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Sabe-se que o acesso e o aumento no número de matrículas não garantem a permanência do jovem na escola. Desta forma, se faz necessário conhecer o que ocorre no

âmbito escolar para compreender quais os motivos que fazem com que a escola seja desinteressante aos jovens-alunos.

Por um lado, os professores apontam dificuldades em seu trabalho com os jovens do Ensino Médio como: desatenção, desinteresse e indisciplina por parte dos alunos. Alguns docentes estão convencidos de que as causas desses problemas estão localizadas até mesmo na influência das mídias.

Os alunos, por sua vez, reclamam que a escola se torna um local desinteressante, a partir do momento em que os proíbe de manifestar suas ideias, vontades, gostos e estilos. E, ainda fazem críticas às aulas que não possuem sentindo prático, dizem que são aulas chatas, que os professores e os diretores são autoritários, entre outros fatores, que contribuem para que a ida a escola seja uma obrigação a fim de obter diploma (DAYRELL, 2007). Ou seja, não ocorre aprendizagem significativa na vida escolar desses jovens.

Dessa maneira, a escola com seus conteúdos, regras e objetivos, tem se mostrado distante da realidade da juventude do Ensino Médio. Os alunos chegam à instituição escolar carregados de saberes advindo de suas experiências cotidianas, que não estão organizados, do modo como a escola ensina. Assim, Moreira e Candau (2008, p.160) nos alertam que:

[...] Muitos dos problemas relacionados com a baixa sinergia comunicativa entre professores/as e alunos/as residem numa ignorância relativa da instituição escolar e seus profissionais sobre os espaços culturais e simbólicos nos quais os jovens se encontram imersos.

Assim, a escola, ao pretender homogeneizar comportamentos e atitudes, busca unificar e delimitar as ações dos sujeitos escolares por meio de imposição de regras. É como se o jovem, a partir do momento em que entra na escola, se torna aluno e é proibido de se expressar de acordo com sua realidade, com aquilo que carrega consigo fora dos muros escolares, devendo interiorizar somente os conteúdos escolares, que pouco ou nada, tem a ver com seu cotidiano.

Cria-se então uma dicotomia aluno/jovem, num movimento de atua como se o jovem tivesse que deixar ser jovem ao adentrar na escola e tornar-se somente aluno. Esse cenário fica claro nas palavras Martins e Carrano (2011, p.45), ao nos relatar que:

[...] A escola conta com mecanismos de silenciamento que promovem a invisibilidade das práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades das culturas juvenis. Nesse contexto, o jovem é homogeneizado na condição de aluno que necessita responder positivamente aos padrões do “ser estudante” que a instituição almeja.

Todavia, Freire (1993, p.70) nos auxilia nessa reflexão ao relatar que é “[...] impossível ensinar conteúdos sem saber como pensam os seus alunos no seu contexto real. Para que ajudemos a saber melhor o que sabem e a partir daí ensinar-lhes o que ainda não sabem”.

Essa visão se confirma na declaração de Carrano (2009), haja vista que ao trabalhar com vivências precedentes dos jovens, é possível entender que eles são sujeitos com histórias e não somente alunos de determinada escola. Dessa forma, se faz necessário compreender os jovens para que se possa ofertar um aprendizado que tenha relevância na vida dos jovens-alunos.

A escola, ao ignorar os saberes dos alunos, mantém como foco de ensino, o saber científico. Isso faz com que os jovens não encontrem motivação para estudar, não visualizem sentido prático no ensino-aprendizado escolar, visto que o saber escolar encontra-se distante de sua realidade concreta. Por consequência, muitas vezes, os jovens permaneçam na instituição, somente pela necessidade do diploma, ou ainda, infelizmente, muitos deles abandonam a escola.

Um dos motivos pelos quais isso ocorre trata-se, de que modo a escola funciona como preparação para o “futuro”. Nesse sentido, Dayrell (2003, p.41) afirma que “[...] tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro”.

Desse modo, o que ocorre entre os atores escolares é o que Carrano (2009, p.159) nomeia de: “situação de incomunicabilidade entre os sujeitos escolares” quando, ao não respeitar os saberes com que os jovens chegam à escola, esta se torna então um local fechado em suas próprias ideias e regras. Gera confrontos entre professores, alunos e direção o que torna o aprendizado ainda mais complexo e irrelevante aos olhos dos jovens. Dessa forma, assegura Dayrell (2007, p.1106) que:

[...] Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações. [...] Propomos, assim, uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca.

Portanto, devemos superar a tendência em achar “o culpado” de um relacionamento problemático, visto que não podemos esquecer que a instituição escolar e os atores que lhe dão vida são parte integrante da sociedade e, expressam de alguma forma, problemas sociais mais amplos (DAYRELL e CARRANO, 2014).

Dessa maneira, a verdadeira aprendizagem pode ocorrer a partir do momento em que o docente permitir que os discentes se coloquem como sujeitos históricos do processo educativo, conhecendo o mundo em que se inserem, para poder intervir de maneira consciente sobre o mesmo.

Assim, para Freire (1997, p.26) “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”. Para que essa circunstância ocorra no Ensino Médio, Martins e Carrano (2011, p.51) nos indicam que são necessários “[...] mecanismos que garantam maior visibilidade às culturas juvenis e que se instaurem processos para o diálogo entre as lógicas diferenciais da escola e das identidades coletivas juvenis”.

Assim, a escola não pode mais desconsiderar as formas com que os jovens se manifestam e os saberes que estes carregam consigo. Nesse sentido, esta instituição precisa ser no presente dos jovens um espaço significativo para sua vida, afinal, é nesse local que eles passam grande parte de sua juventude. Os jovens precisam sentir-se bem e valorizados no ambiente escolar, visto que, não há motivos para continuar num ambiente de presente vazio, somente com promessas de um futuro melhor, muitos anos depois. Para Lima e Lima (2012, p.224):

[...] A escola não pode mais desconsiderar os jovens, nas suas manifestações e nas suas formas de organização, interação, comunicação e expressão. Por mais paradoxal que seja, encontra-se ainda presente na concepção da maioria dos educadores das instituições de ensino brasileiras a visão estereotipada de juventude, que teve influência médica e biológica. Esses profissionais desconhecem, ou mesmo ignoram, as singularidades e diversidades presentes nos diversos tempos e espaços do ser jovem. Não os concebem enquanto sujeitos construtores do seu processo de formação, do qual a expressão, a estética, a socialização, a música, os vínculos, o corpo, a afetividade, a forma de se vestir, de falar, de se organizar, encontram-se imbricados nas tramas das relações sociais.

Além disso, não podemos permitir que a escola seja um espaço de resignação, haja vista que ao problematizar as questões que os jovens trazem consigo, esses tornam mais conscientes de si e do mundo que os cercam. Por isso, faz-se necessário diminuir a distância entre o mundo dos jovens e o mundo escolar e, nesse processo, as culturas juvenis podem contribuir para que a instituição escolar e seus professores abram campos ao entendimento adotando a investigação e a escuta como ferramentas para a compreensão das identidades e comportamentos de seus jovens-alunos. “Uma vez que a escola pode recuperar seu prestígio entre os jovens, na medida em que são reconhecidos como sujeitos produtores de cultura” (MARTINS e CARRANO, 2011, p.54).

Compartilhamos dos pensamentos de Paulo Freire (1997), segundo o qual, ensinar exige mais do que a qualificação profissional, é preciso que façamos constantemente a reflexão crítica sobre a prática e que esta valorize o diálogo, é preciso respeitar e considerar os saberes dos educandos, visto que são saberes socialmente construídos na prática comunitária. A concepção freireana vai ao encontro da perspectiva de estudos no campo da juventude quando busca priorizar o aluno como sujeito no seu processo de aprendizagem.

Diante disso, os jovens alunos precisam ter voz no ambiente escolar para que aprendam como se dá a democracia na sociedade e de que maneira eles contribuirão, agora e no futuro, sendo cidadãos conscientes de suas capacidades, seja a de interferir e/ou a de modificar a realidade por meio do desenvolvimento do senso crítico e da consciência de mundo, principalmente, e isso se dá por meio do diálogo onde todos tenham voz, como esclarece Carrano (2009, p.162):

[...] Percebidos como sujeitos de direito e de cultura, os jovens estudantes vão deixando de ser percebidos apenas como alunos e passam a ser enxergados a partir de identidades específicas que remetem ao sensível, ao corpóreo, à expressividade cultural e estética, e às sociabilidades que se originam no exterior da instituição escolar.

Portanto, é preciso acolher as manifestações juvenis, valorizar suas culturas para promover o diálogo entre professor e aluno e, posteriormente, o diálogo com a sociedade, formando cidadãos críticos e capazes de transformar o mundo. Nessa direção o diálogo requer alguns pré-requisitos, como esclarece Reis:

[...] O diálogo pressupõe a interação entre sujeitos em um espaço compartilhado no qual cada um expresse seus pontos de vista, reconheça a existência de outras perspectivas de análise para os mesmos assuntos e tenha predisposição para refletir sobre o que o outro pensa (2012, p.640).

Também, se faz necessário quebrar as barreiras ainda existentes nas escolas e na sociedade em geral em relação à juventude, é preciso desconstruir essa imagem negativa associada ao jovem (muitas vezes reforçada pela mídia) de que é uma categoria problemática.

O caminho mais seguro é o estudo e, concomitantemente, a reflexão com a intenção de quebrar preconceitos e barreiras que nos impedem de compreender e, por consequência, valorizar as múltiplas culturas juvenis. É necessário compreender de que forma a escola auxilia o jovem no processo de socialização, no seu processo de construção de identidade e de emancipação humana. Como aponta Dayrell (2007, p.1107) “[...] a escola ‘faz’ a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil”.

Portanto, para compreender que inúmeras culturas juvenis, com suas especificidades, histórias, contextos, necessidades, tempos e espaços diversos e diferentes, é preciso estar ciente de que:

[...] os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns “óculos pelo qual vêem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem. (DAYRELL, 1996, p. 141).

Acreditamos que a escola é um solo fértil para desenvolver o aproveitamento do potencial juvenil, basta que troquemos as lentes, já embaçadas, que não nos permitem enxergar as múltiplas facetas das culturas juvenis.

Desse modo, para Libâneo (2006, p.26), “as novas formas de ser jovem aparecem com toda força nas salas de aula, permeando as relações entre professores e alunos, sugerindo outras formas de lidar com o ensino e a aprendizagem”. Esse fato sublinha a necessidade da escola se atentar a essas mudanças, para que o aprendizado seja significativo na vida dos alunos.

Foco de uma visão estereotipada, a categoria é vista, muitas vezes, no ambiente escolar como sendo difícil de lidar ou, ainda, caracterizando os jovens como rebeldes. Dessa forma, a principal preocupação que tivemos foi, ao longo do processo de pesquisa, conhecer e compreender quais eram as manifestações culturais dos jovens com o intuito de desmitificar esse olhar voltado a eles. Nossa postura refletiu a necessidade de a escola adaptar-se ao jovem, como destaca Dayrell (2007) quando aponta que há distância entre o mundo juvenil e o mundo escolar, que precisa, com urgência, ser diminuída.

Como já destacamos, há diversas maneiras de ser jovem e, sendo assim, estudar a categoria exige o despir de “pré-conceitos” ou de (infelizes) comparações. É preciso estar ciente e atento ao fato de que não há somente uma cultura juvenil e sim culturas juvenis, com suas especificidades, histórias, contextos, necessidades, tempos e espaços diversos e diferentes. Nesse sentido,

[...] os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns “óculos” pelo qual veem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem (DAYRELL, 1996, p. 141).

Assim, ao tomarmos consciência da maneira como o jovem resignifica o ambiente escolar e outros ambientes pelos quais decide transitar – os territórios juvenis – refinamos

nosso olhar para observar as diferentes maneiras pelas quais eles constroem os laços, as alianças e seus vínculos, bem como, se colocam para o mundo, interagindo e modificando-o.

Foi de extrema importância realizar o levantamento desses estudos, com diversos olhares para a juventude e suas manifestações para compreender, de forma efetiva, as significações que estas têm para os jovens, para que, de forma coerente, pudéssemos aproveitá-las durante a pesquisa. Ao conhecer e valorizar as diversas manifestações juvenis torna-se possível realizar o diálogo entre elas e a escola.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA: HISTÓRIAS ENTRELAÇADAS

Nesta seção, realizamos uma retrospectiva histórica da Educação Física no Brasil e no mundo, desde as primeiras manifestações corporais, assim como, traçamos um breve histórico da dança a partir do seu surgimento. Objetivamos, com isso, a discussão do percurso entrelaçado que ambos seguiram em suas trajetórias até a atualidade para, então problematizar a presença da dança na aula de Educação Física na escola.

Entendemos a relevância desse conciso apontamento histórico, uma vez que para a compreensão de como se apresenta atualmente a Educação Física, se fez necessário apontar os caminhos e os processos que ela seguiu durante o desenvolver da humanidade.

A esse respeito, Melo (1999, p.53) destaca que os estudos históricos na área da Educação Física têm muito a contribuir “[...] permitindo interpretações de seus processos e caminhos no decorrer do tempo, lançando luzes nas discussões contemporâneas e, diriam alguns, até mesmo contribuindo nas perspectivas de futuro”. Mais do que apenas apresentação de datas e fatos históricos, pretendemos, com isso, entender historicamente a Educação Física na tentativa de poder contribuir para as discussões da área.

Temos como objeto de estudo da Educação Física escolar, a Cultura Corporal de Movimento² que se expressa nas manifestações humanas e é caracterizada em cinco eixos de conteúdo: as atividades rítmicas, os jogos, as ginásticas, as lutas e os esportes. Essas expressões humanas e culturais na Educação Física não representam movimentos biológicos e descontextualizados em que apenas os músculos, tendões e ossos, ao serem exercitados, irão executar - “Não há um movimento pelo movimento” (MATTOS, 1999, p.17), pelo contrário, trata-se de uma ação intencional, carregada de sentido e voltada à ação educativa.

No entanto, por muito tempo, a Educação Física esteve ligada à área biológica, na qual, o movimento se constituía em ações químicas do sistema nervoso que comandava as ações periféricas dos músculos. Nessa vertente, o movimento significava uma ação corporal puramente fisiológica sem conexão com o meio social. De acordo com Daólio (2004), o ser humano era compreendido a partir do isolamento das totalidades: biológica, cultural, social e

² Adotamos o conceito de “cultura corporal de movimento” por entendermos, de acordo com Daólio (2004), que a partir da influência das ciências sociais, a Educação Física passou a considerar conhecimentos provindos de outras áreas como da antropologia social, da sociologia, da história, da ciência política, dentre outras. A partir disso, o autor destaca a “cultura” como o principal conceito para a Educação Física porque, segundo ele, “todas as manifestações corporais humanas foram geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos” (DAÓLIO, 2004, p.12). Assim, a Educação Física trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e aos movimentos humanos, historicamente definidos como jogo, esporte, dança, luta e ginástica.

psíquica do corpo humano. Isso se deve ao fato de a Educação Física escolar, por um longo período, ter sido encarada como a ciência que tinha como objeto de estudo o desenvolvimento motor com vistas à aptidão física, sem considerar os aspectos sociais da produção histórica humana na promoção do desenvolvimento integral do aluno.

Dentre as manifestações culturais produzidas pelos homens, temos a dança que representa um dos objetos de estudo e conteúdo da Educação Física. Nesta pesquisa tratamos, especificamente, da dança no contexto escolar, haja vista nosso interesse em compreender as práticas educativas relacionadas à sua presença nas aulas de Educação Física.

Desse modo, ao refletirmos sobre a Educação Física escolar, fez-se necessário retornarmos à sua origem para compreendermos seu nascimento, sua evolução e seus objetivos. Portanto, realizamos uma breve retrospectiva histórica da Educação Física, desde as primeiras práticas corporais no mundo e no Brasil, bem como sobre a Educação Física escolar para compreendermos as abordagens, as propostas pedagógicas, as legislações que fundamentaram a Educação Física e a elaboração do seu currículo escolar, relacionando com a dança e com as suas manifestações culturais no mesmo período.

3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DANÇA NO MUNDO

A vida humana foi determinada por profundas evoluções decorrentes das diversas transformações geográficas, nutricionais, tecnológicas e ideológicas que os homens passaram e produziram (OLIVEIRA, 2004). Tais avanços culminaram em diversas práticas corporais que, de acordo com as necessidades e as sociedades de cada época, se modificaram.

A retrospectiva histórica, ao nos mostrar a presença do movimento e das manifestações da Cultura Corporal de Movimento presentes na vida humana e na evolução do homem, sublinhou a dança como protagonista no que se refere às manifestações humanas, sendo executada sempre que se fazia necessário demonstrar algum sentimento.

Na Idade da Pedra (período em que os homens construíram ferramentas com as pedras), o movimento evoluiu a partir das necessidades utilitaristas e guerreiras de sobrevivência e surgiram as práticas corporais da corrida, do saltar, do trepar e, nasceram assim, a pesca, a caça, entre outras atividades (OLIVEIRA, 2004).

Nessa época, também tivemos os primeiros registros de práticas culturais como o jogo e a dança em rituais de vida, de morte, de casamento e de outras manifestações culturais (FARO, 1986). Isso se deve, segundo Portinari (1989, p.11), ao fato da dança ser a única arte que dispensa materiais dependendo só do corpo, por isso surgiu antes mesmo do homem polir

a pedra, construir abrigo, produzir utensílios, instrumentos e armas, haja vista que “[...] o homem batia os pés e as mãos ritmicamente para se comunicar”.

De acordo com Caminada (1999), as primeiras manifestações de danças foram as danças circulares sem contato, danças de animais, danças convulsivas, danças serpentinadas e danças sexo-lunares, entre o Período Paleolítico Inferior (1.000.000 anos a. C.), Período Paleolítico Médio (350.000 a 75.000 a. C.) e Período Paleolítico Superior (75.000 a 15.000 a. C.).

Já nas primeiras culturas primitivas de tribos, nos períodos Mesolítico (15.000 a. C. a 10.000 a. C.) e Protoneolítico (10.000 a 3.000 a. C.), as manifestações humanas de danças eram as danças de máscaras, danças circulares com danças fálicas, danças lunares e danças fúnebres. No Período Neolítico (até 1.000 a. C.) predominaram as danças mistas de pares, as danças de abraço, as danças de galanteio e as danças do ventre (CAMINADA, 1999).

Percebemos que o homem, além da necessidade de sobrevivência já no início de sua existência, mesmo em ambientes hostis, nos quais a busca pela sobrevivência era árdua, pesada, diária e interminável, sentia uma necessidade intrínseca de expressar-se. Para Caminada (1999, p.22)

[...] Mesmo lutando incessantemente pela sobrevivência, o homem, em algum momento, dirigiu sua atenção para uma atividade imaterial e tornou-se artista. A dança nasceu da necessidade de expressar uma emoção, de uma plenitude particular do ser, de uma exuberância instintiva, de um apelo misterioso que atinge até o próprio mundo animal. Sim, porque também nos macacos aparece a dança, embora só com o homem, ela se eleve à categoria de arte, em função mesma de sua consciência.

Desse modo, o homem foi o autor da configuração da dança enquanto arte comunicativa e expressiva, utilizando-se dela nas diversas áreas da vida.

Ainda nos tempos primitivos, segundo Elmerich (1987), os povos de costumes patriarcais, de índole guerreira, praticando a caça, executavam danças mímicas e de imitação; os povos de costumes matriarcais (introvertidos), de caráter pacífico, pastores ou agricultores, se entregavam as danças estáticas e tranquilas, usando jóias e máscaras. Somente depois surgiram os primeiros instrumentos de percussão, construídos com troncos de árvores e cabaças esvaziadas e cheias de sementes (ELMERICH, 1987).

O autor destaca que no Egito existiam as danças sacras destinadas a deuses e que os hebreus possuíam danças próprias de cunho religioso. Na China, já existia um bailado acompanhado de música lenta que se acelerava de acordo com a execução da coreografia (ELMERICH, 1987).

A Antiguidade, por sua vez, foi caracterizada pela busca dos gregos (primeiras civilizações a constituírem cidades autônomas, com o comércio e a agricultura de base econômica) pelo desenvolvimento físico, moral e cívico do homem. Assim, nasceram os primeiros esportes, os atletas de corpo “esbelto” e as primeiras competições olímpicas em busca pela paz e pela harmonia das sociedades que formavam a civilização grega (OLIVEIRA, 2004). Nessa época, a dança foi utilizada principalmente para homenagear deuses e chefes, treinar guerreiros e educar cidadãos (PORTINARI, 1989).

Com a conquista da civilização grega pela civilização romana, as práticas corporais perderam a busca pelo desenvolvimento moral e intelectual, passando a se preocupar apenas com o ganho de músculos (OLIVEIRA, 2004). Diante disso, de acordo com Portinari (1989, p.11) “conforme período e circunstâncias, os romanos a prestigiaram em templos e arenas, impondo-lhes limites para preservar a ordem pública”. Sobressaíram-se, nesse período, as danças para afastar maus espíritos, danças religiosas e danças artísticas.

A civilização Romana, por sua vez, demonstrou o interesse pelas práticas físicas de combate com os diversos jogos e espetáculos entre gladiadores que eram praticados para “entreter” seu povo, realizados no imponente Coliseu. Nesse período, as danças expressaram-se de acordo com cada fase da civilização romana: reis, república e império, além das destinadas à mitologia. Havia as danças para os deuses, danças nupciais, danças da agricultura, entre outras (OLIVEIRA, 2004).

Posteriormente, na Idade Média, caracterizada por poucos avanços científicos e pelo poder político e educacional, de cunho religioso, a dualidade corpo e mente era evidente. Assim, as práticas corporais serviam para domesticar o homem medieval e torná-lo submisso ao Estado (OLIVEIRA, 2004). A dança, no entanto, apesar da inibição das expressões artísticas, esteve presente, principalmente, nos ritos de morte. Portinari (1989) destaca que

[...] o cristianismo tolerou a dança sempre que a proibição revelou-se ineficaz. Mesmo temendo os castigos anunciados, os camponeses continuaram nas suas festas que guardavam forte vestígio paganismo. Quando a peste negra fazia milhares de vítimas, dançava-se para exorcizá-la. Ou simplesmente pela euforia de estar vivo [...] Mas nessa mesma época, a dança também amenizava a rotina dos castelos feudais, tanto para servos quanto para senhores. Brincadeira rústica ou forma aceitável de cortejar uma dama, ela contribuía para liberar a sensualidade reprimida pela religião.

Sobre esse período, Goff e Truong (2006) reservam destaque especial para a Idade Média ao apontarem que, a partir do triunfo do Cristianismo, houve uma revolução nos conceitos e nas práticas corporais, assim, ao se formarem o Estado e a cidade moderna, o corpo começou a ser modelado pelas diversas instituições.

A partir desse marco, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, que aconteceram posteriormente, foram cruciais para a construção da sociedade que se apresenta atualmente, visto que elas proporcionaram as principais transformações sociais dos últimos séculos.

Houve, portanto, o crescimento das cidades a partir da industrialização que provocou o êxodo rural e o aumento desordenado das cidades, aumento esse que não foi acompanhado pelos serviços elementares de moradia como, por exemplo, os serviços sanitários. Essa realidade gerou um cenário de epidemias, as quais foram sentidas apenas pelos pobres empurrados para áreas distantes dos centros de governos e áreas residenciais (SOARES, 2007).

Diante disso, a Educação Física,

[...] seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará a veiculará a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso objeto de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem. Estará organicamente ligada ao social biologizado, cada vez mais pesquisado e sistematizado ao longo do século XIX, pesquisas e sistematizações estas que vêm responder, paulatinamente, a um maior número de problemas que se coloca a classe no poder (SOARES, 2007, p.14).

Diante dessas profundas transformações, o discurso das classes de poder incorporou a Educação Física como um instrumento capaz de promover a assepsia social, uma vez que esse discurso garantiu aos pobres, segundo aponta Soares (2007, p.11) “[...] não somente a saúde, mas também, uma educação higiênica e, através dela, a formação de hábitos morais”. Essa garantia, no entanto, não se tratava de oferecer uma educação favorável aos interesses das classes menos favorecidas, pelo contrário, demonstrava as concepções higiênicas (purificação da raça) e moralizadoras que as classes dominantes estabeleceram.

Desse modo, quando se trata da relação entre o movimento e o homem, ao nos remetermos para o passado, percebemos que desde as primeiras civilizações o movimento esteve presente nas atividades mais comuns dos homens, como na busca pela sobrevivência, até mesmo nas suas primeiras manifestações culturais, como se faz exemplo, a dança. Essa, por sua vez, esteve ligada com a Educação Física e nos períodos históricos evoluiu acompanhando o desenvolvimento do ser humano.

Inicialmente, dançava-se com objetivo puramente comunicativo e expressivo, como na época primitiva, data do seu surgimento. Posteriormente, com a evolução das sociedades e a criação, pelo próprio homem, de classes dominantes que implicaram na criação de classes dominadas, a dança tornou-se, como outras práticas corporais, um dos instrumentos de repressão, educação corpórea, treinamento e domesticação, da classe dominante. Processos semelhantes ocorreram por diversos séculos até a chegada da Educação Física na escola como veremos a seguir.

3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DANÇA NO BRASIL

Do mesmo modo, a história se repetiu no Brasil com a vinda dos colonizadores portugueses. Ao chegarem aqui, segundo Marinho ([197-]), no período conhecido como “Brasil Colônia” (1500-1822), os colonizadores portugueses se depararam com os índios nativos que, assim como os homens ancestrais, sobreviviam da pesca, da caça e da agricultura, executados por meio dos exercícios físicos mais variados. Essas atividades, devido à falta de instrumentos industrializados, se valiam, principalmente, do esforço físico do índio, além das práticas culturais de brincadeiras, jogos e rituais de danças indígenas (MARINHO [197-]).

As danças indígenas se faziam presentes em diversos rituais, desde a contemplação e ao agradecimento pela boa colheita, pela boa pesca e pela boa caça, à preparação para guerra e ao retorno desta, nos ritos de passagem, quando os adolescentes chegavam à puberdade, nos ritos fúnebres como forma de homenagem aos mortos e, também, para espantar doenças (GASPAR, 2016).

Diante da imigração dos colonizadores para o país, diversas práticas físicas como a ginástica, foram trazidas para o Brasil (MARINHO, [197-]). Com o desenrolar da colonização portuguesa e com a “domesticação” e educação dos índios, além da escravidão, a maior parte da população (pobre) passa a ter como práticas corporais o esforço físico exigido no trabalho.

Desse modo, com a miscigenação das práticas corporais de índios e colonizadores, a atividade física do país ganhou novas práticas, ao longo dos tempos (MARINHO ([197-])). Grando (2000) destaca que, a partir da intervenção sobre as práticas sociais dos povos que aqui viviam, as culturas indígenas foram massacradas juntamente com seus autores, o que implicou na criação do que ela denomina de “*apartheid social*”. A autora aponta ainda os reflexos dessa realidade na atualidade, uma vez que

[...] as relações estabelecidas com os colonizadores revelam a construção de valores autoritários e etnocêntricos que tem, efetivamente, contribuído para consolidar a desigualdade e injustiça social na sociedade brasileira atual e que coloca a maioria da população como "sem-cultura", sem terra, sem teto, sem comida, sem saúde, sem educação... Sem cidadania (GRANDO, 2000, p.65).

Esse processo de desapropriação de terras, de cultura e de identidade que aconteceu com os indígenas se repetiu com o passar dos anos no Brasil, com os excluídos do direito da cidadania que revelaram lutas comuns aos indígenas por terra, cultura e educação (GRANDO, 2000). Nesse sentido, a Educação Física enquanto área de conhecimento incorporou as práticas culturais importadas, “esquecendo-se” das culturas conterrâneas.

A escravidão, trazida para a colônia nesse período, também trouxe como consequência formas de resistência e luta contra o trabalho escravo, principalmente por meio da capoeira, que também tomou forma de jogo e dança como meio de disfarçar o treinamento dos escravos através dessa luta. “Genuinamente” brasileira, surgiu da luta contra a escravidão, pela classe dominada, o escravos negros, que em 1972 foi institucionalizada como modalidade esportiva pelo Conselho Nacional de Desportos oriunda da luta de classes, com origem afro-brasileira e rica em conteúdos históricos-sociais, atualmente, faz parte dos conteúdos da Educação Física escolar podendo ser contemplada em muito enfoques. (SOUZA; OLIVEIRA, 2001).

No período seguinte, denominado “Brasil Império” (1822-1889), com a vinda da família real e da corte portuguesa para o Brasil, o país deixou de ser colônia para ser sede do Império Português ao ser declarada a “Independência do Brasil”. A chegada do Príncipe Regente Dom João VI implicou na criação de diversas instituições no país, como: da Academia da Marinha, de Secretarias de Estado, da Escola de Medicina, da Biblioteca Real, da Academia de Ciências Físicas, Matemáticas e Naturais, do Banco do Brasil, entre outras (MARINHO, [197-]).

A trajetória da Educação Física no Brasil pode, em muitos momentos, ser confundida com a história dos militares, principalmente com a importação de métodos ginásticos que, juntamente com os princípios da medicina social, ditaram à sociedade uma índole higiênica (CASTELLANI FILHO, 1994). A partir disso, a Educação Física, já mais elaborada e fundamentada em bases fisiológicas de estudos, voltou-se à preocupação com a saúde e suas práticas físicas começaram a difundir-se na educação em geral, principalmente por meio da ginástica e da dança, para somente depois se caracterizar como a Educação Física escolar que conhecemos hoje.

3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O GERMINAR E O FLORESCER DE UM PENSAMENTO

De acordo com Soares (2007), aconteceu no Século XIX a elaboração de conceitos básicos sobre o corpo, dando-lhe essencial importância no entendimento da Educação Física. Nesse período, houve a criação do Estado Burguês o que implicou na existência da classe operária, assim

[...] Para manter a hegemonia, a burguesia, necessita, então, investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela “cuidará” igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (SOARES, 2007, p.5).

Para por esses conceitos em prática no Brasil, a Educação Física “[...] vinculou-se aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça”, uma vez que as teorias raciais sempre foram utilizadas pela burguesia para justificar seu domínio de classe (SOARES, 2007, p.18).

Soares (2007) destaca também que, no âmbito discursivo, a Educação Física, por ser sinônimo de saúde física e mental, responsável por regenerar a raça e formar as virtudes e a moral, encontrou na ginástica a forma mais eficaz de por em prática essa “política familiar” e “ações pedagógicas”. Nesse período, Rui Barbosa se constituiu numa importante figura no cenário político nacional em prol da criação de políticas educacionais e, conseqüentemente, para a Educação Física, uma vez que foi um dos pioneiros na defesa pelas práticas físicas em nosso país (MARINHO, [197-]).

Entretanto, suas contribuições, por meio da publicação dos seus pareceres sobre as reformas do Ensino Secundário, Ensino Superior e do Ensino Primário emitidos em 1882 e de Várias Instituições Complementares, representavam suas concepções higienistas que pretendiam influenciar a criação em nosso país de uma mentalidade favorável à prática das atividades físicas, quer sob a forma de ginástica, quer sob a de desportos ou exercícios militares (MARINHO, [197-]).

Rui Barbosa foi, então, o precursor na elaboração de legislações voltadas para a Educação Física que apresentavam bases higienistas com vistas à manutenção da saúde, como podemos ver em alguns de seus pareceres quando determinou:

- a) Obrigatoriedade da Educação Física no jardim da Infância, escola primária e escola secundária, inclusive nos cursos industriais, de comércio e

agricultura, como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio e depois das aulas;

b) Instituição dos exercícios militares para os alunos do sexo masculino a partir da escola primária;

c) Distinção de exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia), de modo que a mulher praticasse atividades compatíveis com as características do seu sexo, a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura;

d) Prática de exercícios físicos pelo menos quatro vezes por semana, durante 30 minutos, devendo ser professorada a ginástica exclusivamente higiênica e pedagógica, sem caráter acrobático;

e) Valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores;

f) Preferência, nas nomeações e acessos, aos professores que tivessem habilitação no ensino de ginástica escolar, quando em igualdade de condições com os demais;

g) Instituição de uma seção especial de Educação Física em cada escola normal;

h) Contratação de professores de Educação Física, da competência reconhecida, na Suécia, Saxônia e Suíça;

i) Dispensa dos exercícios físicos somente para alunos que, por inspeção médica, fossem declarados incapazes;

j) Horário integral e dedicação exclusiva para os lentes de Liceu Imperial Pedro II, Liceus Gerais, Liceus Provinciais, que conferirem bacharelado em ciências e letras;

k) Instituição de um curso de emergência em cada escola normal, para habilitar os professores atuais de primeiras letras ao ensino da ginástica, curso este gratuito e com funcionamento à noite (MARINHO, [197-], p.28).

As ideias defendidas por Rui Barbosa valiam-se da ciência para se justificarem e destacavam os principais objetivos da Educação Física para a época: educação higienista, manutenção da saúde do trabalhador e manutenção da família, uma vez que “o corpo dos indivíduos, como mais um instrumento da produção, passava a constituir uma preocupação da classe no poder” (SOARES, 2007, p.33). Assim, a elite dirigente da qual Rui Barbosa representava passou a aliar saúde e educação.

Castellani Filho (1994) e Soares (2007) apontam que, favorável aos ideais de Rui Barbosa, Fernando de Azevedo foi também grande defensor da Educação Física como veiculador higienista no país. Conforme Soares (2007), ele entendia a eugenia como uma ciência que viesse a exercer uma ação higiênica, educacional e sexual. Corroborando com esse apontamento, Castellani Filho (1994) indica que ele era um educador preocupado com a educação aos novos padrões de condutas higienistas implantados.

A reforma educacional de Rui Barbosa, datada no fim do século XIX recomendava a obrigatoriedade da ginástica para ambos os sexos e que fosse oferecida para as Escolas Normais, entretanto, a implantação de fato destes pareceres ocorreu apenas em parte: no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas militares (MARINHO, [197-]).

Na época, compreendia-se o corpo apenas no seu aspecto biológico e, nesse sentido, destacavam-se os profissionais que dominavam a ciência e o conhecimento científico e que, por meio deles, pudessem intervir na sociedade (SOARES, 2007). Assim, as ciências médicas moldaram a Educação Física a partir de conceitos médicos/higienistas, que no ambiente escolar, inseriram-se a partir da ginástica

[...] no século XIX, foi o conteúdo curricular que introduziu na escola um tom de laicidade, uma vez que passava a tratar do corpo, território então proibido pelo obscurantismo religioso. Desse ponto de vista, só podemos louvar as teses dos pedagogos liberais por voltarem sua atenção também ao corpo. Entretanto, quando analisamos o olhar que foi dirigido ao corpo, deparamo-nos com seu caráter conservador e utilitário. O estudo do corpo dos indivíduos, compreendido como importante instrumento da produção passou a ser rigorosamente organizado sob a luz da ciência, mais especificamente das ciências biológicas (SOARES, 2007, p.48).

Nessa época, as atividades físicas mais praticadas correlacionavam-se com as questões de cada período histórico, no que se refere às políticas educacionais e aos regimes governamentais. Sobre as práticas desportivas do período, Marinho ([197-], p.29) aponta que “após a proclamação da nossa independência, a esgrima, a equitação e a natação constituíram, a par da ginástica, as principais atividades físicas, sobretudo nos estabelecimentos militares”. Desse modo, a classe burguesa valia-se das práticas corporais mais “sofisticadas” para a época como a esgrima e a equitação e a ginástica, por sua vez, imperava nas escolas.

Posteriormente, iniciou-se no país o período conhecido como “Brasil República”, que durou de 1889 a 1979. O Primeiro Período entre 1889 a 1920 abrangeu as concepções educacionais importadas das grandes potências. Cada vez mais, de acordo com Marinho ([197-]), o Brasil incluiu nas suas instituições educacionais as práticas corporais de países desenvolvidos em busca de resultados semelhantes no que se refere à manutenção da saúde, à preparação do corpo para a guerra, para o mercado de trabalho e, principalmente, às concepções educacionais.

No período, os desportos mais praticados pela elite foram o remo, a natação, o polo aquático, o basquetebol, a esgrima, o tênis, o xadrez e o futebol. Este último se difundiu mais a partir de 1910. Nesse processo, a ginástica ganhou espaço de modo a consolidar-se como o principal conteúdo da Educação Física escolar (MARINHO, [197-]).

A ginástica, de acordo com Soares (2007), já era considerada científica e útil à sociedade industrial, uma vez que aliada à medicina, era capaz tanto de corrigir vícios posturais adotados durante o trabalho, colaborando assim tanto para a boa saúde do funcionário, quanto disciplinar. Desse modo, ganhou *status* uma vez que ambas as funções

eram necessárias à nova sociedade fabril. A partir disso, as escolas de ginásticas ganharam espaço no cenário brasileiro:

[...] Apresentando algumas particularidades a partir dos países de origem, essas escolas, de um modo geral, possuem finalidades semelhantes: regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos) (SOARES, 2007, p.52).

Os estados começaram a incluir a Educação Física nas escolas, a partir de suas reformas educacionais, com o nome de ginástica, inspiradas nos métodos, alemão, francês e sueco (MERIDA; MERIDA, 2013). De início, foi importada a ginástica de origem alemã, na primeira metade do século XIX. De acordo com Marinho ([197-], p.39), isso se deve

[...] De um lado as numerosas famílias alemãs que se instalaram no sul do país, formando núcleos que conservavam os hábitos trazidos, dentre os quais estava a ginástica de Jahn. De outro lado, os soldados e oficiais prussianos, que integravam a Guarda Imperial e que, ao deixarem o serviço, não mais regressavam à Alemanha, preferindo fixar-se no jovem país, que tantas oportunidades lhes ofereciam.

A ginástica Alemã constituiu-se na busca de homens fortes e robustos para compor seu exército, uma vez que o país ainda não tinha estabelecido uma unidade territorial, e para a mulher com vistas à manutenção da sua saúde, afinal ela quem gerava o filho da pátria (SOARES, 2007). Percebe-se, com essa escola de ginástica, a preocupação moralista de preservação familiar e pela instrução física militar.

Desse modo, tais sociedades perduraram com suas características culturais e a ginástica foi nacionalizada em 1938, pelo Decreto-lei nº 383 (MARINHO, [197-]). Isso, devido à derrota da Alemanha na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a chegada da Missão Militar Francesa ao Brasil que contribuíram para que o método alemão perdesse, em nosso país, o caráter oficial de que até então gozara, sendo substituído pelo método sueco.

A ginástica sueca caracterizava-se por dois aspectos principais: ao mesmo tempo em que pretendia formar indivíduos fortes, saudáveis e livres, com a saúde física e moral, Ling (seu criador) propôs um método de ginástica, pautado em objetivos pedagógicos, militares, médicos e estéticos (SOARES, 2007).

No Brasil, teve grande repercussão, uma vez que adentrou nas escolas brasileiras a partir dos pareceres de Rui Barbosa que prescreviam oficialmente a adoção da ginástica sueca para o sexo masculino e a calistenia para o sexo feminino (MARINHO, [197-]). Isso porque,

[...] Através dessa “ginástica pedagógica e higiênica” se poderia assegurar a saúde [pois ela é essencialmente respiratória], assim como a “beleza, por seus efeitos corretivos e ortopédicos”. Além é claro, do seu papel na formação do caráter, por ser “enérgica e viril”, empregando economicamente as forças do indivíduo. E, finalmente, essa panaceia universal chama ginástica é também profundamente “social e patriótica [por contribuir para uma] educação disciplinada da célula humana a serviço da sociedade. (SOARES, 2007, p.59).

Desse modo, de acordo com Soares (2007), defendendo o aspecto pedagógico, Rui Barbosa justifica sua presença nos estabelecimentos educacionais. A ginástica francesa foi baseada nas concepções liberais clássicas que incluíam o exercício físico como indispensável ao desenvolvimento social do “homem universal” que tem direito à educação. Assim, era destinada a toda a população, ao invés de somente a classe militar, era também preocupada com a saúde do cidadão (SOARES, 2007, p.60).

No período entre 1921 a 1945, segundo Marinho ([197-]), o método alemão foi oficialmente substituído no Brasil pelo Decreto nº 14.784 assinado pelo Presidente da República, Epitácio Pessoa, e pelo Ministro da Guerra, João Pandiá Calógeras. Em 1921, ambos aprovaram o “Regulamento de Instrução Física Militar” e em 1922, foi criado o Centro Militar de Educação Física, pelo ministro da Guerra. Em 1929, o general Nestor Pessoas submete ao estudo da comissão de Educação Física um anteprojeto de lei que estabelecia, dentre seus artigos:

Art.1º - A Educação Física deve ser praticada por todos os residentes no Brasil. Ela é obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino federais, municipais e particulares, a partir da idade de seis anos, para ambos os sexos.

§1. Para os do sexo masculino, até a idade de sua incorporação nas forças armadas (MARINHO, [197-], p.56).

Após análise da Associação Brasileira de Educação – ABE sobre o anteprojeto de lei, ficou denominado o Método Francês, sob o título de Regulamento Geral da Educação Física em todo o território do país, enquanto não se criasse um Método Nacional de Educação Física (CASTELLANI FILHO, 1994).

A Educação Física passou a buscar o homem de corpo forte e sadio, capaz de enfrentar e suportar a guerra, refletindo tais necessidades para a escola que admitiu essa tendência educacional nas suas aulas e deixou de fora os incapacitados fisicamente. Como veremos a seguir, isso decorreu por entendimento das exigências dos estabelecimentos civis de ensino primário que constituíam como método de Educação Física o método seguido pelo exército.

Em 1931, o método francês compôs, oficialmente, a disciplina de Educação Física, quando o Ministério da Educação e Saúde:

[...] expede os programas do curso fundamental de ensino secundário, incluindo o de Educação Física, no qual manda que sejam adotadas as normas e diretrizes do Centro de Educação Física do Exército, o que significa dizer o método francês. E desta forma o método francês se torna obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino secundário (MARINHO, [197-], p.58).

De acordo com Marinho ([197-], p.60), o método francês imperou de modo absoluto nos currículos educacionais até a derrota da França na Segunda Guerra Mundial, o que repercutiu profundamente em nosso país exigindo uma revisão dos fundamentos da nossa Educação Física, não apenas do ponto de vista anátomo-fisiológico, mas principalmente psicológico.

Nesse momento, o futebol se destacou como o desporto mais popular no Brasil, entretanto, esse período também comportou o desenvolvimento de outras atividades desportivas a partir da construção de muitas piscinas, quadras de voleibol, basquetebol e tênis.

Marinho ([197-]) destaca que no terceiro período, compreendido de 1946 a 1979 o método Natural Austríaco ganhou a cena, entretanto, esteve presente principalmente na ginástica feminina e na ginástica artística, sem abranger a Educação Física escolar.

Independente de qual método ginástico esteve em vigor, salientamos que eles se diferiram em relação a sua forma, enquanto uns são mais elaborados e analíticos, outros são mais sintéticos. Entretanto, muito mais se assemelharam nas propostas com núcleo anatomofisiológico, além da moral da classe, ordem, obediência e formação de hábitos (SOARES 2007).

De acordo com Soares (2007, p.67), “orientados para o desenvolvimento físico e para a saúde, o que se evidencia é que esses métodos ginásticos eram convenientes à burguesia, porque traziam, marcadamente, a possibilidade de enaltecer o indivíduo abstrato [...]”, ou seja, o indivíduo que estava posto às margens da sociedade e seria por essa sociedade dominante, adestrado, fortificado e reprimido.

Após a derrotada do método francês, a calistenia ganhou força nas escolas de Educação Física do Brasil e a partir de 1947, passou a ser praticada, nas várias cidades sedes da Associação Cristã de Moços para a educação dos filhos dos diplomatas da ACM. Ela se caracterizou como a primeira instituição a praticar a calistenia e teve papel relevante no desenvolvimento de vários desportos, notadamente do basquetebol e voleibol nas escolas americanas criadas em nosso país.

Nesse período, novas práticas físicas ganharam espaço e fama no país e, “graças a um maior interesse das autoridades governamentais, os desportos tiveram grande surto no país, principalmente a partir de 1971, com os recursos provenientes da Loteria Esportiva” (MARINHO, [197-], p.106).

Também ganharam força a prática da Yoga, a da ginástica feminina moderna, a das lutas de influência japonesas, como o jiu-jitsu e da prática do halterofilismo que se difundiu com o surgimento das academias que “[...] utilizavam aparelhos representados por marombas ou mesmo halteres, inicialmente, praticado nas academias de cultura física e clubes de regatas, em cujas “garagens” constitui atividade de grande relevo” (MARINHO, [197-], p.98-99).

No mesmo ano, foi publicado o Parecer nº 257/71 que regulamentou a Educação Física em todos os níveis de ensino. Esse período se caracterizou pelo início nas discussões acerca dos objetivos pedagógicos da Educação Física e dos primeiros estudos científicos nas áreas biológicas, além do aumento da produção científica e legislativa na área da Educação Física escolar (MARINHO, [197-]).

Na tentativa de contrapor a essa ideia puramente biológica da Educação Física escolar, diversas tendências e abordagens pedagógicas surgiram no país, uma vez que a partir da sua evolução no Brasil e sua introdução nas escolas, nasceram novos objetivos pedagógicos relacionados à sua atuação enquanto disciplina. Alguns ainda entrelaçados com os interesses governamentais, outros influenciados por teorias pedagógicas aplicadas à Educação Física e no fim do século, já na década de 80, por tendências e abordagens elaboradas por educadores do país.

De acordo com Betti (1991), o Estado brasileiro a partir de 1930, nos seus diversos governos, como meta do “Projeto nacional” tratou de implantar modelos de homem e de sociedade por diversos meios, sendo um deles, a escola. Diante disso, surgiram diversas tendências e abordagens pedagógicas, objetivando a construção de questões conceituais e teóricas na busca pela clareza dos rumos que a educação pretendia seguir para alcançar o desenvolvimento dos seres humanos.

De início, diversas abordagens e tendências pedagógicas foram aplicadas à educação Física escolar e, já nas últimas décadas do século XX, diversos autores da própria área elencaram rumos pedagógicos, de acordo com suas vertentes epistemológicas, para a disciplina.

Silva (2013) nos atenta sobre a importância em esclarecer as diferenças entre tendências e abordagens educacionais para manter o rigor científico das discussões. Para a autora, a abordagem pode ser entendida como “[...] uma forma de colocarmos a bordo de algo

utilizando, para isso, algumas das portas existentes, poderíamos pensar a Educação Física como algo no qual se pode adentrar e viajar” (SILVA, 2013, p.30). Portanto, a Educação Física seria um campo que poderia ser adentrado por diferentes portas representadas pelas diversas abordagens, como exemplo a Psicomotricidade, a Desenvolvimentista, a Construtivista, a Esportivista, dentre outras.

A tendência representa a ideia de deslocamento, se entendida conforme seu significado seria inclinação, intenção, disposição, uma força que determina o movimento de um corpo, que tende a algo. Assim, para Silva (2013, p.31), “uma tendência pedagógica em Educação Física é considerado o exposto, uma tentativa de intuir para onde se desloca o fenômeno educativo nessa área num determinado ponto e momento da história”.

Silva (2013) aponta ainda que, diferentemente da abordagem, a tendência não tem método que a orienta e que:

[...] Deduz-se que abordagens, tendências e métodos se inter-relacionam, mas de maneira alguma significam a mesma coisa. Diferentes abordagens, devidamente compreendidas e esclarecidas, podem inclusive se complementar. Tendências, por sua vez, não são concretizações, mas projeções, são idealizações de como a Educação Física pode vir a ser, e, por fim, os métodos pedagógicos devem ser definidos uma vez que haja clareza para onde se deseja conduzir um trabalho educativo (SILVA, 2013, p.32).

Sabemos que no Brasil a educação sempre teve seus fins direcionados aos interesses da classe vigente no poder. Com a Educação Física escolar não foi diferente. Seus fins pedagógicos sempre se submeteram aos interesses governamentais em vigor, realidade que começou a se reverter apenas na década de 80, a partir da discussão dessas novas abordagens.

A Educação Física escolar inicialmente importou métodos ginásticos europeus para compor seu conteúdo como o “Regulamento n.7” ou o “Método Francês”, na época, início do século XX, oficialmente “obrigatórios como diretrizes da prática da Educação Física na rede escolar brasileira” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.29).

De acordo com Ghiraldelli Júnior (1988), após esse período, ela se dividiu em cinco tendências: Higienista, Militarista, Pedagogicista, Competitivista e Popular, e todas insistiam na concepção de que a Educação Física fosse capaz e a responsável por adquirir e manter a saúde. Umas mais e outras menos fortalecidas nessa ideia de saúde, no entanto, de modo geral, não deixaram de abordar essa inspiração.

Destacamos que as influências de uma tendência não se encerram nas datas históricas, muitas delas estão presentes até hoje, no entanto, apontaremos os anos de surgimento e fim das tendências conforme aborda Ghiraldelli Júnior (1988), na tentativa de elucidar o período histórico que implicou na criação de cada uma delas.

Nesse sentido, a Educação Física Higienista ocorreu de 1889 até 1930, norteadas por princípios de inspiração liberal, na busca pela manutenção da saúde e, para isso, a atuação mínima do Estado. Essa tendência frisava a filosofia “mente sã em corpo sã”, de modo que os problemas sociais e as doenças seriam resolvidos através da prática da Educação Física. Parte de concepções medicinais, com ênfase na saúde pública e particular atuando como um agente de saneamento público (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.17).

A esse respeito Ghiraldelli Júnior (1988, p.17), explana que se acreditava que ela seria “[...] capaz de ‘redimir o povo do seu pecado mortal, que é a ignorância’, e que o leva as condições de deterioração da saúde”.

O autor destaca que para essa concepção

[...] a ginástica, o desporto, os jogos recreativos, etc., devem antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem das práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que comprometeria a vida coletiva (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.17).

Essa concepção promovia a dicotomia entre corpo e mente, na qual o slogan, “corpo sã, mente sã” demonstra que a Educação Física era a responsável por promover a formação apenas no aspecto corporal. O seu objetivo principal era realizar uma “asepsia social” por meio da educação, na qual os homens e as mulheres independentes das suas condições materiais deveriam buscar a saúde do corpo para se tornarem e se manterem cidadãos sadios, fortes e dispostos à ação (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988).

Em seguida, entra em vigor a Educação Física Militarista presente dos anos de 1930 aos anos de 1945, que talvez seja umas das que mais marcou a educação, apresentando resquícios até hoje. Inspirada no fascismo, tinha como objetivo a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta e a guerra. Nesse sentido, de acordo com Ghiraldelli Júnior (1988, p.18), a Educação Física deveria ser altamente rígida para “[...] elevar a Nação à condição de servidora e defensora da Pátria” e o seu papel era voltado à “[...] colaboração no processo de seleção natural, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido de depuração da raça” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.18).

Para o autor (1988, p.18), não se pode confundir educação militar com militarista, apesar dos objetivos semelhantes, haja vista que a Educação Física militarista é mais que apenas o preparo físico militar. Sobretudo, se caracteriza por propor uma concepção que “[...] visava impor a toda sociedade padrões de comportamentos estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna”. Assim, a Educação Física somente tinha utilidade se visasse à eliminação dos incapacitados fisicamente.

Ambas as tendências, não sistematizaram a Educação Física como atividade educativa e, por isso, surgiu no período de 1945 a 1964, a tendência Pedagogicista, que abordava como a única forma de promover a “educação integral” por meio da educação do movimento. Segundo Ghiraldelli Júnior (1988), a Educação Física era vista como algo “útil e bom socialmente”, no entanto, tinha caráter apenas instrumentista e não educativo. Essa concepção:

[...] inaugura formas de pensamento que, aos poucos, alteram a prática da Educação Física e a postura do professor. Tais novas formas de pensamento vão instaurar uma apologia de Educação Física enquanto “centro vivo” da escola pública, responsável por todas as particularidades “educativas” das quais as outras disciplinas as “instrutivas”, não poderão cuidar. As fanfarras da escola e os jogos intra e inter-escolares, os desfiles cívicos, a propaganda da escola na comunidade, tudo isso passa a ser incumbência do professor de Educação Física. Este elemento, abnegadamente, deve, além das aulas, cumprir essa função de “educador” e até mesmo de “líder na comunidade”. A Educação Física acima das “querelas políticas”, é capaz de cumprir o velho anseio da educação liberal: formar o cidadão (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.29).

Para essa tendência, a Educação Física não deveria se preocupar em promover a saúde e disciplinar os jovens, visto que passou a ser encarada como atividade educativa, que deveria advogar a favor da educação de movimento, na qual a ginástica e a dança foram meios para preparar a juventude a aceitar as regras de convívio.

Posteriormente, surgiu a tendência da Educação Física Competitivista, após o ano de 1964 até 1985. De acordo com Ghiraldelli Júnior (1988), o esporte espetáculo ganhou a cena e a disciplina passou a treinar atletas para conquistar medalhas para o país, com a intenção de tirar o foco das mazelas sociais.

No século XX, o esporte que ganhou espaço nas décadas de 20 e 30 voltou à cena principal nas décadas de 60 e 70. A superação individual como valor fundamental ao homem passou a ser o desejo da sociedade moderna, inspirados pelo culto ao atleta herói que alcança o pódio. Em um regime cada vez mais opressor, os problemas sociais desapareceram e passaram a vez para o esporte de alto nível e o esporte espetáculo como formas de transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento no país (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988).

Essa tendência fundamentou-se no esporte como conteúdo e objetivo final da disciplina. O esporte passou a ser o único elemento destacado dentre os elementos da cultura corporal, no qual se buscava uma sociedade produtivista, por meio da Educação Física enquanto promotora do desenvolvimento da aptidão física.

Ghiraldelli Júnior (1988, p.20), explica que “[...] a ginástica, o treinamento, os jogos recreativos, etc. ficaram submetidos ao desporto de elite”, utilizados por elas na ação de desmobilização da organização popular diante do regime governamental. Essa concepção infundiu a compreensão da Educação Física como disciplina para o treinamento ou escolinha preparatória de determinado esporte, desvalorizando as outras manifestações corporais que a disciplina, atualmente, aborda. Essa prática docente passou então a vigorar e muitos professores começaram a atuar a partir do desenvolvimento, unicamente, de quatro esportes, dentre eles, voleibol, basquetebol, handebol e, principalmente, o futebol. Essa prática docente funcionou basicamente a par de uma espécie de “quarteto fantástico” divididos durante os bimestres letivos, colaborando para o desprestígio social da profissão.

Na tentativa de combater essas práticas docentes desvinculadas da Cultura Corporal e avessas à Educação Física crítica, a partir das discussões na área, dos avanços legislativos, bem como, do desenvolvimento das tendências educacionais em geral, foram criados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que culminaram, respectivamente na criação de dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física e dos currículos estaduais que tratam a disciplina como uma área do saber, com suas especificidades e habilidades que devem ser trabalhadas. No caso, além do esporte, eram apontados com igual importância os outros eixos de conteúdo (BRASIL, 1998).

E, por fim, a Educação Física Popular em 1985 que, de acordo com Ghiraldelli Júnior (1988), não trazia pretensões educativas e sua “teorização” foi produzida e reproduzida quase que oralmente pelos trabalhadores operários, que viam nessa tendência uma “solidariedade operária”. Ela não representava uma educação para todos, ao contrário, orientava por meio dos seus conteúdos, das suas práticas promotoras de organização, de treinamento e de mobilização dos trabalhadores. Nesse sentido, “[...] o desporto, a dança, a ginástica, etc. assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.21).

Historicamente, percebemos que o objeto da Educação Física em todas essas tendências, de acordo com Bracht (1999), era voltado ao desenvolvimento do caráter biológico e psicológico do aluno, desconsiderando as suas dimensões histórico-culturais e o movimentar-se humano. Apesar da Educação Física escolar nesse período ter como principal objetivo o desenvolvimento biológico voltado à aptidão física para a manutenção da saúde, Ghiraldelli Júnior (1988) aponta que essas tendências originaram alguns avanços para a Educação Física como, por exemplo, na época da tendência Competitivista surgiram estudos

científicos importantes nas áreas de fisiologia e biomecânica para aprimorar a técnica desportiva e, na época da tendência Popular, a ludicidade, a cooperação, o desporto, a dança e a ginástica entraram em evidência.

Da década de 1980 à atualidade, de acordo com Bracht (1999), a Educação Física evidenciou avanços educacionais qualitativos, a partir dos esforços de muitos estudiosos da área que disseminaram novas abordagens pedagógicas que se referem à prática pedagógica de como fazer, apoiadas em suas bases epistemológicas como é o caso de algumas abordagens educacionais. O período histórico no Brasil acompanhou essa evolução. Tratava-se do período pós ditadura e do aumento das lutas por meio dos movimentos populares e dos direitos, por essas lutas, conquistados.

Assim, essas novas abordagens, representaram os primeiros movimentos que buscavam a ruptura dos modelos de Educação Física vigentes. Desse modo, exploramos sucintamente algumas delas, a fim de apresentar suas contribuições para a Educação Física escolar e demonstrar, através delas, a concepção de corpo produzida pela sociedade moderna.

A Psicomotricidade influenciada, principalmente por Le Bouch, foi a primeira abordagem educacional em contraposição aos modelos anteriores. De acordo com Bracht (1997, p.27), foi “baseada na interdependência do desenvolvimento cognitivo e motor, criticava o dualismo predominante na Educação Física, e propunha-se, a partir de jogos de movimento e exercitações, contribuir para a Educação Integral”.

A Abordagem Desenvolvimentista teve como principal autor Go Tani. Ela entendia que a aprendizagem somente era possível se relacionada ao movimento e que a Educação Física podia ser estruturada através de abordagens macroscópicas (filosóficas) e abordagens microscópicas (BRACHT, 2007). A Abordagem Crítico-Superadora compreendia que o principal papel da Educação Física seria transformar o que está posto em relação ao mundo político social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Também temos a Abordagem Crítico Emancipatória, proposta por Elenor Kunz, que trata do “se movimentar” e de uma educação baseada em concepções críticas; a Abordagem saúde Renovada de Nahas e Guesdes & Guedes, que buscavam uma Educação Física dentro de uma matriz biológica em prol da saúde e da qualidade de vida; a Abordagem Cultural ou Plural, sugerida por Daólio e em crítica a perspectiva biológica, defendendo a discussão entre o enfoque cultural e o biológico; a Abordagem de Ensino Aberto, de Hildebrandt, que propõe concepções abertas no ensino da Educação Física e a Abordagem dos Jogos Cooperativos de Brotto, que buscava uma educação pautada na cooperação por considerá-la importante na formação social do indivíduo, entre outras.

Todas apresentam concepções diferentes em relação aos objetivos da Educação Física enquanto disciplina escolar, das responsabilidades do professor e dos objetivos que se espera atingir sobre a formação do indivíduo, sem necessariamente se contradizerem, todavia, sem dialogar. Apesar disso trouxeram grandes contribuições para a Educação Física escolar diante do cenário que havia nesse período. Sobre a necessidade de diálogo entre as diversas abordagens da área da Educação Física, haja vista que muitas não se contrapõem, pelo contrário, poderiam se complementar na construção de uma prática docente pautada em vertentes mais críticas e contestadoras, Silva (2013, p.33, grifo da autora) aponta que:

Hoje, podemos afirmar que as abordagens adotadas na área da Educação Física fornecem focos de análise e modelos de compreensão diversos sobre essa área. Algumas abordagens poderiam ser facilmente entendidas como complementares. Muitos conflitos que ocorreram nas três últimas décadas do século XX não teriam ocorrido caso, na época, tivesse havido maior clareza e respeito do fato de que as pessoas olhavam para o mesmo fenômeno com focos de análise diferentes, e nenhum deles podia gozar de *status* de ser mais verdadeiro que o outro.

De fato, advogamos que as abordagens não objetivaram prescrever práticas docentes “engessadas” as quais seriam publicadas num “caderninho de receitas” para serem seguidas fielmente. Entendemos que todas buscaram a discussão da área, a fim de aprofundar os conhecimentos científicos na luta pela melhoria da qualidade da educação, e o que determinará a escolha ou maior afinidade do professor de Educação Física por determinada abordagem será, antes de tudo, sua opção política e a que interesses correspondem suas ações educacionais.

Esse cenário de decorrentes avanços e novas produções científicas também aconteceu no campo legislativo, em especial, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e, em consequência, da criação de decretos, documentos oficiais que regem a educação como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), além da criação de currículos estaduais.

Dos estudos à legalidade, a Educação Física, passou à obrigatoriedade nos currículos escolares, a partir da segunda Lei de Diretrizes e Bases – LDB, publicada em 1971, que em seu 7º artigo define a inclusão obrigatória da Educação Física, assim como, Educação Artística e Educação Moral nos currículos de 1º e 2º grau (BRASIL, 1971). O artigo apenas citou a obrigatoriedade e relatou os casos de participação facultativa nas aulas, uma vez que o próprio contexto histórico ainda caminhava para a compreensão do homem cultural.

Posteriormente, em sua última versão a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) - conhecida como a nova LDB - dispõe no parágrafo 3º do artigo 26 que “a Educação Física, integrada à

proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”. Dessa vez, aponta a disciplina associada ao Projeto Político Pedagógico - PPP da escola e já apresenta uma nova dimensão à formação do homem.

Apesar das limitações presentes na lei, por ser resultante de lutas de um conjunto de entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, juntamente com a participação popular, a lei consegue abranger alguns aspectos novos à formação humana (PEREIRA; TEIXEIRA, 2001). Contudo, esses aspectos estavam adequados ainda à política neoliberal que influencia a construção dos documentos oficiais e dos currículos até hoje, haja vista que a lei sofreu apenas algumas pequenas alterações nos seus 20 anos de existência.

Diante de todas as mudanças legislativas e no campo epistemológico que apontamos, a partir da Nova LDB foram elaborados documentos oficiais para o direcionamento dos objetivos a serem atingidos por todas as disciplinas, no que tange à educação. Dentre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que orientaram a construção do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011).

Inicialmente, foram elaborados em 1997 e em 1998 os PCNs do Ensino Fundamental, que propõem trabalhar os conhecimentos com ciclos, os quais permitem uma abordagem mais completa e integradora das disciplinas que vão se aprofundando no percorrer de cada ciclo. Em 1999, foram publicados os PCNs do Ensino Médio por outro grupo de pensadores que, de início, foram amplamente criticados por suas concepções dadas como elitistas. Darido et. al. (2001), apontam que o currículo trouxe avanços para a área, entretanto, que não pode ser entendido como currículo mínimo obrigatório, mas que ele pode ser utilizado como um importante subsídio para discussão, contudo, apresentam que a proposta foi uma iniciativa isolada das outras esferas do poder, composta para atender a criação de currículo nacional previsto na Constituição Federal de 1988.

De acordo Darido et. al. (2001, p.18), o grupo que organizou os Parâmetros Curriculares Nacionais objetivava como principal função dos documentos

[...] subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

Várias críticas foram tecidas aos PCNs, principalmente por não consultarem os professores, instituições científicas e universidades, além de concentrar sua visão numa vertente construtivista não permitindo diálogo com outras teorias e possibilidades de ensino, e por ter sido inspirado no modelo educacional espanhol (DARIDO et. al., 2001).

Esses documentos apenas ofereciam suporte teórico para a reflexão sobre a prática pedagógica, sem intuito de subsidiar a implantação ou rever os currículos estaduais e municipais, não apontando novidades, apesar da Nova LDB (1996) ter assinalado algumas alterações. Nesse sentido, foram duramente criticados ao apresentarem uma visão “romântica” dos conhecimentos sem questioná-los ou apontar os caminhos pedagógicos.

A Educação Física, já nas primeiras versões dos PCNs passou a ter seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento, com foco nas relações e nas compreensões desses dois conceitos, além da consideração das dimensões: cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo das pessoas “que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos” (BRASIL, 1997, p.22).

Nessa perspectiva, houve um avanço significativo do conceito e dos objetivos da Educação Física escolar ao considerar a distinção entre as características de um organismo estritamente biológico e entre o corpo, que agora se relaciona dentro de um contexto sociocultural, com produções culturais e conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos e ao valorizar as atividades físicas sem reduzi-las ao universo motor ou esportivo (BRASIL, 1997).

Em 2008, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo elaborou um currículo estadual para nortear o ensino básico, com indicações específicas para cada disciplina, bem como o conteúdo programático bimestral em cada série de ensino. Assim,

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs, em 2008, um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. Com isso, pretendeu apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Esse processo partiu dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, partiu da recuperação, da revisão e da sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados. No intuito de fomentar o desenvolvimento curricular, a Secretaria da Educação tomou assim duas iniciativas complementares (SÃO PAULO, 2012, p.9).

Essa proposta inicial, no discurso governamental da SEE/SP, se revela como uma iniciativa diferenciada do órgão público, ao possibilitar aos professores da rede básica de ensino um *apoio* pedagógico, haja vista que, inicialmente, o currículo tratava-se apenas de uma proposta curricular. Desse modo, como um recurso extra do professor, contribuiria na qualificação do ensino de algumas habilidades e competências.

O currículo foi dividido em três grandes áreas principais: “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, que abrange a Educação Física, Arte, Língua Portuguesa, Língua

Estrangeira Moderna - LEM (Inglês e Espanhol); “Ciências da Natureza e suas tecnologias”, que engloba as disciplinas de Ciências, Biologia, Física e Química; “Ciências Humanas e suas tecnologias”, que trata do estudo da Sociologia, da Filosofia, da Geografia e da História e “Matemática e suas tecnologias” (SÃO PAULO, 2011). Sobre essa divisão, Matthiesen et. al. (2008) destacam que a disciplina de Educação Física poderia também ser alocada na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, por ter ligação com os conhecimentos produzidos historicamente.

Para o ensino da Educação Física, o currículo aponta que as aprendizagens devem partir do repertório de conhecimento dos alunos a respeito das suas manifestações corporais e suas manifestações de movimentos na busca por ampliá-los, aprofundá-los e qualificá-los criticamente (SÃO PAULO, 2011). Nesse sentido, compreende a multiplicidade das culturas de movimento e sublinham a importância de participação e usufruto pelos alunos do Ensino Médio, dessas culturas representadas na disciplina, pelo jogo, pelo esporte, pelas danças e atividades rítmicas, pelas lutas e pela ginástica “[...] como as possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se – que tem sido denominado *cultura de movimento*” (SÃO PAULO, 2011, p.224, grifo nosso).

Posteriormente à sua implantação, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, incumbiu às escolas de se apropriarem do currículo como instrumento principal de ensino, devendo o aluno realizar as atividades previstas no “caderno do aluno” e o professor a ministrar, exclusivamente, as atividades contidas no “caderno do professor”, o que discretamente insere um sistema apostilado/cartilhado nas escolas.

Sobre esse sistema apostilado, Neira (2011, p.23) aponta que o currículo organiza conteúdos, habilidades e competências de cada disciplina escolar, entretanto, o material estruturado a partir dele (caderno do professor e caderno do aluno) “[...] instrumentaliza e norteia as ações didáticas no cotidiano, o que torna desnecessário o entendimento do referencial que lhe dá sustentação”. Desse modo, um currículo assim formatado, engessa a educação a partir de pressupostos elencados pelo Estado bloqueando as possibilidades da inclusão dos elementos sociais e culturais históricos, uma vez que não permite o diálogo com essas produções.

Nesse contexto, partiremos do entendimento de que nenhum currículo é neutro e, desse modo, expressa o contexto em que foi produzido e as concepções e as escolhas políticas de quem o elabora, para apontarmos como a Educação Física se apresenta no âmbito escolar,

bem como, de que modo estrutura seus componentes curriculares, em específico, a dança, no Ensino Médio, a partir do currículo do estado de São Paulo.

3.3.1 A dança nas aulas de Educação Física no Ensino Médio

O fim do século XX e início do século XXI foram marcados por diversas mudanças conceituais e curriculares na educação nacional, provenientes da criação, especialmente, dos PCNs a partir da nova LDB, uma vez que são os primeiros documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) que apontavam caminhos pedagógicos, didáticos e metodológicos para as escolas e professores.

Entretanto, em relação aos jovens alunos do Ensino Médio, percebemos que a nova LDB e os PCNs trazem uma visão, ainda, de que o Ensino Médio é o nível de ensino preparatório para que esse jovem possa “vir a ser alguém” futuramente, haja vista que, por ora, não há o que contribuir para a sociedade. O texto da lei caracteriza o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica que historicamente ainda está em busca de uma identidade. De acordo com Brzezinski (2001), ora era configurado como preparação para a universidade (geralmente para as camadas sociais ricas) e ora preparação para o mercado de trabalho (geralmente para camadas sociais pobres). A autora aponta que a lei determina que o Ensino Médio representa um momento de transição entre a adolescência e a fase adulta e suas atribuições, segundo a LDB de 1996 é auxiliar o aluno que se encontra numa fase

[...] necessitando de um forte apoio para maior estruturação de suas ideias, de suas relações pessoais e sociais, envolvendo a necessidade de diálogo, orientação, visando a construção coletiva e individual de “rumos” para inserir-se na sociedade (BRZEZINSKI, 2001, p.51).

Uma visão naturalista que, segundo Dayrell (2007), caracteriza os jovens alunos³ como um “vir a ser” e determina a juventude como uma fase de incertezas, na qual, o jovem está se preparando para a vida adulta. Desse modo, a juventude é entendida apenas como uma fase de transição que antecede a vida adulta, desconsiderando, assim, suas necessidades, seus anseios e desvalorizando as relações dos jovens com a sociedade e suas manifestações culturais, principalmente nos espaços escolares, no qual as cobranças feitas ao jovem aluno a respeito da escolha da sua futura profissão, da necessidade da sua qualificação profissional e de desempenhar bons resultados nos vestibulares são o foco principal.

³ O estudioso Juarez Tarcisio Dayrell (2007) afirma que os indivíduos são sujeitos culturais e que antes de serem alunos, são sujeitos jovens, por isso o autor se vale desse termo.

Entretanto, no que se refere à Educação Física escolar, o documento traz importantes considerações sobre a cultura histórica humana. Os PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 1999) defendem que o aluno deve possuir amplos conhecimentos sobre a cultura corporal, uma vez que decorrente dos anos de escolarização esse aluno não pode ter uma postura acrítica do mundo e, nesse sentido, a Educação Física tem papel fundamental e insubstituível. Ainda de acordo com o documento:

[...] É com o corpo que somos capazes de ver, ouvir, falar, perceber e sentir as coisas. O relacionamento com a vida e com os outros corpos dá-se pela comunicação e pela linguagem que o corpo é e possui. Essa é a nossa existência, na qual temos consciência do eu no tempo e no espaço. O corpo, ao expressar seu caráter sensível, torna-se veículo e meio de comunicação (BRASIL, 1999, p.160).

Desse modo, os PCNs entendem a Educação Física como uma Cultura Corporal que aborda como conteúdos algumas dessas produções culturais como: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Esses blocos de conteúdos manifestam características lúdicas de diversas culturas humanas e resignificam a cultura corporal utilizando uma atitude lúdica (BRASIL, 1997). Passa a ser responsabilidade da Educação Física escolar, de acordo com os PCNs, a incorporação dessas manifestações na vida dos alunos e dos seus benefícios fisiológicos e psicológicos na promoção da expressão, do lazer, da cultura, dentre outros, sem que sejam, no contexto escolar, considerados o caráter profissional da dança, do esporte, da luta, do jogo e da ginástica (BRASIL, 1997).

Percebemos que a Educação Física passa a ser enxergada numa vertente crítica de formação humana por meio do movimento e das culturas humanas produzidas, considerando as manifestações dos alunos como componente curricular, até então desconsideradas no contexto escolar.

Diante disso, a dança na Educação Física é uma das práticas corporais utilizadas nas relações entre o corpo e o meio social, representando os movimentos humanos e a complexidade que eles têm. De acordo com os PCNs de Educação Física (BRASIL, 1997), são considerados elementos da dança: o tempo, o espaço, a forma e o movimento. Nesse sentido, “[...] a dança constitui, então, além de um instrumento para o autoconhecimento, um instrumento para o conhecimento do outro em seu espaço” (BRASIL, 2006, p.197).

Nesse contexto, a dança e as atividades rítmicas representam na escola, a partir desses documentos, movimentos em contextos concretos, com significações e intencionalidades, vias de expressão das Manifestações Culturais Juvenis dos jovens alunos no Ensino Médio, objetos de estudo desta pesquisa.

O Currículo do Estado de São Paulo aponta que não basta o aluno do Ensino Médio ter a possibilidade de usufruir e vivenciar tais culturas, uma vez que há que se considerar o processo de significação e de intencionalidade dos sujeitos envolvidos na dinâmica da construção de ações corporais, ou seja, “[...] o que dá sentido ao movimentar-se humano é o contexto onde ele ocorre, bem como as intencionalidades dos sujeitos envolvidos na ação” (SÃO PAULO, 2011, p.224).

Desse modo, o objetivo fundamental da Educação Física, de acordo com o currículo (SÃO PAULO, 2011), passa a ser a compreensão do sujeito nas múltiplas realidades culturais que não dissociam corpo, movimento e intencionalidade, de modo a superar o ensino reduzido ao condicionamento físico e ao esporte praticado de forma inconsciente e mecânica.

O currículo do estado de São Paulo trouxe alguns avanços para a educação, mas também foi alvo de muitas críticas, desse modo, não temos como objetivo principal discutir a fundo o currículo. Entretanto, sabemos que ele é o norteador das práticas docentes na escola pesquisada, assim sendo, discutiremos brevemente, na próxima seção, alguns dos seus aspectos.

Ainda que no campo da Educação Física e da dança houve certo avanço em relação, respectivamente, a transição do conceito puramente biológico para o de cultura corporal e da dança enquanto atividade humana expressiva, fundamentada em conhecimentos próprios, há muito ainda que se discutir sobre o conceito de jovens que temos nas escolas.

Uma vertente de Educação Física já incorporada nos documentos oficiais e currículos aponta a preocupação tanto com a formação dos jovens alunos, quanto com a vivência de culturas, levando em conta a significação de intencionalidades, o que converge com o pensamento de vários autores que defendem que a escola deve partir das manifestações culturais dos alunos, no caso jovens do Ensino Médio, na viabilização dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais.

Assim, nossa pesquisa abordará discussões em relação aos jovens alunos do Ensino Médio a partir de estudos sociológicos no campo da juventude, a fim de compreender as manifestações juvenis no contexto escolar, especificamente nas aulas de Educação Física que desenvolvam o eixo de conteúdo dança. Para isso, apontaremos primeiro a trajetória da dança enquanto componente da Educação Física escolar e seus objetivos atuais, relacionando tal curso com a breve retrospectiva histórica da dança no mundo e no Brasil, a fim de compreender sua importância na vida do homem e de que modo a expressão corporal por meio da dela pode favorecer a consideração das manifestações corporais dos jovens alunos do Ensino Médio.

4 DANÇA DAS CADEIRAS: O CURRÍCULO, A PROFESSORA E OS JOVENS ALUNOS

"Quem não ouve a melodia acha maluco quem a dança".

Autor desconhecido

Nesta seção, abordamos a dança a partir do eixo de conteúdo “atividades rítmicas” da disciplina de Educação Física e discutimos a sua presença na escola que, muitas vezes, comparece apenas nos dias festivos ou como recurso pedagógico. Para isso, partimos de uma breve retrospectiva da história da dança no mundo e, posteriormente, à sua inclusão, de fato, nos currículos escolares do Brasil.

Quando pensamos em dança, logo nos vem à mente o corpo em movimento, o ritmo e o som. Definir seu conceito em uma palavra é deveras difícil, visto que para compreender o ato de dançar é preciso lançar-se a uma experiência expressiva e rítmica, que englobe a noção de espaço-tempo e, também, porque os diversos autores pesquisados trazem uma abordagem significativamente artística. Não estamos aqui negando o caráter artístico e estético da dança, entretanto, nós pretendemos discuti-la como uma manifestação da Cultura Corporal de Movimento.

Desse modo, ao buscar no significado literal da palavra encontramos que a dança, de acordo com Ferreira (1999, p.604), refere-se à “sequência de movimentos corporais executados de maneira ritmada, em geral ao som de uma música [...], arte da dança [...]”, entre outros. Borba (2011, p.438) nos traz que, além desse significado, a dança popularmente refere-se à “[...] oscilação, variação [...]” e do francês, refere-se à *danser*.

Dançar, por sua vez, representa a concretização da ação sobre a dança, ou seja, o ato de efetivação da dança que significa, então, “1. Executar movimentos corporais de maneira ritmada, em geral ao som de uma música; bailar. 2. Balançar, oscilar, sacudir-se, agitar-se” (FERREIRA, 1999, p.604). Assim, os significados nos mostram que a dança e o ato de dançar são possíveis a partir da execução de movimentos corporais ritmados, geralmente, acompanhados pelo som de uma música.

Pelo fato de se relacionar diretamente com o homem – que é quem executa esses movimentos – e com a sua cultura, que determina ou, no mínimo influencia, como esses movimentos serão executados, em qual velocidade, em qual intensidade, em qual ritmo e com qual som, a dança representa uma construção humana de cunho corporal e artístico. Desse modo, está presente nas escolas nas disciplinas de Artes, voltada para a produção, para a

reprodução e para a apreciação artística e, na disciplina de Educação Física, como uma das manifestações da Cultura Corporal de Movimento.

Apesar dos currículos escolares trazerem a dança para o interior da escola embasada nos conhecimentos acima descritos, ela comparece às margens de um processo de construção corporal e apresenta-se ainda de modo simplista. A dança surge no ambiente escolar, muitas vezes, apenas como meio de reproduzir algumas coreografias, quando isso ocorre não há a sua incorporação crítica e, além disso, perde-se a chance de explorar os seus aspectos pedagógicos como, por exemplo, a cultura, os gêneros, a improvisação, a expressão, dentre outros.

Muito se deve à sua popularidade, visto que ela está presente na vida humana desde os primórdios, nas primeiras expressões e comunicações humanas e, por isso, é representada até mesmo nos ditados e provérbios populares, com expressões como: “quem entra na roda, tem de dançar”, “a dançar, se esquecem dos males”, “depois da pausa, vem a dança” “quem não dança, segura a criança”, de modo relativamente positivo e motivador (LACERDA, et. al. 2004).

Entretanto, há outros ditados e provérbios que abordam a dança com uma conotação negativa e pejorativa como exemplo: “quem pode toca, quem não pode dança”, “quem não sabe dançar, põe a culpa na irregularidade do piso” ou ainda com a expressão mais famosa: “dançou” exemplificando alguém que teve problemas ou algo que não deu certo (LACERDA, et. al. 2004). Esses provérbios estão presentes no cotidiano e abordam uma conotação popular sobre a dança, afastando-a dos aspectos críticos e científicos.

Em relação à dança como atividade popular no Brasil, sabemos que nosso país é conhecido mundialmente pelo estereótipo de país dançante, representado internacionalmente, pelo samba. Mais do que o samba, o Brasil é um país que abrange em sua cultura diversas danças como: o frevo, a catira, as danças folclóricas, dentre outras tantas com origem e distribuição nas cinco regiões. Desse modo, podemos afirmar que a dança está presente na vida das pessoas, porém, na escola, tem tido uma atuação reproducionista e acrítica.

A presença da dança na vida do homem é antiga, data de milhões de anos atrás, já no início da humanidade. Estamos falando do período no qual os homens ainda não se comunicavam por meio da fala, mas já compartilhavam de alguns rituais com expressões rítmicas. Não encontramos em toda a bibliografia consultada uma data correta do seu início ou de como, exatamente, ela surgiu. O que sabemos é que a dança é uma herança cultural histórica e, assim como ela, os jogos e os esportes fazem parte das civilizações mais remotas, ou seja, seu surgimento é concomitante com o da humanidade (FARO, 1986).

De acordo com Faro (1986), as primeiras evidências da presença da dança na vida do homem apareceram na Idade da Pedra, comprovadas pelas gravuras desenhadas no interior das cavernas que mostravam as atividades cotidianas dos homens dessa época, como exemplo: a pesca, a caça, a alimentação, os ritos de vida, de morte, de casamento, entre outros, ritos esses que, geralmente, tinham a dança como representação.

Para Bregolato (2007, p.73, grifo da autora), “a dança é tão antiga como a própria vida humana. Nasceu na expressão das emoções primitivas, nas manifestações, *na caminhada mística do homem com a natureza*”. A arqueologia, por sua vez, nos indica a presença da dança desde as escritas de antigos povos, hoje, desaparecidos (FARO, 1986).

A dança representa já nessa época da história, uma forma de comunicação, visto que os povos desse período não possuíam ainda uma linguagem oral. Desse modo, a mímica representou uma das primeiras formas de comunicação produzindo, por consequência, a dança e outras atividades rítmicas e expressivas como, por exemplo, a encenação. A dança caracteriza-se como uma linguagem diferente da fala e da escrita, construída historicamente e, de acordo com Faro (1986, p.13), “[...] é fruto da necessidade de expressão do homem. Essa necessidade liga-se ao que há de básico na natureza humana”.

Assim sendo, a dança nesse período histórico, já representava formas de expressão corporal e de expressão artística do homem, haja vista que além de expressar seus sentimentos, também compunha uma linguagem corporal que se fazia possível por meio da expressão corporal rítmica. Na construção e reprodução dessa linguagem, o processo histórico e sociocultural foi determinante, segundo Nanni (2008, p.1), quando aponta que

[...] A evolução e progresso da dança através da história não são aleatórios. Obedece a padrões sociais e econômicos ou nascem da necessidade latente do homem de expressar seus sentimentos e emoções, desejos e interesses, sonhos ou realidade através das formas mais diversas de dança.

A dança representa, então, uma forma de linguagem, que traz em sua composição, em sua produção e em sua reprodução, significados políticos, sociais e econômicos determinados socialmente, além disso, conforme destacamos, seu ritmo é influenciado diretamente pela cultura.

Caminada (1999) em sua obra intitulada *História da dança*, delineou os caminhos que a dança seguiu desde as primeiras civilizações até chegar à sociedade atual, de modo a caracteriza-la de acordo com as culturas dos povos que a manifestam.

Nessas manifestações, os movimentos, a duração, a quantidade de pessoas (individuais, em pares ou em grupos), as vestes, os sentimentos expressos, enfim, todos os

elementos presentes na dança, são determinados culturalmente. Desse modo, com as mudanças de sociedades, as danças foram se modificando em decorrência dessas transformações. Percebemos que as primeiras manifestações de dança, ainda no período anterior à Cristo, eram mais “livres” representando, principalmente, um sentimento, como por exemplo, as danças: animais, fúnebres, lunares, circulares, agrícolas, de fertilidade, entre outras. Milhares de anos depois, algumas dessas manifestações se mantiveram, outras nasceram e algumas desapareceram (CAMINHADA, 1999).

Após milhares de anos sendo modificada por diversas civilizações, na época do Renascimento, nasceu o Ballet e outras danças como minueto, rigodon, folia e danças que surgiram em determinadas regiões que as nominaram como as danças da alemã (Alemanha), polonaise (Polônia) e krakoviak (Cracóvia) (CAMINHADA, 1999). Posteriormente, de acordo com Caminada (1999), o Ballet se torna clássico e passa a apresentar conceitos e movimentos extremamente técnicos, que eram previamente ensaiados e treinados para alcançarem a perfeição quando executados. A autora aponta que essa arte

[...] pode ser denominada “clássica”, no sentido de que seu desenvolvimento foi inteiramente voltado para o domínio dessa técnica virtuosística e racional e porque as *regras imutáveis* dos ballets de corte, com seus passos e trajes das danças de salão, já faziam parte de uma tradição (CAMINHADA, 1999, p. 115-116, *grifo nosso*).

Esse ballet clássico se disseminou no mundo todo adestrando seus bailarinos aos movimentos que subestimam a capacidade física natural do ser humano, com o intuito de executar as coreografias, literalmente, nas pontas dos pés, impedindo os bailarinos de criarem, visto que a execução da técnica os permitia apenas reproduzir.

A técnica apurada no desenvolvimento do movimento perfeito no Ballet difere, inclusive, a dança e quem a realiza em duas classes: a de “bailarinos”, que se refere àqueles que estudaram o Ballet Clássico e a de “dançarinos”, aqueles que dançam outros estilos de danças. Ou seja, o título de bailarino é concedido apenas àqueles que se dedicam ao Ballet clássico, contrariando o real significado da palavra bailarino que representa um sinônimo de dançarino (FERREIRA, 1999). Não queremos aqui abranger a história do ballet, nem dos grandes bailarinos que se destacaram, no entanto, a compreensão da sua presença no mundo é importante para entender os trajetos percorridos pela dança até sua entrada na escola.

A partir do exposto, entendemos que a dança possui três principais caracterizações: a expressão corporal rítmica, a composição artística e a linguagem comunicativa, produzidas e repassadas cultural e historicamente.

Dada a sua importância, a dança, atualmente, está presente nos currículos escolares na disciplina de Artes, com enfoque apreciativo à arte da dança e na disciplina de Educação Física voltada à vivência e à expressão da dança como manifestação da Cultura Corporal de Movimento.

4.1 DANÇANDO NA ESCOLA AO “SOM” DO CURRÍCULO

Sabemos que o Brasil é um país mundialmente conhecido pelo seu carnaval e, sendo assim, num país tão dançante em que a dança é de domínio público (BRASIL, 1999; MARQUES, 2007), a escola deve apresentar-se como espaço propício para estudá-la com profundidade. No entanto, Marques aponta que,

[...] Se por um lado o fato de o Brasil ser um país onde a dança é de domínio público torna-o um país democrático, peculiar, vibrante e corporal, por outro, tem excluído a possibilidade de estudarmos a dança com maior profundidade, amplitude e clareza. Ou seja, o fato de o Brasil ser um país “dançante” tem também aliado a dança da escola (MARQUES, 2007, p.19).

Não cabe mais a ideia de que dançar se aprende “dançando” ou que a dança é o primo “pobre da educação”, deixada às margens nos espaços escolares ou presente apenas nos dias comemorativos, como no dia das mães e em festas juninas e de formatura. Para Marques (2007, p.17), há a necessidade de refletir criticamente a função e o papel da dança na escola formal, uma vez que não deve ser o único lugar para se aprender “[...] dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade”, mas, que é ambiente privilegiado para isso”.

Nesse sentido, os PCNs de Educação Física no Ensino Médio (1999) apontam que parece paradoxal a Educação Física ser centrada apenas em conteúdos ginásticos e esportivos. O que o fato do ensino da dança não acontecer chama a atenção por se tratar de um país tão rico em ritmos e danças, no qual as expressões rítmicas estão presentes na vida extraescolar dos jovens.

Marques (2007), que juntamente com outros educadores, assessorou na elaboração dos PCNs na área de dança, sublinha que a escola contemporânea já não pode deixar de pensar-se como espaço de conjugação de conhecimentos das mais diversas áreas, inclusive das que foram historicamente apartadas do “espaço do saber”, como é o caso da dança.

Nesse sentido, quando se trata do Ensino Médio, sabemos que os jovens expõem afinidades com determinadas manifestações da Cultura Corporal de Movimento dentre elas a

dança como, por exemplo, o hip-hop, a capoeira, e outras manifestações como as artes marciais, o skate, a musculação, entre outros. No entanto, muitas vezes,

[...] o mesmo jovem que resiste a participar das aulas de Educação Física na escola movimenta-se espontaneamente no contexto da sua “galera” – o que leva à necessidade de compreender o fenômeno das *culturas juvenis*, pois tem havido uma dissociação entre a vida (a “cultura viva”) e a escola (SÃO PAULO, 2011, p.223).

Entendemos que o motivo desse afastamento é a desconsideração das culturas juvenis no âmbito escolar, visto que um dos principais objetivos da educação no Ensino Médio é o preparo para o trabalho. Segundo o currículo, “[...] o trabalho enquanto produção de bens e serviços revela-se como a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo à realidade” (SÃO PAULO, 2011, p.24). Assim, o preparo para o mundo do trabalho, bem como, para os vestibulares, tornam a escola um ambiente de cobranças, nos quais, são desconsiderados os anseios e as manifestações dos jovens alunos.

Dessa forma, é necessário que a escola crie situações que possibilitem escutar os jovens alunos e valorizar as suas produções, visto que o ambiente escolar deve ser o palco das manifestações culturais juvenis. De acordo com Lima e Lima (2012), “[...] os jovens necessitam de uma escola que seja significativa para sua vida, caso contrário, não há motivos para permanecer num ambiente desagradável, de cobranças e incompatibilidade de ideias”.

Para diminuir a distância entre a escola e os jovens alunos do Ensino Médio, é preciso considerar os valores que fazem parte das experiências comuns de todos. Dessa forma, o ensino passa a ser significativo e a escola se torna, para o jovem, ao invés de lugar de obrigações, um lugar, espaço e tempo de aproximação das suas manifestações culturais e de promoção da ressignificação de sentidos.

Nessa perspectiva, a dança presente nas aulas de Educação Física pode ser o caminho para que haja essa aproximação, uma vez que já faz parte das manifestações culturais juvenis, no mundo da informalidade, nos meios de convívios desses jovens, nas igrejas, nas ruas, nas mídias, na sociedade em geral (LIMA; LIMA, 2012).

A esse respeito o currículo do Estado de São Paulo, aponta que:

No ensino da Educação Física escolar, pode-se partir do variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento e buscar ampliá-lo, aprofundá-lo e qualificá-lo criticamente. Desse modo, espera-se levar o aluno, ao longo de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação e usufruto do jogo, do esporte, da ginástica, da luta e das atividades rítmicas, assim como à possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se – que tem sido denominado “cultura de movimento” (SÃO PAULO, 2012, p.224).

No entanto, desde a sua implementação, existem várias divergências em vários pontos do currículo, como por exemplo, quanto a sua obrigatoriedade, às situações de aprendizagem, à escuta do professor, à concepção de jovem, entre outras. Diante dessas indagações, na tentativa de aprofundar as discussões a respeito da dança, especificamente na disciplina de Educação Física, a partir do Currículo do Estado de São Paulo, se fez necessário, além da leitura e abordagem dos currículos, realizar uma entrevista com uma das suas autoras do currículo, bem como, com a professora de Educação Física que participou da nossa pesquisa.

4.2 A ESCUTA: PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA E DE UMA AUTORA SOBRE O CURRÍCULO.

Ao escutar a professora da turma durante uma entrevista semi-estruturada⁴, muitas indagações ocorreram sobre como aconteceu a elaboração do currículo, bem como, se é obrigatório utilizá-lo, porque estão listadas determinadas situações de aprendizagem, entre outras. Sendo assim, contatamos umas das autoras, a professora Luciana Venâncio e também a entrevistamos⁵.

Esse processo surgiu no decorrer da pesquisa por entendermos que o currículo implica em conteúdos e em metodologias a serem trabalhados, desse modo, ele influencia diretamente na prática docente da professora da turma. Sendo assim, para atender ao último objetivo específico, que abordou a respeito da compreensão de como a professora trabalhava com o conteúdo dança, foi relevante contrapor as percepções. Desse modo, apresentamos um paralelo dos diálogos e percepções de ambas as personagens na tentativa de entrelaçar as expectativas e constatações sobre a implementação do Currículo do Estado de São Paulo nessas duas diferentes perspectivas.

Venâncio juntamente com os outros autores da área de Educação Física⁶ elaborou um caderno de concepções, a pedido da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, publicado em 2008. Inicialmente, segundo Venâncio (2017), foram convidados apenas os professores Jocimar Daólio e Mauro Betti para escreverem o currículo do Ensino Fundamental. Posteriormente, estenderam o convite para o Ensino Médio, sendo assim, os

⁴Entrevista semiestruturada realizada com a professora da turma investigada. Para detalhes buscar na metodologia, página 86.

⁵ Idem.

⁶ Adalberto dos Santos Souza, Carla de Meira Leite, Jocimar Daolio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti, Renata Elsa Stark e Sérgio Roberto Silveira.

professores solicitaram aumentar a equipe e então convidaram os professores Luciana Venâncio e Luis Sanches Neto. Os outros autores eram representantes da Secretaria de Educação do Estado.

De acordo com o site oficial⁷ da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE, em 2008 foi criado um currículo para oferecer uma base comum de conhecimentos e competências, para que todas as escolas estaduais do estado funcionassem como uma rede pautada nos mesmos objetivos. Para isso, no ano seguinte, foram criados outros documentos como o caderno do professor e o caderno do aluno, para as séries finais do Ensino Fundamental e para todos os anos do Ensino Médio, para servir como orientação básica do trabalho do professor em sala de aula (SÃO PAULO, 2016).

Para atender as demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais foi criado o currículo e, segundo Venâncio (2017), “[...] as situações de aprendizagem tinham que ir em direção às habilidades e competências, que são as mesmas solicitadas quando o aluno, por exemplo, vai prestar o exame do ENEM”. Vale apontar que essa determinação decorre de uma política governamental, na qual,

[...] a avaliação tem ocupado lugar central nas políticas educacionais em curso no país, constituindo-se em um dos elementos estruturantes de sua concretização, nos moldes em que vem sendo concebida, particularmente a partir da década de 90 (SOUSA, 2003, p.176).

Desse modo, o currículo segue uma política de avaliação que antes tinha como foco a aprendizagem do aluno. Hoje vai além e volta-se, também, para o trabalho docente, para avaliação de curso, avaliação institucional ou avaliação do sistema educacional. Nessa lógica, as escolas são responsabilizadas e cobradas através de índices obtidos em modelos padronizados de avaliações externas (SOUSA, 2003).

De início, os autores hesitaram em aceitar a proposta, haja vista que assessorar a elaboração de um documento governamental colocava-os frente às críticas de uma rede inteira de ensino. Porém, para a entrevistada o principal fator negativo, referiu-se à falta de escuta do professor nesse processo de elaboração do currículo.

Venâncio: *Oficialmente, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) não abriu esse espaço. Outras áreas também pediram e foram negadas, então o que nós fizemos foi subverter a ordem e entramos em contato com alguns professores que trabalhavam na rede de ensino... Tanto que algumas temáticas que apareceram no documento (a gente não podia escrever isso) têm situações de aprendizagem que foram sugeridas por professores que trabalhavam na rede estadual de ensino. Nós fizemos isso porque sabíamos que essa escuta seria impedida por meio da Secretaria (SEE).*

⁷ www.educacao.sp.gov.br

Nesse processo de criação, a autora expõe que houve fragilidades, principalmente, porque não foram ouvidos os professores:

Venâncio: *Uma das primeiras coisas que nós perguntamos (eu e o Luis) foi quando a Secretaria (SEE) iria marcar um encontro nosso com os professores, antes de saber definitivamente o valor e de redigir o documento. A primeira pergunta que nós fizemos foi essa, qual seria o momento de escutar os professores. Esse momento não haveria então, nós fizemos uma análise se valeria a pena escrevermos de fato o documento, porque se não fossemos nós que escreveríamos teria outra visão. Como nós sabíamos, não éramos os nomes da primeira lista, então nós fomos corajosos de assumir, porque nós recebemos muitas críticas.*

A partir desse caderno de concepções, foi elaborado o Currículo do Estado de São Paulo publicado nos anos de 2010, 2011 e 2012. Desse primeiro documento de concepções que foi publicado com a nomenclatura de *proposta curricular*, para as publicações seguintes com a nomenclatura de *currículo*, não houve alterações nessas edições, exceto a nomenclatura e a forma de apresentação. Mantiveram-se as metas para cada nível de ensino e as habilidades e competências estabelecidas em cada disciplina e anos/séries.

Este documento, versão inicial da proposta curricular de Educação Física, apresenta apenas os conteúdos de deveriam ser desenvolvidos em cada bimestre de cada ano do Ensino Médio (anexo A, anexo B e anexo C). Segundo Venâncio (2017, grifo nosso), somente foram listadas as sugestões de situações de aprendizagem para atender uma solicitação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Posteriormente, nos currículos publicados nos anos seguintes, além dos conteúdos, foram inseridas as habilidades e competências que deveriam ser desenvolvidas em cada ano/série (anexo D, anexo E e anexo F) embora fossem replicações com algumas alterações do primeiro documento (caderno de concepções).

Por habilidades e competências o currículo compreende que:

[...] podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares ou no que têm de específico. Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades. Graças a elas, podemos inferir, hoje, se a escola como instituição está cumprindo devidamente o papel que se espera dela (SÃO PAULO, 2010, p.12).

Importante ressaltar que essa lógica de currículo voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências atende às expectativas de uma educação vinculada à produtividade do trabalho, em outras palavras, para a formação de capital humano. Nessa lógica mercantilista, o que será ensinado na escola depende da sua operacionalidade (ALTMANN, 2002). Nesse sentido:

[...] a ideia do Capital Humano é uma quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo a um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1147-1148).

Esses preceitos são orientados pelo o Banco Mundial (organização internacional que financia projetos, principalmente, nas áreas da saúde e da educação de países em desenvolvimento) que visualiza a educação como elemento fundamental no acúmulo de capital (ALTMANN, 2002).

Na elaboração do currículo do Estado de São Paulo, Venâncio (2017) aponta que as primeiras edições do caderno do aluno foram publicadas com autoria do mesmo grupo, o que não aconteceu. Os autores pediram, então, que fossem retirados os seus nomes dos cadernos, bem como, retratação via nota oficial, de não autoria do documento, uma vez que eles tinham apenas assessorado a criação do *caderno de concepção*, fato que não justificava terem sido nomeados em todas as publicações dos currículos que decorreram desse documento.

Isso porque outro grupo elaborou o caderno do aluno “materializando” as atividades do currículo, porém, sem uma perspectiva crítica. Ela aponta que foi feita uma transposição dos conteúdos o que prejudica a qualidade do documento.

Venâncio: *Quem elaborou o caderno do aluno só fez essa transição e transposição, sem pensar no questionamento. Então tem muitos equívocos, porque as pessoas não leram o documento e, provavelmente só transferiram a atividade, deixou, entre aspas, mais simples, mas perdeu todo o contexto.*

Outro agravante foi ter sido publicado como proposta curricular e depois como currículo que, por consequência, criou-se a ideia de que o currículo deve ser obrigatoriamente seguido. A professora participante dessa pesquisa, que será chamada pelo nome fictício de Helena, expõe que o caderno tem que ser acompanhado e apesar de não haver uma cobrança explícita ele não pode ser desconsiderado.

Helena: *Eu não tenho liberdade, se eu der um conteúdo que não está nos “caderninhos” estou indo contra o que está proposto pelo nosso currículo. Ele é obrigatório, não é o conteúdo que eu quero... mas é o meu dever como servidor público, como professor do estado, tenho que cumprir com as minhas obrigações, eu não posso mudar. Por exemplo, a dança vem com um ritmo específico. Eu não vou trocar o samba, por um outro ritmo, porque não é só a questão corporal, eu estou falando de todo o contexto que envolve o samba, da cultura, de onde ele veio, do processo histórico, tudo. Não é só o movimento, a organização das coreografias é o que culmina o conteúdo, mas, a contextualização ela é extremamente importante.*

Apesar de serem apresentadas como sugestões, há divergências em relação à implementação do material nas escolas. Houve uma compreensão equivocada por parte dos

professores e demais agentes escolares em relação ao cumprimento das situações de aprendizagens previstas no caderno do professor e no caderno do aluno, organizados por bimestre e por disciplinas.

Venâncio (2017) destaca que essa é uma compreensão equivocada, tendo em vista que o objetivo principal é que o aluno aprenda as habilidades e competências que estão elencadas no currículo e que as situações de aprendizagens são apenas sugestões. Além disso, não há como sustentar a obrigatoriedade do currículo frente ao Projeto Político Pedagógico que toda escola desenvolve anualmente.

Venâncio: *Mesmo currículo, não dá margem para ser obrigatório, porque só seria obrigatório se a escola não elaborasse o seu próprio Projeto Político Pedagógico e essa explicação está em vários cadernos. No caderno da concepção de área aparece que é uma proposta, nenhum currículo pode ser obrigatório no sentido de abrir mão do Projeto Político Pedagógico da escola.*

Apesar de Venâncio (2017) apontar, por diversas vezes, que são apenas sugestões e que o currículo está posicionado hierarquicamente inferior ao Projeto Político Pedagógico da escola, há uma cobrança disfarçada para o cumprimento do “*caderninho*”, como é conhecido o currículo nas escolas.

Helena: *É uma cobrança, mas não há uma verificação... fala-se em uma reunião, mas ninguém vai “in loco” para verificar, então ainda há muitos que não fazem uso do caderninho, não só aqui, mas em outras escolas e também em outras disciplinas.*

A professora se coloca contrária a não utilização do currículo, por compreender que ele trouxe avanços para a Educação Física escolar e em relação à quantificação das aulas estipuladas, para o desenvolvimento do tema dança, no caso do *hip hop*, a professora aponta que é suficiente.

Helena: *Nós não temos a pretensão de que o aluno saia um bailarino, não é isso. Só para que ele tenha um conhecimento da cultura e saiba também, que temos passos básicos, a coreografia...*

Venâncio (2017), entretanto, se opõe à estipulação de quantidades de aula, porém, explica que essa foi uma das exigências da SEE.

Venâncio: *Em algumas situações há a quantidade de aulas. Algo que também a gente foi contra, mas a Secretaria (SEE) pediu para a gente por mais ou menos quantas aulas. A gente fazia a ideia a partir das experiências e dos colegas que nós consultamos da própria rede. Mas, se a escola tem um Projeto Político Pedagógico, o professor tem um plano e ele sabe que em 8 aulas, ele não vai conseguir, ele aumenta a quantidade de aulas.*

Essas contradições evidenciam as ambiguidades que Neira (2011, p.25) aponta sobre a ampliação dos conteúdos disponibilizados pelo currículo, isso, por vezes, somado à falta de apropriação desses conteúdos por parte do professor. Nesse sentido, mesmo que o material se apresente como proposta, devido ao sistema em que está emerso é empregado como obrigatório:

[...] Se por um lado, isso marca a ruptura com a tradição, constituindo-se em ampliação dos conhecimentos oferecidos aos alunos, por outro, como se viu, impele o professor a transformar os materiais de apoio em recursos obrigatórios - às vezes, únicos - durante as aulas, pois não lhe foram dadas oportunidades suficientes para um aprofundamento desejável nos conteúdos, para que ele pudesse, assim, transformar-se em autor de conhecimentos pedagógicos dos conteúdos.

Para a área da Educação Física, é preciso ressaltar o ato inédito da publicação de um material curricular, o que contribui para o fortalecimento do combate do seu desprestígio como área do saber. Bracht (2011, p.19-20) aponta que,

[...] também ganha volume uma situação na prática pedagógica da EF nas escolas que podemos caracterizar como de desinvestimento pedagógico. Esses professores tendem a ser caracterizados pejorativamente como professores “rola bola”. É preciso não cair no simplismo da mera denúncia ou culpabilização desses professores. O fenômeno é bem complexo e envolve uma série de fatores. A própria falta de reconhecimento da disciplina escolar EF e, conseqüentemente, do trabalho dos professores de EF é um dos fatores que levam os mesmos a desinvestir. Assim, é preciso um grande esforço no âmbito dos processos de formação inicial e continuada e das políticas públicas para a EF para que esses professores tenham elementos para ressignificar a prática pedagógica da EF e, com isso, alcançar o reconhecimento social que os levem, então, a novamente investir na sua prática pedagógica.

É fato que a Educação Física, especificamente, representa uma área desvalorizada socialmente, estereotipada como apenas responsável por uma boa saúde do corpo por meio de exercícios físicos. Os cursos de formação inicial pouco têm contribuído na contramão desse processo quando, segundo Neira (2011, p.24), predomina-se a ideia de que não é preciso saber fazer, mas sim saber ensinar ou que “[...] o método suplanta o conteúdo [...]” eximindo o professor do embasamento científico sobre seus conteúdos.

O currículo, segundo suas publicações oficiais, caminha na contramão dessa lógica e, por meio do seu material, busca abranger a Educação Física como um componente curricular da educação básica ao elencar algumas finalidades. Para a professora, a chegada do currículo na escola foi positiva.

Helena: *Há muitos que discordam, mas eu acho que estava na hora, que foi necessário. Nessa época, eu já trabalhava na Diretoria de Ensino e junto*

com um grupo de estudos, nós chegamos muito perto de elaborar um currículo único para nossa diretoria. Então, eu fui uma das pessoas que pediu muito, ter uma direção... todo mundo trabalhando a mesma coisa.

Nesse sentido, Venâncio (2017) aponta que o currículo foi estruturado pensando em três tipos de perfis de professor:

Venâncio: *A gente também tinha que pensar em pessoas com diferentes características: tem aquele professor que vai olhar o currículo e vai falar assim “isso eu não sei fazer” tem aquele professor que vai falar assim, “Nossa! Queria muito que esse documento chegasse, aí eu posso mostrar para uma direção e uma coordenação o que eu gostaria de fazer”. O documento fortalece aquele professor que gostaria de ter um apoio, em termos de documento oficial, e tem aquele professor que está lendo esse documento, ele já faz isso há um certo tempo, já consegue contar a experiência dele. Então a gente pensou nessas três características de professores: 1 - naquele que diz que não e que seria resistente, 2 - naquele que precisa de um documento para se “empoderar” e dizer “a Secretaria (SEE) está pedindo que eu trabalhe essas habilidades e competências”... poder ter um elemento para o professor se fortalecer até pelo olhar de outras áreas, e 3 - tem aquele professor que já está muito a frente, que já trabalhava essas habilidades e essas temáticas antes da chegada do currículo.*

Nesse sentido, para Neira (2011), o currículo apostilado foi, de certo modo, uma inovação para a área de Educação Física no âmbito público, uma vez que iniciativa semelhante constava apenas no sistema de ensino privado. O autor considerou importante a criação de currículo para orientarem os professores, haja vista que a educação não deve ficar a mercê de conteúdos intuitivos. Porém, para ele, o professor deve estabelecer conexões diretas com as teorias que embasam a materialização desse currículo (NEIRA, 2011).

Além disso, destacamos as principais críticas que se referem a não escuta do professor, tanto no seu processo de elaboração, quanto após a sua implementação, às divergências sobre sua obrigatoriedade e a falta de atualização.

Venâncio: *A principal é a falta de escuta do professor. Você tem que ouvir e dar ouvido. O maior limite da proposta está em não ouvir os professores no sentido do que eles propõem. Mas a Secretaria (SEE) não poderia abrir mão de elaborar o documento, mas precisaria ouvir... O currículo foi implementado em 2008. No ano que vem faz dez anos, a Secretaria (SEE) precisa ter elementos que possam qualificar as experiências dos professores. Avaliar essas experiências... A gente avista hoje, que a melhor forma, entra aspas, de atualizar isso, é por meio daquilo que foi bem sucedido nas escolas.*

Ao nos posicionarmos sobre o conteúdo do currículo, podemos assinalar que ele teve significativamente um ponto positivo, se considerarmos que ele partiu das Diretrizes Curriculares Nacionais. Desse modo, ao destacar como objeto da educação as habilidades e

competências, ele foi capaz de proporcionar uma base comum para o trabalho do professor dentro de sala de aula.

Entretanto, se partirmos do entendimento dos professores sobre o currículo, entendemos que a não escuta desses agentes escolares é o principal ponto negativo, visto que, além de não considerar suas experiências e constatações sobre o âmbito escolar, não houve um trabalho efetivo para que os professores compreendessem os objetivos do currículo. Tampouco houve diálogo após a sua implementação para investigar como se deu esse processo.

Aqui se concentra o principal entrave relacionado ao currículo nas escolas, uma vez que, ao mesmo tempo, em que atende as expectativas da criação de uma rede única de ensino, apresenta os conteúdos a serem trabalhados pelos professores de forma descontextualizada, afastando-os dos preceitos científicos, implicando em uma prática docente reproducionista do material apostilado, comprometendo a autonomia do docente e o respeito às diversidades regionais.

Com relação ao comprometimento com a juventude, embora a proposta curricular aponte as manifestações culturais juvenis aproximando-se das discussões no campo da juventude, os currículos se contradizem apresentando- como uma fase da vida, negando as manifestações juvenis anteriormente relacionadas enquanto proposta curricular, como pode ser verificado na última publicação do currículo:

[...] é preciso considerar quem são esses alunos. Ter entre 11 e 18 anos significa estar em uma fase peculiar da vida, entre a infância e a idade adulta. Nesse sentido, o jovem é aquele que deixou de ser criança e prepara-se para se tornar adulto. Trata-se de um período complexo e contraditório da vida do aluno, que requer muita atenção da escola (SÃO PAULO, 2012, p. 14-15).

Essa visão de um “vir a ser” que projeta o jovem para o futuro, apresenta um aspecto predominantemente negativo e preconceituoso, reflexos das representações desses jovens pela sociedade (DAYRELL, 2007). Essa contradição compromete todos os esforços pela discussão e inclusão das culturas juvenis no contexto escolar.

Quando o currículo apresenta conteúdos e metodologias obrigatórias para o Ensino Médio, mais uma vez se afasta de uma relação comprometida com a discussão sobre as culturas juvenis, haja vista que, além dos aspectos particulares da regionalidade, quando se trata de manifestações juvenis, é necessário considerar a existência de um mosaico de representações e de afinidades. Muitas vezes o currículo não alcança o jovem aluno. Um exemplo disso trata-se do Hip Hop estar presente em todas as escolas, no 1º bimestre letivo de

aula para os 3º anos do Ensino Médio de forma idêntica, o que acarreta na não consideração das perspectivas dos jovens alunos de colocarem seus anseios e ter possibilidades de, por meio dessa manifestação, expressar as suas culturas juvenis por se tratarem de diferentes contextos juvenis escolares que nem sempre têm como representação de dança a cultura do Hip Hop.

5 - ... 5, 6, 7, e 8, ENSAIANDO OS PASSOS, PREPARANDO A COREOGRAFIA

Para validação de qualquer pesquisa científica é preciso comprovar sua veracidade e a sua aplicabilidade. Para garantir o compromisso com o rigor científico em nossa pesquisa, se fez necessário definir quais metodologias e técnicas foram utilizadas na coleta e análise dos dados, discriminando detalhadamente cada etapa. Nessa perspectiva, desenhamos os passos executados desde a escolha do método, dos procedimentos metodológicos de coleta e de análise de dados, escolha da amostra e técnicas utilizadas para percorrer os caminhos aqui traçados, em busca da compreensão das relações dos jovens alunos do Ensino Médio com as aulas de dança como conteúdo do eixo curricular “atividades rítmicas”, na disciplina de Educação Física.

5.1 ESCOLHA DOS MÉTODOS.

Sabemos que o método é o caminho, a forma, o modo, como a pesquisa pode ser realizada. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), ele é um conjunto de processos mentais empregados na pesquisa em nível de abstração dos fenômenos. Dessa forma, Marconi e Lakatos (2005, p.83), definem o método como “o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido [...]”. Além do exposto, ele é embasado sempre por conceitos científicos, filosóficos, políticos e sociais do pesquisador, consequentemente, a escolha pelo método é feita a partir do seu objeto de pesquisa, uma vez que ele definirá qual método científico deverá ser utilizado.

Em relação à sua natureza, compreendemos que se trata de uma pesquisa aplicada, uma vez que ela objetiva “[...] gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, que envolve verdades e interesses locais” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.51).

Dada a importância da pesquisa no campo da educação, que consiste em compreender os fenômenos e aprender a aprender com o diálogo da realidade, em relação à forma de abordagem do problema, nossa pesquisa assumiu a abordagem qualitativa, visto que, terá ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para Prodanov e Freitas (2013, p.70)

[...] Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Desse modo, a pesquisa qualitativa busca investigar a relação indissociável entre o sujeito e o mundo real, ou seja, entre a subjetividade do sujeito e a objetividade do mundo.

Posteriormente, elegemos o método de procedimento que, segundo Marconi e Lakatos (2005), são etapas mais concretas da investigação com menor grau de inspiração filosófica e de abstração que o método. Os métodos de procedimentos são mais específicos e estão relacionados aos procedimentos técnicos que são realizados pelo pesquisador, especificamente, na etapa de coleta e análise dos dados (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.36).

Escolhemos a pesquisa do tipo etnográfico, visto que se trata da utilização dos mesmos instrumentos da pesquisa etnográfica, contudo, essa abordagem permite que o pesquisador permaneça menos tempo em campo, desde que ele faça parte do mesmo universo cultural do objeto pesquisado. Desse modo, as estratégias de pesquisa do tipo etnográfico são pertinentes à pesquisas como essa em nível de pós-graduação, nas quais há prazos determinados para sua realização.

Em relação à pesquisa etnográfica, Marconi e Lakatos (2005, p.112) a definem como um tipo de pesquisa responsável pela

[...] análise descritiva das sociedades humanas, primitivas ou agrárias, rurais e urbanas, grupos étnicos, etc., [...] Consiste no levantamento de todos os dados possíveis sobre a sociedade em geral e na descrição, com a finalidade de conhecer melhor o estilo de vida ou a cultura específica de determinados grupos.

Para eles, a etnografia relaciona-se à descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), na qual a observação é o instrumento principal e o pesquisador deve, primeiramente, fazer parte do grupo e compreender sua cultura para, posteriormente, iniciar a descrição.

Wilson (1977, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.16) afirma que,

[...] a investigação etnográfica procura descobrir as estruturas de significado dos participantes nas diversas formas em que são expressas, os tipos de dados relevantes são: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não verbal; padrões de ação e não-ação; traços; registros de arquivos e documentos.

Entendemos que na etnografia, ao mesmo tempo em que se exige a interação profunda do pesquisador, é necessário que haja o controle dos pontos de vista. Isso não quer dizer que o pesquisador tenha que ser neutro, no entanto, não cabe a ele impor seu ponto de vista sobre as análises.

Contudo, adotamos a pesquisa do tipo etnográfico por compreender, segundo André (2005, p.24), que a etnografia foi desenvolvida por antropólogos para “descrição cultural” em dois sentidos: “[...] (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas”. Entretanto, esse tipo de pesquisa no campo educacional tem como preocupação central o processo educativo, o que possibilita aos pesquisadores da área abrirem mão de certos requisitos da etnografia (ANDRÉ, 2005).

Wolcott (1988, Apud ANDRÉ, 2005) sugere uma adaptação da etnografia à educação com a redução da permanência do pesquisador em campo e a utilização de amplas categorias de análise de dados. André (2005) destaca que um trabalho do tipo etnográfico é realizado no campo educacional quando ele faz uso de técnicas associadas à etnografia como: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

Nesse contexto, o pesquisador é o principal instrumento na coleta de dados, uma vez que o emprego das técnicas etnográficas exige o princípio da interação do pesquisador com o objeto pesquisado. Outro aspecto desse tipo de pesquisa trata-se da ênfase no processo ao invés dos resultados finais.

Desse modo, em nossa pesquisa, a escola, os jovens alunos, suas manifestações culturais e a dança nas aulas de Educação Física, são as fontes de dados que se lançaram ao olhar da pesquisadora imersa nesse contexto. Assim, ao utilizarmos a pesquisa do tipo etnográfico no campo da educação, nos propusemos a pensar o processo de ensino aprendizagem, especificamente sobre a Educação Física no Ensino Médio, num contexto cultural amplo.

Definir o método e a metodologia empregada em nossa pesquisa foi o primeiro passo na organização para obtenção dos dados. Posteriormente, buscamos nas literaturas que tratam sobre as etapas metodológicas, quais os procedimentos técnicos ou metodológicos seriam adequados para alcançar nossos objetivos, de acordo com nossa amostra. Assim, definimos a seguir todas as técnicas que empregamos.

5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o alcance dos objetivos propostos, utilizamos vários procedimentos/técnicas de coleta e análise de dados para garantir a compreensão do fenômeno, com o objetivo de afastar a pesquisadora dos seus pré-conceitos sobre o objeto de pesquisa, antes de adentrar a campo e conhecê-lo, de fato. Marcondes e Brisola (2014) explicitam que essa técnica quando utilizada para a coleta de dados permite a ampliação do universo informacional em torno do seu objeto de pesquisa.

Esse processo caracterizou-se como triangulação de dados, o qual se utilizou de diversas fontes de coleta de dados para lançar a pesquisadora em diversos pontos de visão, ou seja, possibilitar que o conhecimento do seu objeto de pesquisa por diferentes ângulos, como veremos a seguir. Posteriormente à definição de todos os instrumentos, recorreremos às etapas éticas da pesquisa com seres humanos, fase na qual tivemos alguns obstáculos por envolver o currículo do Estado de São Paulo.

5.2.1 Etapas éticas e Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Após a elaboração do projeto de pesquisa, o submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Faculdade de Ciências e Tecnologias – UNESP, campus de Presidente Prudente, através da Plataforma Brasil, como primeira etapa dos procedimentos éticos.

Dentre todos os documentos requeridos, ao solicitar autorização à Diretoria de Ensino tivemos a negativa do pedido pela dirigente, que ao ler o projeto de pesquisa o considerou “contraproducente”, visto que ele partia do pressuposto da pouca participação dos jovens alunos do Ensino Médio constatado pela própria professora de Educação Física, bem como, abordaria o currículo do Estado de São Paulo.

De todas as etapas éticas, consideramos que essa foi a que mais exigiu esforços e preocupou a pesquisadora, haja vista que sem essa autorização não seria possível dar segmento à pesquisa. Foi então, que com o auxílio da professora de Educação Física da unidade escolar, que entrou em contato com a dirigente de ensino e explicou que a pesquisa não tinha objetivo de “atacar” o estado, mas apenas investigar uma constatação feita em suas aulas, foi que a pesquisadora conseguiu a autorização da Diretoria de Ensino para realização da pesquisa.

Posteriormente, foram elaborados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apêndice A) e entregue aos alunos antes do início da coleta de dados, para que fossem

assinados pelos pais ou responsáveis e devidamente devolvidos à pesquisadora, atendendo as exigências das normas éticas para realização de pesquisas científicas.

5.2.2 A coleta de dados: instrumentos e procedimentos metodológicos

Para iniciar a coleta de dados, precisávamos, antes de tudo, identificar qual das quatro turmas do 2º ano do Ensino Médio menos se identificava com a dança nas aulas de Educação Física. Por este motivo, selecionamos como primeiro instrumento de coleta de dados o questionário fechado por se tratar de uma ferramenta com série ordenada de perguntas que objetivaram conhecer a concepção dos investigados sobre o assunto. Caracterizado como um instrumento de fácil aplicação e que objetiva conhecer a opinião do questionado sobre algum tema, entendemos que era o instrumento mais adequado para o momento.

Para nossa ida a campo, selecionamos as observações participantes nas aulas de Educação Física, como principal instrumento de coleta de dados, juntamente com os questionários, uma vez que ela permite ao pesquisador que ele mantenha contato pessoal e estreito com o objeto. Segundo Vianna (2003), a observação é uma das fontes mais importantes de informações nas pesquisas qualitativas em educação e, certamente, a que exige maior tempo e envolvimento pessoal do pesquisador.

Na observação, de acordo com Viégas (2007 p.111), por meio “[...] da descrição detalhada das situações, busca-se compreender os processos e acontecimentos a partir da ‘perspectiva’ dos sujeitos”. Consideramos então, que a observação é participante, visto que a presença do pesquisador em campo por si só pode provocar alterações de comportamento nos fenômenos investigados. Contudo, não houve intervenção da pesquisadora durante as aulas, apenas observações e anotações em diário de campo.

Nesse sentido, André (2005, p.24) nos explica que

[...] A observação é chamada de 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. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

Estabelecemos também como instrumento de pesquisa a entrevista gravada em áudio, com perguntas previamente formuladas, visto que entendemos que esse tipo de entrevista deve ser “[...] direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por

questões abertas”, segundo Belei (2008, p. 189). Entretanto, ela também permite a ampliação dos questionamentos à medida que é executada podendo ser ampliada por questões que surgem na sua realização, além das anotações em caderno de registro simultaneamente.

Sendo assim, escolhemos a entrevista semiestruturada respeitando as suas três etapas de efetivação: elaboração do roteiro, entrevista e transcrição, conforme Manzini (2003) expõe. Após arquitetar quem responderia as entrevistas: jovens alunos, professora e autora do currículo do Estado de São Paulo, idealizamos também os roteiros com algumas questões previamente estabelecidas.

No desenvolvimento da pesquisa, entendemos que foi necessário cruzar os dados obtidos em campo (dados das entrevistas e dos registros da observação participante), com o currículo oficial de Educação Física do Estado de São Paulo. Apesar disso, compreendemos que esse processo não se trata de uma análise documental em profundidade como esse método determina, porém, ressaltamos que esse documento teve especial relevância na análise dos dados.

5.2.3 Sujeitos da pesquisa

Considerada uma das melhores dentre as escolas estaduais públicas do município e localizada em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, a unidade escolar investigada completou 50 anos de trabalho no ano de 2016. Geograficamente, estabelece-se próxima ao centro da cidade e recebe alunos de diversas regiões, desde as mais próximas as mais periféricas que, em sua maioria, utilizam do transporte coletivo público para chegarem à escola.

Essa unidade escolar foi escolhida de forma intencional, uma vez que partimos da constatação da professora de Educação Física do Ensino Médio dessa escola, que apontava que dos cinco eixos de conteúdo da Educação Física, os jovens alunos participavam menos das aulas com o conteúdo dança, pertinentes ao eixo de conteúdo “atividades rítmicas”. Assim, para a escolha dos sujeitos investigados, nosso primeiro passo foi identificar a classe que tinha menos jovens alunos participantes nas aulas de Educação Física com o conteúdo dança.

Desse modo, após a aplicação de um questionário com todos os alunos do 2º ano do Ensino Médio, escolhemos como participantes da pesquisa os sujeitos da turma do 2º A, que englobaram os jovens alunos matriculados nessa classe/série, estudantes do período diurno,

dessa escola, com a média de idade de 16 anos, bem como a professora de Educação Física dessa turma.

5.2.4 A pesquisa em campo

Os dados foram coletados no período de um ano e meio letivo, os quais tiveram a coleta iniciada no segundo semestre do ano de 2015 e finalizada no fim do segundo semestre do ano de 2016. Desse modo, a pesquisadora acompanhou os alunos no 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Inicialmente, estava prevista a permanência durante um ano letivo na escola, entretanto, a banca examinadora do exame de qualificação sugeriu que a pesquisadora realizasse entrevistas reflexivas com os jovens alunos utilizando as fotografias e os vídeos coletados para, a partir deles, elaborar as indagações. Desse modo, a pesquisadora retornou a campo no segundo semestre de 2016.

Para identificar qual classe das quatro turmas do 2º ano do Ensino Médio apresentava mais alunos que não se identificavam com o conteúdo de dança nas aulas de Educação Física (os que participavam menos ou não participavam dessas aulas), elaboramos o “questionário 1” (apêndice B) que também indagou sobre o perfil dos jovens alunos e sobre seus contextos juvenis. Nesse momento, preferimos mantê-lo sem a identificação do aluno, na busca pelas respostas mais fidedignas possíveis, visto que entendemos que a identificação poderia alterar as respostas uma vez que procurávamos as negativas dos alunos frente à questão “gostar de dança nas aulas de Educação Física”.

Sua aplicação ocorreu em outubro de 2015 para as quatro salas do 2º ano do Ensino Médio da unidade de ensino investigada, no período matutino e após a tabulação dos questionários, obtivemos os seguintes dados quando perguntado se o aluno gostava de participar das aulas de Educação Física com o conteúdo dança:

Da turma do 2ºA do total de 35 alunos, 22 (62,85%) responderam não; na turma do 2ºB, de 36 alunos, 16 deles (44,44%) responderam não; no 2ºC de 32 alunos, 15 (46,87%) responderam não e a turma do 2ºD de 29 alunos, 10 (35,71%) responderam não. Desse modo, escolhemos a sala do 2º ano A, por apresentar maior número de alunos que ressaltaram não gostar das aulas de dança em Educação Física. Apesar da turma do 2ºA apresentar a maioria desses alunos, podemos perceber que a maioria dos alunos das classes do 2ºB e do 2ºC aproximam-se a 50% das respostas negativas e a turma do 2ºD um pouco menos que essa

porcentagem, o que demonstra que nessa escola a dança é um conteúdo que os jovens alunos pouco apreciam, como pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1: Questionário 1 – Na Educação Física você gosta de participar das aulas de dança?

TURMA	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS QUE RESPONDERAM NÃO	% DOS ALUNOS QUE RESPONDERAM NÃO
2º A	35	22	62,85%
2º B	36	16	44,44%
2º C	32	15	46,87%
2º D	29	10	35,71%

Fonte: Menoti (2015).

Após essa identificação, iniciamos o processo de aproximação com os jovens alunos por meio de observação nas aulas. Apesar do conteúdo dança estar programado apenas para o início do ano de 2016, a pesquisadora acompanhou as aulas restantes do ano de 2015 auxiliando a professora e até mesmo participando das atividades com os jovens alunos a fim de iniciar o processo de entrosamento com os jovens alunos.

No mês de fevereiro do ano de 2016 aplicamos o “questionário 2” (apêndice C) para os alunos do 2ºA que haviam concluído tal ano e por isso agora estavam matriculados na turma do 3ºA. Esse questionário, por sua vez, continha os nomes dos alunos, visto que pretendíamos, por meio das observações, verificar as convergências e as possíveis divergências nas respostas dos alunos quando comparadas aos seus comportamentos em aula. Além disso, o questionário contou com questões dissertativas específicas sobre o conteúdo dança nas aulas de Educação Física. Ao aplicar os questionários, foi explicado aos alunos que se tratava de mais uma etapa da pesquisa e que a participação seria voluntária. Desse modo, dos 38 alunos matriculados na sala do 3º ano A, 34 responderam os questionários. Os quatro alunos que não o fizeram não estavam presentes no dia.

As observações foram realizadas no período de um ano letivo, nas aulas de Educação Física, no total de duas aulas semanais. No entanto, sabemos que apenas observar não garante que a coleta de dados seja eficaz. É necessário, sobretudo, saber o que será observado, visto que o pesquisador não consegue anotar tudo o que vê. Partindo dessa premissa, estabelecemos a observação de todas as manifestações dos jovens alunos que se referiam à dança nas aulas

de Educação Física, quando tivessem outros conteúdos como tema. Quando o tema da aula foi especificamente a dança, observamos, principalmente, os diálogos e os modos de participação ou não dos alunos que apontaram nos questionários não gostarem das aulas de dança.

Desse modo, para levantar junto aos alunos os tipos de relações que eles estabeleceram com a dança, bem como, compreender os motivos e as justificativas dos alunos no que se refere à vivência do conteúdo dança nas aulas de Educação Física, os questionários e as observações demonstraram importância fundamental na coleta desses dados.

Observamos algumas divergências entre as respostas dadas nos questionários com as observações de alguns alunos, foi então que utilizamos a entrevista com os jovens alunos, para que eles esclarecessem essas ambiguidades constatadas pela pesquisadora. A partir disso, realizamos algumas entrevistas semiestruturadas (apêndice D), somente com esses alunos, a fim de compreender tais manifestações. Para essas entrevistas foram apresentados os vídeos e fotografias do dia da apresentação das coreografias que os alunos realizaram para composição do processo avaliativo.

A escolha dos alunos foi feita a partir do cruzamento dos dados dos questionários com as observações. Percebemos que alguns alunos que disseram não gostar de dança nas aulas de Educação Física nos questionários participavam das aulas, verificamos também que alguns dos que disseram gostar não participavam. Assim, como representado no quadro 2 escolhemos dois alunos que responderam que não gostavam de participar das aulas de Educação Física com o conteúdo dança. Um deles não participou das aulas, o outro surpreendeu e participou.

Quadro 2: Perfil dos jovens alunos entrevistados a partir do cruzamento dos dados.

NOME	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	NO PARTICIPAÇÃO NAS AULAS
May	NÃO	NÃO
Jhon Lennon	NÃO	SIM
Júlia	SIM	NÃO
Eliadla	SIM	SIM

Fonte: Menoti (2016).

Interessante ressaltar que, no período de realização das entrevistas, percebemos a necessidade de audição dos jovens alunos. Foram escolhidos para serem entrevistados esses 4 jovens alunos de acordo com seu perfil (respostas dadas nos questionários e situações observadas pela pesquisadora durante as aulas), entretanto, os próprios jovens alunos foram se

aproximando e se colocando à disposição para falarem, insinuando no diálogo e na aproximação corporal que desejavam falar e ser ouvidos.

Embora essas manifestações fossem inesperadas, diante da necessidade latente dos jovens alunos, entrevistamos mais alguns deles, totalizando 15 entrevistados. Para a preservação da identidade solicitamos que todos escrevessem os nomes que gostariam de ser chamados, sendo assim, todos os nomes são escolhidos pelos próprios jovens alunos, exceto o nome da professora da turma que a pesquisadora escolheu.

Na sequência, para atender ao quarto e último objetivo específico foi realizada uma entrevista semiestruturada (apêndice E) com a professora de Educação Física da turma. Nesse momento, afloraram indagações específicas sobre o currículo do Estado de São Paulo conforme a professora explanava sua prática docente como, por exemplo, a obrigatoriedade das situações de aprendizagem, a escolha dos conteúdos apresentados e o tempo de desenvolvimento de um conteúdo, entre outras.

Assim, se fez necessário investigar essas questões que não estavam explícitas no próprio currículo. Para isso, contatamos uma das autoras da elaboração do currículo, a professora Luciana Venâncio que prontamente acolheu nossas dúvidas e aceitou participar da pesquisa por meio de uma entrevista semiestruturada (apêndice F), que foi realizada via Skype (aplicativo de mensagem por vídeo e voz), haja vista que reside em outro estado.

5.3 ANÁLISE DOS DADOS POR MEIO DA TRIANGULAÇÃO DE MÉTODOS.

Segundo Minayo (2012, p.622) toda pesquisa qualitativa é composta pelos termos estruturantes, “[...] experiência, vivência, senso comum e ação [...]” que exigem a compreensão, a interpretação e a dialética para sua análise. Dessa forma, para alcançar a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto pesquisado utilizamos a triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1987).

Para Minayo (2012), a triangulação de métodos integra, por meio de uma dinâmica de investigação a análise de estruturas, processos e resultados, considerando as relações e a visão dos atores sobre o objeto de investigação. Entendemos que a análise realizada a partir dos pressupostos dessa triangulação de dados “permite o estabelecimento de inter-relação entre os fatos, as falas e as ações dos indivíduos, o que permite uma compreensão mais abrangente dos significados construídos socialmente na relação dos sujeitos com o meio” (SOUZA; ZIONI, 2003, p.78).

O pesquisador tem papel relevante ao analisar os dados, visto que tem uma vivência de mundo singular traçada a partir das suas escolhas pessoais e, desse modo, carregada de sentido e impossível de ser neutro. Quando apresentamos uma análise, não há como dissociar o olhar do pesquisador que a realizou por esses motivos, entretanto, não pretendemos aqui apresentar um olhar carregado de preconceitos sobre o objeto de pesquisa, sendo assim atentamente analisamos os dados provindos dos diversos instrumentos de coleta de dados que selecionamos.

6 ENCONTROS E DESENCONTOS: A DANÇA COMO MANIFESTAÇÃO DAS CULTURAS JUVENIS NA ESCOLA (?)

Dedicamos, nessa seção, a apresentação dos principais dados que se correlacionam com a problemática e os objetivos de nossa pesquisa situando-os em diversas discussões, provindas das análises sobre os dados triangulados. Assim, trouxemos, inicialmente, os dados coletados durante a pesquisa no processo de audição dos jovens alunos e da professora dessa turma, bem como, as percepções obtidas pela pesquisadora durante suas observações.

Esses dados foram coletados por meio dos questionários e das entrevistas que se caracterizaram como significativos instrumentos de escuta desses jovens, visto que percebemos a partir das suas respostas, que não eram lhe possibilitados momentos que os permitissem expressar suas opiniões no ambiente escolar, como veremos a seguir.

Ouvir a professora da turma, por sua vez, nos gerou diversos questionamentos sobre o currículo do Estado de São Paulo o que nos levou a recorrermos à escuta de uma das autoras do currículo. Com isso, percebemos que há várias divergências sobre a aplicabilidade do currículo nas escolas. Por fim, as observações participantes mostraram à pesquisadora algumas controvérsias manifestadas pelos jovens alunos e suas respostas nos questionários.

Para apresentação dos resultados, nos preocupamos em responder as indagações que já apresentamos na introdução da dissertação: Os jovens alunos se relacionam da mesma forma com a dança, dentro e fora da escola? De que forma a dança está presente nas práticas educativas da disciplina de Educação Física? Será que a dança na escola, da forma como é trabalhada é significativa para o jovem aluno e permite que ele expresse suas manifestações culturais? Como o professor de Educação Física se relaciona com os jovens nas suas aulas e com a dança em suas práticas educativas? Sendo assim, dividimos essa seção conforme essas categorias de dados, analisadas através desses pontos de indagações.

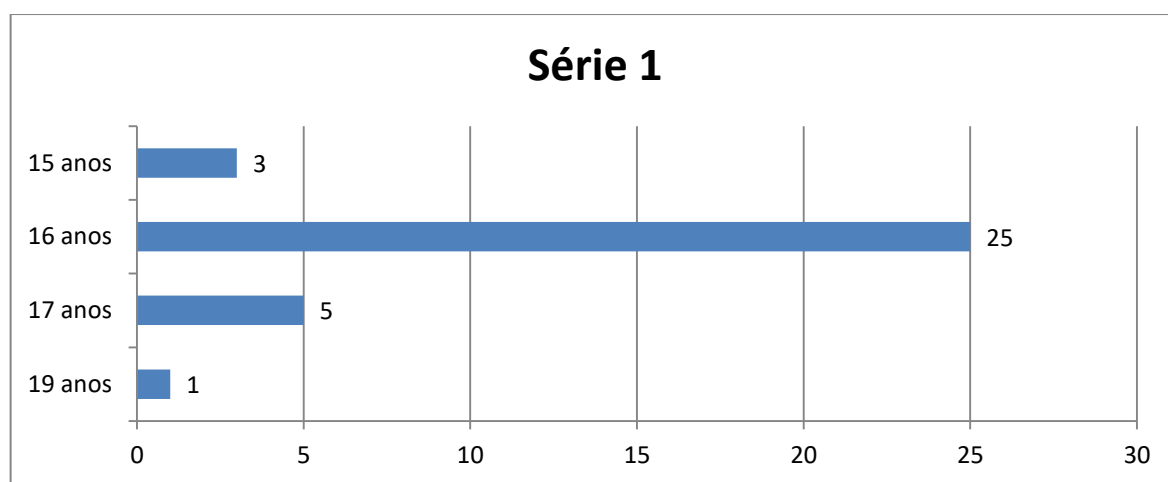
6.1 MUNDO JUVENIL: A DANÇA NOS ESPAÇOS-TEMPOS JUVENIS.

Na tentativa de responder a primeira indagação sobre como os jovens se relacionam com a dança dentro e fora do ambiente escolar foi preciso conhecer um pouco mais sobre esses jovens alunos, suas perspectivas e formas de se colocarem no mundo, além de destacar suas singularidades e pluralidades do mundo juvenil, antes mesmo de discutir e analisar esses dados. Com isso entendemos, de certo modo, como a dança está (ou não) presente nas suas vidas e como os jovens se organizam para manifestarem as suas culturas juvenis.

6.1.1 Perfis dos jovens alunos: quem são eles?

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica representando os três anos finais desse nível de ensino que compreende a faixa etária entre os 15 anos aos 17 anos. Quando perguntados sobre sua idade, dos 34 alunos que responderam o questionário, 8,82% (3) têm idade de 15 anos; 73,52% (25) idade de 16 anos; 14,70% (5) têm 17 anos e 1 dos alunos tem 19 anos totalizando 2,94%, conforme mostra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Idade dos alunos



Fonte: Menoti (2016).

Se considerarmos que o questionário foi aplicado no mês de fevereiro e, possivelmente, muitos alunos com idade de 16 anos, a época de sua aplicação, poderiam ainda fazer aniversário durante o ano, constatamos que a maioria dos alunos apresenta a “idade certa” para o 3º ano do Ensino Médio. Entretanto, essa realidade se difere dos dados expostos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010) que constataram um aumento na distorção idade/série do 3º ano do Ensino Médio. No ano de 2006, 41,3% apresentavam distorção idade/série, já em 2010, esse número atingiu 47,4%, apesar do aumento de políticas públicas para esse nível de escolarização.

A média de idade dos jovens alunos suscita a discussão sobre a categorização de juventude por idade. De acordo com a atual legislação brasileira, considera-se jovem uma pessoa entre a faixa etária de 15 a 29 anos, embora até os 18 anos, aplica-se a definição do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Há também outros órgãos responsáveis como o Estatuto da Juventude, promulgado em 5 de agosto de 2013, que dispõe sobre os direitos dos

jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE (BRASIL, 2013).

Todas as políticas públicas estudantis ou não, são orientadas por essa definição pautada em aspectos apenas naturalistas e biologicistas. Na contracorrente, autores que tratam do tema da juventude, em sua maioria sociólogos, defendem uma revisão da definição de juventude, uma vez que ela é uma categoria conceitualmente imprecisa numericamente (SPÓSITO, 2002). Para discutir o que vem a ser juventude, antes de tudo, é necessário compreender que ela, além de fruto biológico e psicológico é, também, uma construção social que varia de acordo com as diferentes culturas e no interior de cada cultura (CATANI, GILIOLI, 2008).

Essa noção de transitoriedade, marcada na conceituação numérica de que a juventude é uma fase de transição, de acordo com Carrano e Martins (2011, p.51), se assim considerado, “[...] seria o mais longo tipo de passagem que o homem estaria destinado a vivenciar”. Essa visão está muito presente na escola negando o presente em nome de projetos futuros que o jovem poderá concretizar, uma vez que no presente ele é apenas um “vir a ser” e a juventude é encarada como uma fase de passagem (entre a infância e a vida adulta) (DAYRELL, 2003).

Pudemos perceber que essa negativa ao presente reflete no discurso dos jovens alunos que muitas vezes, se reconhecem nesse mito de representação social (PAIS, 1990). Quando perguntados como eles se consideram frente às categorizações adolescente, jovem e adulto, nos apresentaram essas perspectivas:

Jhonatan: Não tenho 18, então pela lei me considero adolescente. Mas se for por consideração minha eu me identificaria como um jovem adulto, eu acho. Eu levo em consideração o meu tempo de vida. Não a parte burocrática de ter 18 pela lei e tal. Mas pelo meu tempo de vida, acredito. Só vou falar que sou finalmente adulto, acho que com uns 25 anos.

Eliadla: Jovem. Eu creio. Adolescente é entre 12 e 18 e jovem pessoas entre 15 e 29 anos. Eu posso ser considerada jovem-adolescente que é entre 15 e 17 anos, mas já que vou fazer 18 este ano me considero jovem. Ser adolescente é ser criança e sentir que o mundo está na sua mãe, sentir que não tem nenhum problema e responsabilidade para cuidar, ter sonhos. Ser adulto, mesmo não tendo nenhuma experiência, parece saber o que a vida significa, ter problemas todos os dias e saber lidar com eles e ter responsabilidade mesmo perante a diversão. Eu creio que sou jovem porque sinto que comigo levo a criança da adolescência, e o temor de ganhar a responsabilidade de ser futuramente um adulto.

Pais (1990) aponta que historicamente o adulto é considerado responsável, devido às suas responsabilidades diárias referentes ao trabalho e à família. A implicação disso é a

compreensão de que o jovem, por sua vez, é irresponsável conforme *Eliadla* apresentou em seu discurso e como *Júlia* acredita ser os motivos de ainda ser jovem:

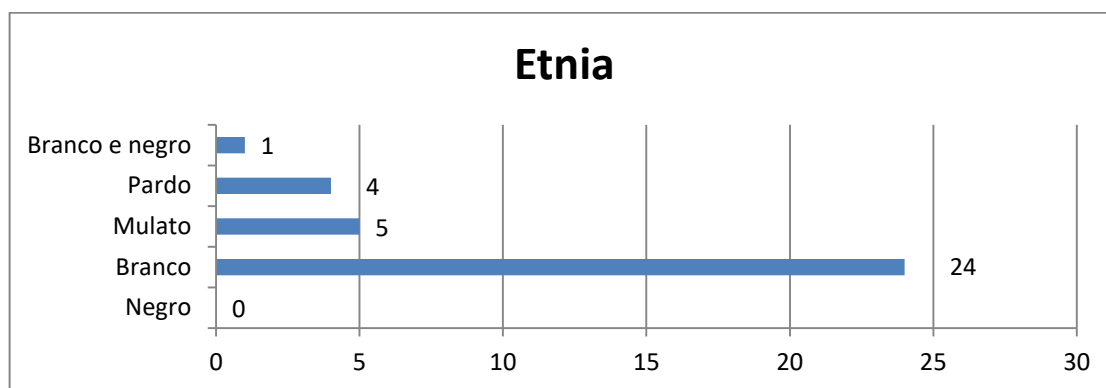
Júlia: *Jovem. Por causa das minhas responsabilidades dentro da igreja e do escotismo. Não adulta pela idade e por “n” outros motivos, porque muitas responsabilidades não me cabem. E não adolescente porque acho que já passei de algumas fases que me tornavam uma adolescente.*

Dayrell (2003) expõe que conceituar juventude é uma tarefa muito difícil porque ela abarca conceituações históricas, culturais e varia de acordo com cada sociedade, tempo histórico e sociedades que os representam. Desse modo, se faz necessário pensar em juventude diante das diversidades que a cercam ao invés de delimitá-las, mas, é preciso também, considerar seus aspectos singulares.

Entendemos a importância da categorização por idade para as legislações e, principalmente para as esferas das políticas públicas, entretanto, esse processo se torna complexo frente o caráter heterogêneo e das características próprias dos jovens alunos.

Em relação a sua etnia, podemos verificar as representações do jovens alunos no gráfico 2.

Gráfico 2 - Etnia



Fonte: Menoti (2016).

Sobre representação racial, 24 alunos se consideraram brancos (70,58%), 5 mulatos (14,70%), 4 se consideraram pardos (11,76%) e 1 se considerou branco e negro (2,94%). Essa classificação vai ao encontro dos dados do censo demográfico divulgado pelo IBGE (2010) sobre as etnias que podemos verificar na tabela 1.

Entretanto, as representações étnicas do Brasil utilizadas para o censo, não representam ainda, em sua totalidade as categorias de pertencimento racial dos brasileiros, haja vista os diversos conjuntos de cores, raças e etnias que constituem a sociedade brasileira como, por exemplo, as etnias mestiças providas de outros continentes com a imigração.

Tabela 1: cor ou raça na população residente no Brasil

Cor ou raça	População residente
Branca	911.051.646
Preta	14.517.961
Amarela	1.084.288
Parda	82.277.333
Indígena	817.963
Sem declaração	6.608
Total	190.755.799

Fonte: Adaptado IBGE, censo demográfico (2010).

Sendo assim, é preciso que haja uma reformulação nos indicadores dos censos demográficos a fim de representar, mais fidedignamente as representações étnicas do país. Isso tudo decorre de um processo histórico que reflete na atualidade em diferentes condições sociais, de renda, de escolarização, dentre outras:

As desigualdades sociais e de renda entre brancos e negros podem ser interpretadas de duas maneiras, conforme as sínteses realizadas por Lovell (1992) e Wood e Carvalho (1994). A primeira nos remete à herança escravocrata que ainda permeia as relações sociais no Brasil, redundando em um tratamento inferior para os negros e pardos e consolidando a sua participação nos estratos inferiores da sociedade. A segunda interpretação considera que a discriminação na nossa sociedade se baseia em um preconceito negativo com relação aos mais pobres ao invés de raça. Considerando que a maioria dos pobres é parda e negra, somos levados a confundir a discriminação contra os pobres com discriminação racial. Assim, à medida que negros e pardos ascendam para estratos de renda superiores deixarão de ser discriminados (CACCIAMALI; HIRATA, 2005, p.770).

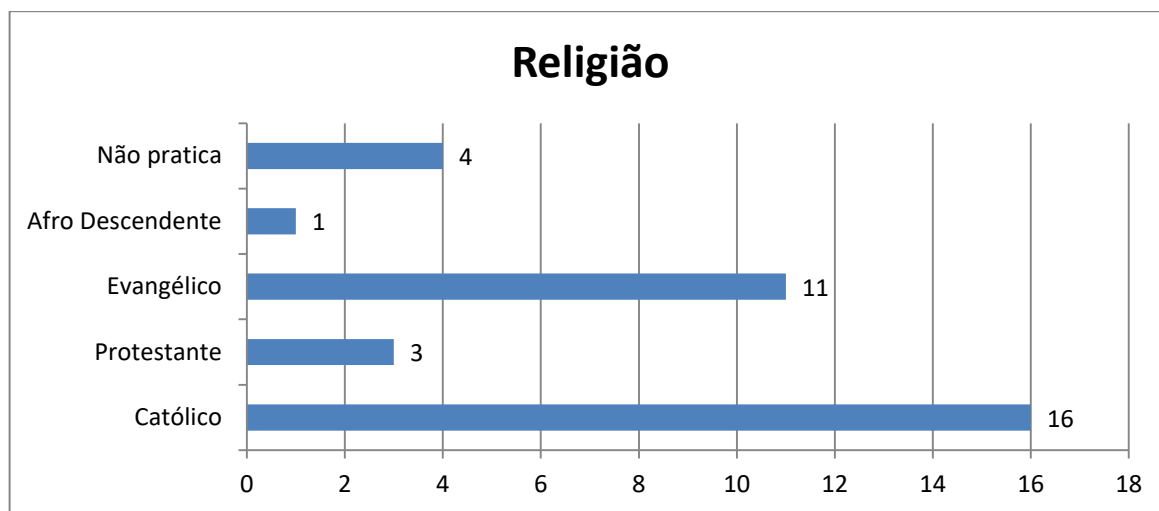
Apesar das discussões sobre as desigualdades de oportunidades às diferentes etnias terem entrado em cena, ainda há muito que ser feito para equiparação de direitos a todas as raças, etnias e outros temas emergentes como gêneros e classes sociais.

Quando se trata da religião, os dados demográficos no Brasil (IBGE, 2010) repetem a insignificante abrangência das diferentes manifestações religiosas, assim como, das etnias presente no país e abrange apenas a religião católica, evangélica, espírita e sem religião, mais uma vez deixando de refletir a diversidade brasileira. Ele demonstra que entre os anos 2000 até 2010, houve uma singela queda entre os que se consideram católicos, um aumento de mais de 30% de evangélicos e pouca variação positiva entre o número de espíritas e pessoas sem religião.

Ao perguntarmos sobre religião aos jovens alunos, 16 deles responderam ser católicos (45,05%), 9 se disseram evangélicos (26,47%), 4 não praticavam nenhuma religião

(11,76%), 2 se consideravam protestantes (5,88%), 1 se declarou seguidor de religião afrobrasileira (2,94%) e 2 se avaliavam, ao mesmo tempo, evangélico e protestante (5,88%), descritos no gráfico 3.

Gráfico 3 – Religião dos jovens alunos



Fonte: Menoti (2016).

Importante ressaltar que apesar do “Estado Laico” ser devidamente garantido na Constituição Federal de 1988, até recentemente o ensino religioso estava presente nas escolas, principalmente, no Ensino Fundamental, em forma de disciplina pautada em pressupostos religiosos cristãos que pode ser um influenciador desses dados. Destacamos que:

A laicidade baseia-se em dois princípios essenciais: liberdade radical de consciência e igualdade dos cidadãos em todos os pontos de vista: jurídico, simbólico e espiritual. A República laica é de todos, não apenas dos crentes ou dos ateus. Transcende todas as opções espirituais e todas as religiões, recordando à humanidade o princípio da fraternidade: a humanidade é uma. A laicidade promove a união dos homens sem valorizar aquilo que os divide (DOMINGOS, 2009, p.51).

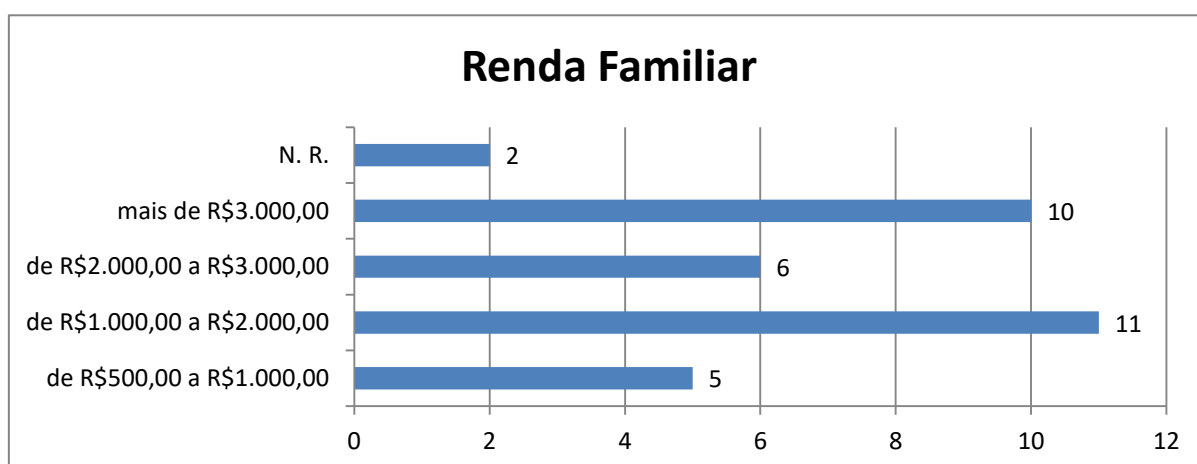
Os jovens alunos apresentaram diferentes concepções sobre a religião na vida deles. *Jhonatan* acreditava que “[...] ela é responsável por passar uma ideologia” e *Jhon Lennon* nos contou como a religião influenciava na sua vida:

Jhon Lennon: eu quero ser pastor, mas tipo assim, eu quero ser pastor, mas eu não sou limitado por isso, sabe? É que tipo assim, por exemplo, como eu digo a religião não é uma coisa que limita a gente, na verdade ela abre novas portas, para gente aprender novas coisas.

Diante disso ressaltamos a necessidade de garantia do Estado Laico em instituições educacionais, bem como, o respeito à diversidade religiosa, sem, contudo, excluir os debates sobre as manifestações religiosas dos ambientes escolares.

Sobre a renda familiar de suas famílias, os jovens alunos apontaram no gráfico 4, que 14,70% (5) tinham a renda mensal fixada entre R\$500,00 a R\$1.000,00, 11 deles (32,35%) disseram que a renda média mensal familiar girava em torno de R\$1.000,00 a R\$2.000,00, para 6 jovens alunos (17,64%) a renda estabelecia entre R\$2.000,00 a R\$3.000,00, outros 10 (29,41%) responderam mais de R\$3.000,00 e 2 (5,88%) não responderam.

Gráfico 4 – Renda mensal Familiar



Fonte: Menoti (2016).

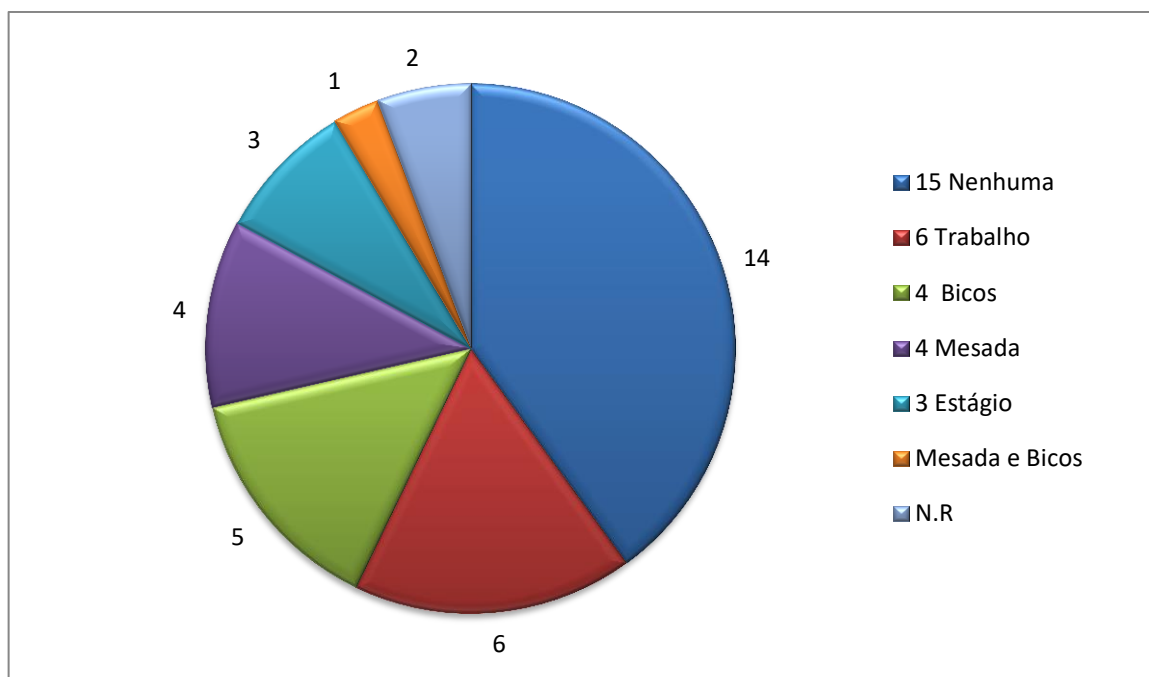
O IBGE classifica as classes sociais de acordo com a quantidade de salário mínimo por residência em: “A” acima de 20 salários, “B” de 10 a 20 salários, “C” de 4 a 10 salários, “D” de 2 a 4 salários e “E” até 2 salários mínimos (IBGE, 2010). Diante disso, podemos considerar que os jovens alunos pertencem às classes D e E, podendo ser considerados pobres.

Essa constatação evidencia as realidades dos alunos das escolas públicas que buscam na Educação Básica, meios para evoluírem nessa categorização social através da formação. Isso aliado à ampliação do acesso à escola sem o concomitante aumento de investimentos sublinha a crise na educação.

Não obstante, os jovens alunos demonstram que ainda cursando o Ensino Médio já exercem atividade remunerada e a maioria trabalha somente à tarde ou em horários aleatórios. Podemos observar no gráfico 5, que é significativo o número de alunos que exerciam atividades remuneradas, dentre eles, 2 não responderam (5,88%), 5 faziam bicos (14,70%), 1

recebia mesada e fazia bicos (2,94%), 6 trabalhavam (17,64%), 3 faziam estágio (8,82%), 4 ganhavam mesada (11,76%) e 14 não tinham nenhuma fonte de renda (41,17%).

Gráfico 5 - Você exerce alguma atividade remunerada?



Fonte: Menoti (2016).

O trabalho na sociedade capitalista tem sido reduzido aos modos de produção em massa, ou seja, para uma boa produção necessita-se de pessoas qualificadas para exercerem determinadas funções na realidade fabril da atualidade que apresenta-se incorporada à tecnologia. Nesse sentido, a educação tem sido usada para fortalecer os pressupostos dessa pedagogia de competências para a empregabilidade, na qual, “[...] o trabalho, então, de atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores, se reduz à mercadoria, força de trabalho e tende a se confundir com emprego” (FRIGOTTO, 2005, p.5).

Nessa lógica, segundo Dayrell e Jesus, (2016, p.414) “[...] a escolarização ainda parece ser o caminho mais confiável para alcançar as promessas da modernidade”. Porém, há uma realidade desigual entre escola e trabalho, uma vez que a escola, que poderia também oferecer um futuro promissor, muitas vezes não supera as possibilidades que o trabalho pode proporcionar, ainda enquanto estudante, sendo este um dos motivos da evasão escolar.

Por outro lado:

[...] as justificativas apresentadas pelos resistentes, aqueles que permanecem na escola a despeito de todas as adversidades, não diferem muito daquelas apresentadas pelos evadidos: necessidade de sobrevivência, ajuda à família, independência e autonomia (DAYRELL; JESUS, 2016, p.414).

O Ensino Médio público passa a ser, então, o principal responsável pela formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, colocando esse objetivo em destaque, conforme aponta, por exemplo, o currículo do Estado de São Paulo quando assume que “a preparação básica para o trabalho em determinada área profissional, portanto, pode ser realizada em disciplinas de formação básica do Ensino Médio” (SÃO PAULO, 2012, p.26). Nessa perspectiva, a educação passa a ser um elemento estruturador do trabalho na sociedade, uma vez que:

Estabelecem-se novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a partir das quais se constitui historicamente um novo princípio educativo, ou, seja um novo projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva. O velho princípio educativo decorrente da base técnica da produção taylorista/fordista vai sendo substituído por um outro projeto pedagógico, determinado pelas mudanças ocorridas no trabalho, o qual, embora ainda hegemônico, começa a apresentar-se como dominante (KUENZER, 2011, p.43).

Por esses e outros diversos motivos econômicos, sociais e políticos o Ensino Médio sofreu intensas mudanças, principalmente, nos últimos 20 anos. Algumas políticas públicas foram empreendidas, dentre elas o Ensino Médio e técnico, o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio e a mais recente, Base Nacional Comum Curricular.

Krawczyk (2014) aponta que mais de que qualquer outro nível de ensino, as transformações de ordem social, econômica e cultural afetaram a educação pública em diversos países, principalmente no Ensino Médio. Ainda, sim ele tem sido alvo de debates controversos e apresentam os maiores impasses das políticas educacionais.

Mesmo porque, o olhar estar voltado para o Ensino Médio não significa avanços para os estudantes, uma vez que essas políticas baseadas em uma lógica neoliberal, cada vez mais proporcionam uma educação baseada na preparação para o vestibular e para a mão de obra qualificada para o trabalho. Não desejamos aqui, aprofundar os debates sobre essas políticas públicas, no entanto, não podemos ficar alheias a elas visto que interferem no funcionamento da escola alterando os seus objetivos e formas de avaliação.

6.1.2 O que fazem e o que gostam de fazer

Após traçar o perfil dos alunos, iniciamos os questionamentos a cerca do mundo juvenil, no qual, as perguntas tinham como objetivo principal investigar quais manifestações culturais os jovens alunos participavam. Inicialmente, questionamos na tabela 2 se os jovens alunos participavam de algum grupo ou atividade extraclasse.

Tabela 2: Você participa de algum grupo ou associação de jovens?

Atividades	N. de alunos	Porcentagem
Sim, grupo de jovens (igreja)	16	47,05%
Não participo de nenhum tipo de grupo	8	23,52%
Sim, curso (línguas estrangeiras, informática, técnicos ou do tipo)	7	20,58%
Sim, grupo de futebol	4	11,76%
Sim, grupo de estudos, ou cursinho pré vestibular	3	8,82%
Sim, Trabalho voluntário	3	8,82%
Sim, grupo de esportes	3	8,82%
Sim, grupo de dança	2	5,88%
Outros: Guitarrista de banda	1	2,94%
Outros: Sociedade São Vicente de Paula	1	2,94%

Fonte: Menoti (2016).

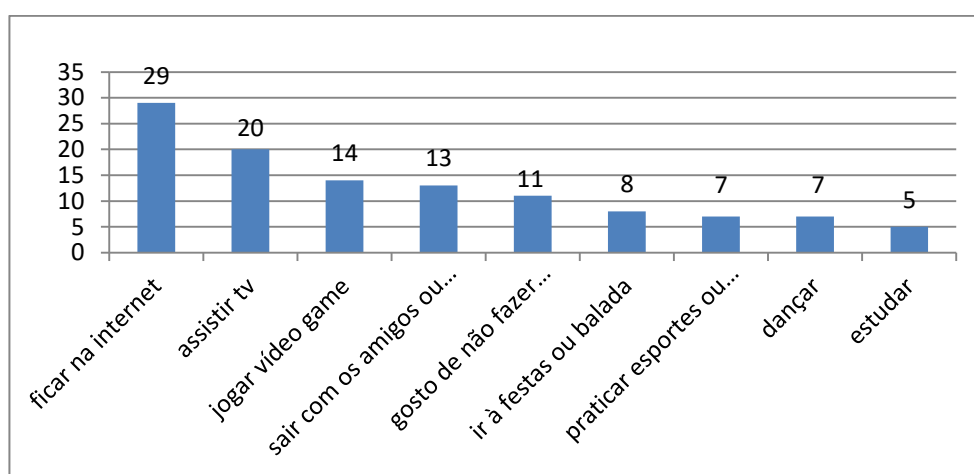
As tribos juvenis representam o próprio estilo de vida e características associativas na construção de redes de interesses comuns, sejam eles pela recreação, esportes, músicas ou estilos de vestirem como, por exemplo: os punks, os góticos, os skinheads, os nerds, os skatistas, os pagodeiros, os hip hop, dentre outras. Entretanto, Carrano (2007, p.40), sublinha que

É comum que as culturas juvenis sejam tratadas apenas pela perspectiva da expressividade estética, ou mesmo pela sociabilidade restrita a grupos específicos. É neste sentido que a noção de *tribos juvenis* (Maffesoli, 1998) revela suas limitações analíticas, induzindo-nos a pensar em jovens como ilhas de sociabilidade em seus grupos culturais de referência. A apreensão “culturalista” das culturas juvenis deixa de perceber as conexões entre sociabilidade juvenil e as estruturas sociais que constituem a própria base da ação social. Assim, é preciso ter em conta a multiplicidade de fatores determinantes do “ser jovem” individual e coletivamente, tanto os positivos – gerados pelos avanços científico-tecnológicos, pelas liberdades civis conquistadas pelas lutas democráticas, o maior campo de autonomia dos jovens frente aos adultos – quanto os fatores negativos da experiência de ser jovem.

Para Pais (2004, p.38) “[...] o qualitativo tribo corresponde a um aplicatismo alegórico”. Nesse sentido, as tribos juvenis “[...] são vistas não como essas expressões construídas pelos próprios jovens, mas como caricaturizações elaboradas segundo o mundo adulto” (CATANI; GILIOLI, 2008, p.20).

Também indagamos no gráfico 6, as atividades que os jovens alunos mais gostam de fazer.

Gráfico 6– O que você mais gosta de fazer em seu tempo livre?



Fonte: Menoti (2016).

Sendo assim, perguntados sobre o que mais gostam de fazer no tempo livre, dentre as opções disponibilizadas, as quais poderiam ser assinaladas mais de uma alternativa, as atividades preferidas foram: 29 ficar na internet, 20 assistir tv, 14 jogar vídeo game, 13 sair com amigos ou namorado(a), 11 gostam de não fazer nada, 8 ir à festas ou balada, 7 praticar esportes ou fazer atividades físicas, 7 dançar e 5 estudar.

Para isso, foi preciso levar em consideração as diferentes formas de lazer e os espaços urbanos disponibilizados para essas práticas. Apesar de não haver uma legislação própria, encontramos o lazer como um direito social exposto desde 1943, no art. 62 da Consolidação das Leis de Trabalho – CLT (BRASIL, 1943).

Nessa perspectiva, as possibilidades de lazer são insuficientes aos jovens, principalmente, aos jovens pobres que muitas vezes se apropriam de formas de entretenimento que não condizem com suas afinidades e vontades. Nesse sentido, “[...] as culturas são condicionadas pelas condições de vida dos diferentes grupos, dos recursos que influenciam

sua inserção cultural e podem determinar impedimentos para serem fruídas como direito de cidadania” (FILIPOUSKI; NUNES, 2012, p.58).

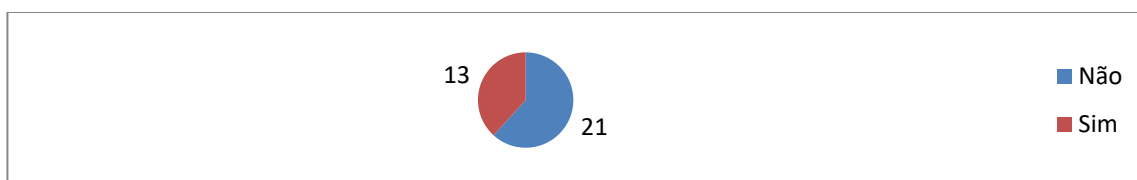
Além disso, de acordo com a pesquisa Juventude Brasileira e Democracia⁸ (IBASE; PÓLIS, 2005) as principais preocupações que os jovens apontam sobre o lazer são: falta de acesso a espaços de cultura e lazer, concentração da oferta nas zonas de maior poder aquisitivo das cidades, pouca valorização da cultura brasileira/regional, falta de apoio/patrocínio visando baratear os custos e falta de segurança.

Entretanto, Filipouski e Nunes (2012), salientam que, por meio das manifestações artísticas e culturais, os jovens invertem a lógica que costuma reduzir a juventude a uma etapa de riscos para se situarem em seu tempo, ampliar os horizontes e construir projetos de vida.

Diante desse cenário, os jovens ocupam os espaços urbanos na tentativa de reconquistar de modo alternativo, uma vez que a juventude é um produto da cidade, particularmente afetado pelos problemas e vantagens dos espaços urbanos (CATANI; GILIOLI, 2008).

Quando perguntado se gostam de dançar fora da escola, 21 (61,76%) alunos responderam que não e 13 (38,23%) responderam que sim, conforme gráfico 7.

Gráfico 7 – Fora da escola, você gosta de dançar?



Fonte: Menoti (2016).

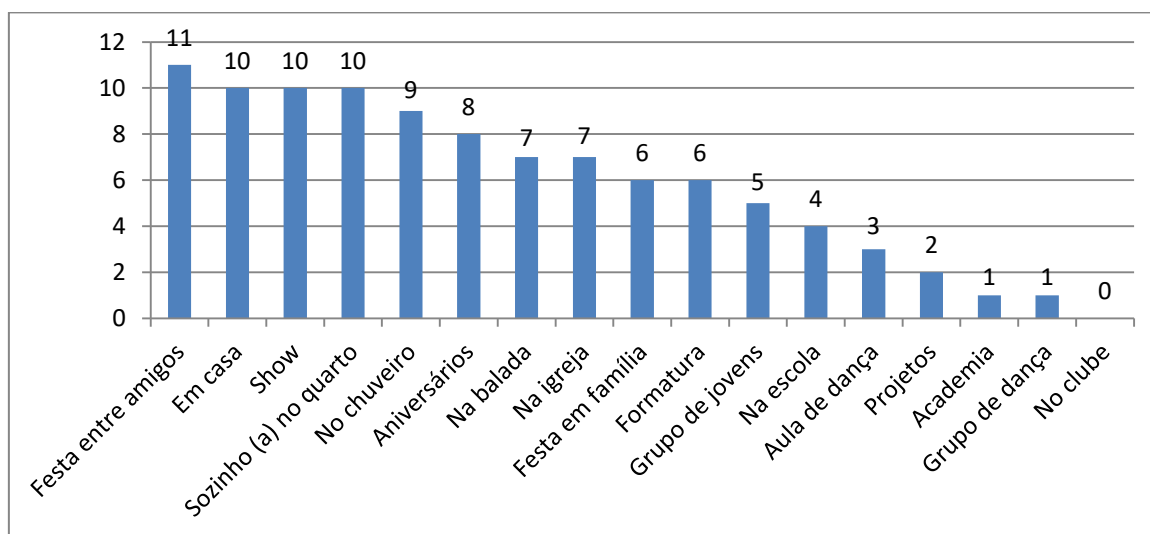
Esses dados justificaram a realização da pesquisa, visto que foram contra a corrente de que o Brasil é um país dançante conforme apontam Marques (2003) e o currículo do Estado de São Paulo (2010), que dentre as manifestações culturais juvenis a dança está presente de modo expressivo. Eles também elucidaram a necessidade de lançar um olhar para as culturas juvenis nas unidades escolares, vislumbrar as expectativas juvenis fora dos

⁸ A pesquisa que foi realizada entre 2004 e 2005 ouviu mais de 8.000 jovens com idades entre 15 e 24 anos de idade de diversas regiões metropolitanas (Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo e no Distrito Federal). Foi desenvolvida por instituições parceiras lideradas pelo Ibase – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas e pelo Pólis – Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais.

ambientes estudantis para que elas também possam ser consideradas dentro da escola e, assim, estabelecer o diálogo entre a necessidade do jovem aluno e as metas educacionais.

O gráfico 8 ilustra a indagação seguinte a respeito dos locais que os jovens mais gostam de dançar.

Gráfico 8 - Em que lugares você gosta de dançar?



Fonte: Menoti (2016).

Embora tenham contabilizado menos de 40 % dos que demonstraram gostar de dança, quando perguntamos onde os jovens alunos gostam de dançar, eles apontaram como locais preferidos os ambientes em que, geralmente, a família não está presente (festa entre amigos, sozinho no quarto, show, balada) ou locais em que os familiares, mesmo presente, possam se afastar (aniversário, festa em família, formatura).

É fato que a família e a escola são os ambientes socializadores mais reconhecidos pelos jovens, ainda que aconteçam conflitos entre eles, “[...] especialmente quando essas instituições insistem em não levar a sério valores e referências construídos na convivência juvenil” (FILIPOUSKI; NUNES, 2012, p.46). Quando isso ocorre, os jovens buscam nos grupos culturais a inclusão que não enxergam nas instituições familiares e escolares.

As justificativas se concentraram, em sua maioria, na vergonha que se destacou como a motivação de vários jovens alunos para não participarem das aulas de dança na escola e nos mesmos ambientes que seus pais, representando uma influência nas suas escolhas pelos locais onde mais gostam de dançar. Vale ressaltar que a vergonha obteve diferentes sentidos

para esses jovens que apontaram, principalmente, os aspectos da timidez, da zoação dos colegas e da sexualidade.

Ao apresentarem em suas falas que não dançavam na frente da família, mas que preferiram dançar no meio de seus amigos e, quando dançavam em casa na frente da família eram danças com zoações, May, Júlia e SM, em conversa coletiva, explicaram à pesquisadora suas percepções sobre isso:

May: *eu danço também, nas festas... só, e na minha casa.*

Pesquisadora: *Festa de família ou festa de balada?*

May: *de balada*

Júlia: *de balada, risos.*

Pesquisadora: *E de família?*

Júlia: *nãoooo....*

May: *não, (risos).*

Pesquisadora: *Se for um casamento da família, vocês dançam?*

Júlia: *não*

May: *não.*

Pesquisadora: *A formatura de um primo?*

May: *ah, pode ser, mas... Quando é pra pista de dança, ainda dá porque eles (família) estão longe, né.*

SM: *a minha mãe e a minha irmã chegam na hora que eu tô dançando. Ai eu..., eita pega, (risos).*

As três alunas do diálogo acima não participaram dos ensaios na escola, visto que preferiram criar coreografias em casa, gravar e enviar em grupo de uma rede social entre elas. Ao questioná-las nas entrevistas, apresentaram o fator vergonha como o elemento principal para a recusa em ensaiar na sala de aula.

Embora tenha destacado a vergonha, em uma das aulas destinadas para o ensaio, May me relatou que estava muito animada porque iria dançar em um aniversário de 15 anos de uma amiga e na coreografia continha o “quadradozinho” (passo de funk feito com o quadril de modo sensual). Então a questioneei sobre ela estar animada para dançar no aniversário, mas se recusar a ensaiar nas aulas. Ela, assim como outros jovens, apontou o elemento sexual como implicação para a vergonha em participar das aulas de dança, na escola:

May: *porque assim, tem um movimento que tem que mexer a bunda. Eles vão olhar pra onde? Pra bunda! Então eu já não gosto disso. Eu não gosto que eles fiquem olhando pra minha bunda não! Odeio isso!*

Outra entrevistada destacou a zoação de alguns jovens alunos durante a apresentação de dança:

Eliadla: *Em todos os ensaios eu estava me divertindo, aí quando (a professora) falou assim “é sério” eu fiquei assim... falei: Não! Calma professora. E também senti um pouco de vergonha porque principalmente...*

esses meninos quando a gente vai dançar eles ficam, tipo, falando coisas e eu fico meio constrangida, tipo, os meninos começam a zoar.

Sobre isso, *Júlia* comenta que, apesar de não ligar para a zoação do seu grupo de amigos, sentiu vergonha “[...] *porque nunca tinha dançado assim, na frente deles, é coisa nova, né*”. Esses diálogos refletem que dançar na frente dos amigos na escola, especificamente, é um entrave. Nesse sentido:

Pensando na realidade escolar, sabemos que os alunos estão constantemente ridicularizando, inferiorizando ou expondo uns aos outros. Contudo, se as apreciações vierem de alguém considerado capaz de julgar, o sentimento de vergonha certamente será experimentado, pois haverá uma legitimação do juízo. Dessa maneira, o envergonhado é cúmplice das apreciações negativas de que é objeto. Por isso, ver a si mesmo como forma negativa, causa desprazer e dor (MORENO, et. al., 2006, p.90).

Moreno (et. al., 2006) apresentam, ainda, que o sentimento de vergonha na cultura escolar, trata-se de a vergonha ser o lugar do juízo alheio, visto que ela tem motivações afetivo-emocionais e racionais. Além disso, muitas vezes, tem a ver apenas com a exposição do corpo, sem necessariamente, sofrer algum juízo de valor. Nesse sentido, compreendemos que a Educação Física é a disciplina escolar que mais propõe atividades de exposição corporal e, dessa forma, é natural que a vergonha seja um elemento que contribui para a recusa de participação nas aulas, mesmo que os alunos revelem que dançam em outros contextos.

Na tentativa de investigar se o Hip Hop fazia parte das manifestações juvenis dos jovens alunos pesquisados, (uma vez que é o conteúdo abordado pelo currículo e pelos estudos no campo da juventude, destacando o Hip Hop como elemento presente na juventude urbana contemporânea), analisamos, no gráfico 9⁹, qual estilo os jovens alunos preferem dançar fora da escola.

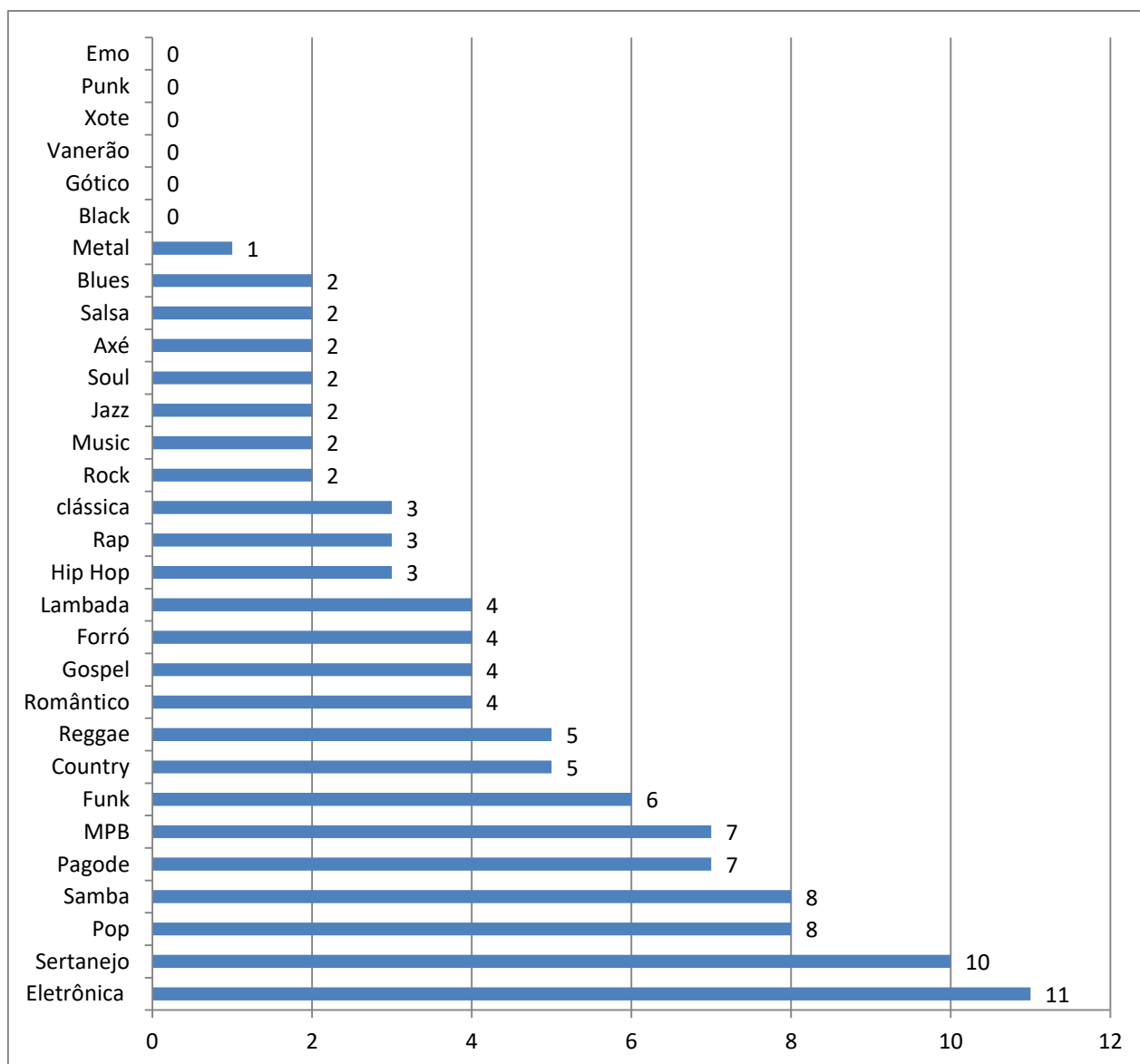
Sabemos que as formas de lazer modificaram-se bastante e, atualmente, desfrutar do lazer não é realidade para todos, principalmente, quando se trata do lazer em espaços urbanos uma vez que as concentrações de áreas de lazer públicas afastam-se das áreas de pobreza. Para Marcellino (et. al., 2006) dois fatores principais colaboraram para esse cenário: o crescimento desordenado das cidades que afastam os menos favorecidos economicamente para as periferias e o lazer tornou-se mercadoria, logo os espaços para lazer, também.

Isso decorre da contraposição entre lazer e trabalho estigmatizado na sociedade contemporânea que enxerga o lazer como um contraponto ao trabalho, afinal, quando avaliados entre si, o lazer representa tempo livre e irrelevância à sociedade de produção do

⁹ Página 103

capital. Nessa sociedade moderna, ele está intimamente relacionado com o trabalho, o qual representa o tempo vivido após as obrigações trabalhistas (MAGALHÃES, 1991).

Gráfico 9: Qual estilo de dança você mais gosta de dançar fora da escola?



Fonte: Menoti (2016).

Para Magalhães (1991), existe um pluralismo de tempos sociais na sociedade moderna que, ao mesmo, são tempos sociais heterogêneos como, por exemplo, o trabalho profissional ou escolar, ocupações familiares, trabalhos domésticos, manutenção da vida: alimentação, higiene, entre outros. Nesse sentido, o tempo livre corresponde ao tempo social no qual o lazer se enquadra. Sendo assim, se considerarmos o lazer uma ocupação do tempo

livre, ao contrário de equivalentes, podemos compreender que democratizar o lazer, portanto, significa democratizar o espaço urbano.

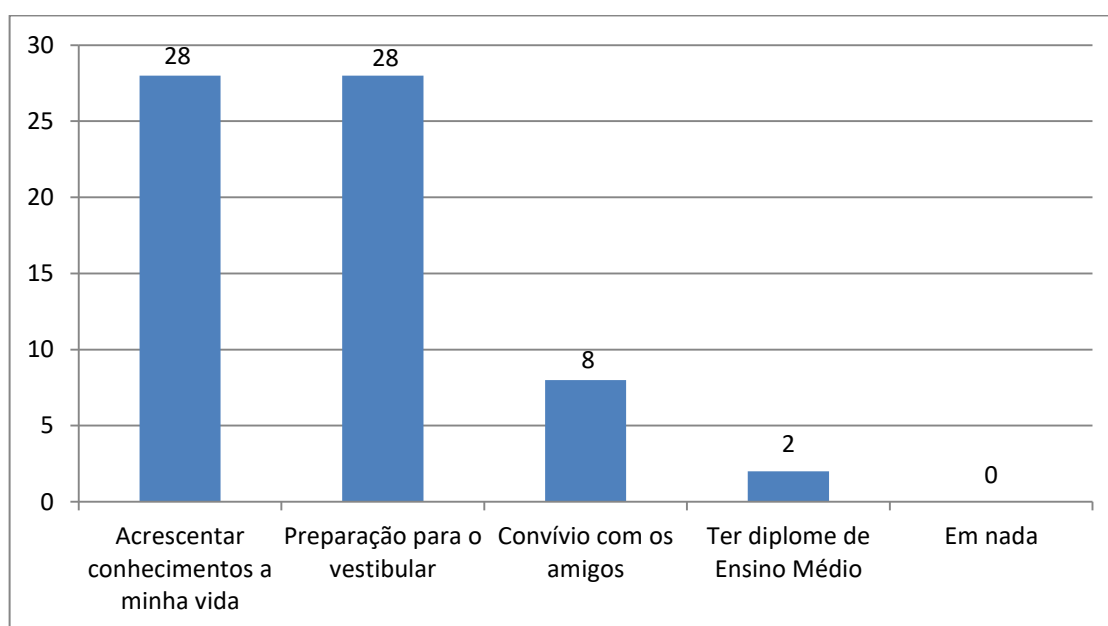
Diante de tudo o que foi apresentado sobre o perfil e as manifestações dos jovens fora do ambiente escolar, voltamos nosso olhar para a análise das manifestações juvenis no âmbito escolar.

6.1.3 O que fazem e o que gostam de fazer na Educação Física.

Nessa seção tentamos compreender de que forma a dança está presente nas práticas educativas da disciplina de Educação Física para tentar identificar se a dança na escola, da forma como é trabalhada é significativa para o jovem aluno e permite que ele expresse suas manifestações culturais. Inicialmente, foi preciso escutar os jovens alunos quanto as suas percepções sobre o ambiente escolar para responder “o que fazem na escola”, desse modo, tratamos das questões que se referem ao contexto escolar, em específico, às aulas de Educação Física.

Primeiro indagamos, no gráfico 10, no qual poderia ser assinalada mais de uma alternativa, quais eram as expectativas dos jovens alunos sobre a conclusão do Ensino Médio e eles responderam:

Gráfico 10 – O Ensino Médio contribui na sua vida para:



Fonte: Menoti (2016).

Observamos nas respostas, a presente preocupação voltada para a preparação para os vestibulares, os quais poderão possibilitar com chances a mais, a entrada no mercado de trabalho para receberem remunerações maiores por possuírem curso superior. Na mesma medida, os jovens alunos compreendem o Ensino Médio como um nível de ensino responsável por “acrescentar conhecimentos à vida”.

Nesse sentido, o currículo considera que

[...] o aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área do conhecimento e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho (SÃO PAULO, 2012, p.22).

Nesse sentido, os conhecimentos têm direcionamentos pré-definidos para a qualificação de mão de obra do aluno, oferecendo a ele um conhecimento alheio ao ensino crítico. Sobre isso, Kuenzer (2000, p.19) destaca que:

A qualificação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão/produtor chegar ao domínio intelectual da técnica e das formas de organização social, de modo que seja capaz de criar soluções originais para problemas novos, que exigem criatividade, pelo domínio do conhecimento.

Nesse sentido, há um descompasso entre o pretendido, o dito e o feito, no Ensino Médio: (o pretendido) o governo institui por meio de leis e dos sistemas educacionais uma educação “[...] que por sua vez corresponde a uma concepção de sociedade e de homem que é fruto da opção política de um grupo que ocupa o poder em decorrência da correlação de forças historicamente dada” (KUENZER, 2000, p.16); (o dito) o que só é possível se houver um discurso de imposição, dessa forma (o feito):

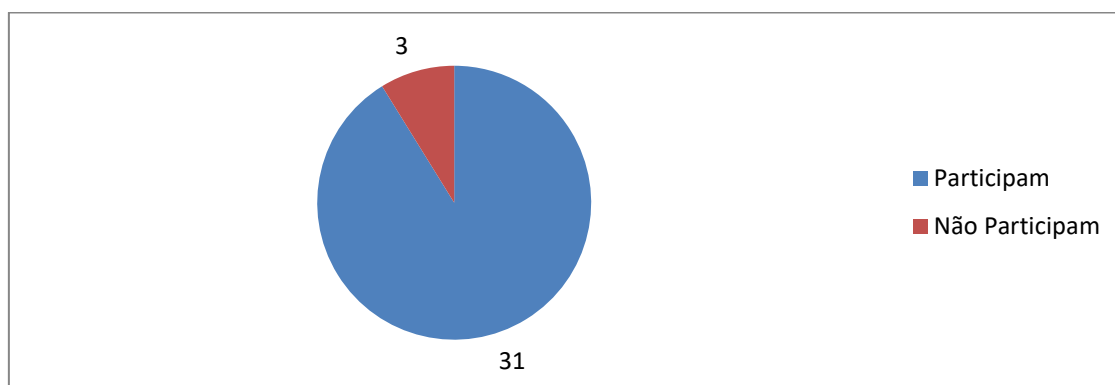
[...] o objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez por flexibilidade e rapidez, a fim de atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservando a natureza (KUENZER, 2000, p.20).

Para a consolidação dessas estratégias, o trabalho pedagógico assume como finalidade “[...] o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas” (KUENZER, 2005, P.81). Para esse disciplinamento, o controle sobre as esferas intelectuais, culturais, políticas e éticas são necessárias para valorização do capital.

Sendo assim, a educação se constitui um dos pilares elementares de efetivação do capitalismo na sociedade moderna, visto que a articulação entre a formação e a demanda do trabalho são realizadas por meio das competências educacionais disponibilizadas na escola.

Em seguida, apresentamos as indagações que se relacionam, especificamente com as aulas de Educação Física e aulas com o conteúdo dança, consideradas as questões mais representativas da nossa pesquisa. Assim, sendo, sobre as aulas de Educação Física, perguntamos se os alunos participam das aulas e, nas suas respostas, a maioria 91,17% respondeu sim (31 alunos) e apenas 8,82% (3) responderam que não participam, como pode ser observado no gráfico 11.

Gráfico 11 – Você participa das aulas de Educação Física?



Fonte: Menoti (2016).

De todas as disciplinas escolares, a Educação Física é a que mais proporciona vivências com o corpo, haja vista ser fruto nas manifestações corporais e, talvez por isso, num ambiente institucional, como a escola se apresenta, ela é uma das mais queridas pelos alunos. Diante disso, de acordo com Betti e Liz (2003, p.137):

[...] Os escolares possuem uma imagem fortemente valorizada da Educação Física, e vêem na sua prática um aspecto positivo, encontrando mais liberdade do que constrangimento, mais alegria do que tristeza, mais interesse que aborrecimento, mais beleza que feiúra, mais prazer que sofrimento.

Esse sentimento é compartilhado pelos jovens alunos, entretanto apontam que há muitos jogos esportivos e isso influencia na vontade de não participar:

Má: *Eu gosto, a gente participa. No começo do ano a gente participava bem mais. Tem coisa que a gente não gosta muito, futsal a gente não gosta.*

SM: *Eu gostava quando a gente jogava ping-pong. A gente gosta de jogar só isso.*

Mika: *Eu acho que são legais, mas assim, acho que talvez as meninas têm aula que são..., por exemplo, tem aula que só os meninos jogam, acho que as meninas poderiam participar mais.*

Em sua pesquisa, Betti e Liz (2003) observaram que o esporte é o conteúdo mais trabalhado na disciplina, diferentemente do que acontece na escola que investigamos. Lá, a professora seguiu, fielmente, as situações de aprendizagem que o currículo apresenta no caderno do professor e no caderno do aluno. Entretanto, ao final de cada bimestre, quando já realizadas todas as atividades previstas nesses materiais ela possibilitava uma aula de cunho livre, na qual, os alunos escolhiam atividades para serem realizadas, sem a necessidade de participação de toda a sala.

O que acontecia então, é que a maioria dos meninos “dominavam” a quadra com o futsal, outros se juntavam às meninas que queriam jogar basquete ou vôlei ou se juntavam às meninas que preferiam não fazer nada. Apesar de muitas vezes ficarem sentadas, elas expressaram a vontade de participar de atividades diferenciadas, que não fossem esportivas como observamos nos diálogos acima.

Havia também aqueles que não gostavam da disciplina, embora constituíssem a minoria dos jovens alunos e dentre os motivos apresentados tínhamos outras representações:

Jhonatan: *Eu cresci com a Educação Física bastante diferenciada, em Portugal. Lá o ginásio cobria tudo, aí tinha aqueles colchões, trampolim, ginástica. Tanto é que a parte teórica que a gente tinha era basquete e vôlei, mas toda aula a gente era sempre jogando alguma modalidade esportiva. Achei falta de preocupação (no Brasil) do professor, tipo, eu percebi que é a vontade de geral (alunos) descer pra quadra, jogar bola e acabou. Mas também tem a questão da cultura, que cresce acostumado a isso.*

SM: *É que aqui na escola é ruim porque eu não quero suar na escola, né. Na academia é tranquilo, dá pra suar até.*

Tami: *Pra mim é vaga, eu não gosto de nada na escola, é uma coisa meio forçado pra mim, de tudo. Não gosto de fazer nada obrigada.*

Jhonatan cresceu em Portugal e pôde vivenciar uma Educação Física escolar que valorizava as diferentes manifestações corporais, haja vista que o país proporcionava infraestrutura para isso. As alunas meninas que, geralmente, são as que menos participavam das aulas expuseram motivos estéticos e o caráter obrigatório da disciplina como justificativa.

Na sociedade contemporânea, a estética aparece como um valor de extrema importância, uma vez que vivemos na era da imagem onde “[...] valem pelo que aparentamos ser” (GARCIA; LEMOSA, 2003, p.35).

Nesse sentido, não cabe à Educação Física negar o aspecto estético envolvido nas manifestações corporais dos alunos, mas sim priorizar esse espaço para debates sobre a estética humana. Isso quer dizer que, além de a Educação Física provocar discussões sobre o padrão corporal investido pelas mídias, ela deverá também estar referenciada à estética enquanto reflexão a respeito da beleza, especificamente, sobre a estética das diversas manifestações que acontecem na disciplina escolar.

Sabemos que muitas vezes os alunos se sentem envergonhados nas aulas de Educação Física, não somente pelos valores morais e pelos valores associados à personalidade, mas pelo lugar que ocupam nesse sistema, uma vez que como seres dotados de valores, refletir sobre a identidade humana é determinante no modo de agir (MORENO, et. al. 2006).

Nas observações da pesquisadora, foi constatada essa problemática em diversos momentos quando os alunos apresentaram vergonha de se expor corporalmente. Num dia de ensaio, o auditório estava impossibilitado para uso, então a professora encaminhou os alunos para a quadra. Alguns preferiram ensaiar, outros solicitaram realizar outras atividades. Um grupo com 6 meninas que optaram por ensaiar escolheram, entre os amplos espaços que a quadra e o seu entorno ofereciam, pelo “bequinho” entre a cantina e o pátio, espaço onde mal cabiam lado a lado. Quando indagada sobre essa escolha, *Eliadla* diz: “*No cantinho? Porque as meninas estavam com vergonha, elas tinham um pouquinho de vergonha, principalmente quando tinha aula vaga aqui*”.

Ao mesmo tempo em que a disciplina se destaca por proporcionar manifestações corporais, pelo mesmo motivo pode ser um entrave aos alunos. Moreno (et. al. 2006, p.86) sublinha que o mal estar causado pela exposição do corpo é uma implicação da difusão da imagem do corpo que a mídia exerce “[...] impelindo uma incapacidade, por parte das pessoas, em admirar o outro em sua diferença”.

No contexto escolar isso é agravado pelo controle que os corpos sofrem em todos os ambientes. A escola exhibe características semelhantes a presídios, nas quais a dominação é presente: os corredores retangulares sugerem-nos que os alunos se deslocam em filas, bem como, as salas de aulas com carteiras enfileiradas que mantêm a organização infalível dos alunos durante as aulas, e as janelas, em sua maioria, com grades, que dão a aparência de um ambiente prisional.

Assim, a sala de aula e a escola como um todo, ficam organizadas, de modo que se possa vigiar o comportamento de cada aluno, impedindo todo o tipo de comportamento dito

perigoso para o bom funcionamento da aula (VALEIRÃO; OLIVEIRA, 2015). Os lugares estabelecidos admitem que todos os alunos sejam controlados e visualizados.

Ainda sobre a dominação do corpo, Strazzacappa (2001) sublinha que o movimento corporal dentro da escola sempre foi uma moeda de trocas, ora utilizado como prêmio, ora utilizado como punição. Nessa perspectiva, o bom comportamento é reflexo do aluno que pouco se movimenta e, por isso, como prêmio poderá brincar no pátio no recreio e participar das aulas de Educação Física, já aquele aluno ‘indisciplinado’ que se movimenta o tempo todo, será punido com o impedimento de participar desses momentos (STRAZZACAPPA, 2001).

Posteriormente, quando questionamos os motivos para participarem das aulas de Educação Física, 8 categorias foram citadas: os esportes, a nota, praticar exercícios, manutenção da saúde, para adquirir mais conhecimento, porque gostam, porque acham divertida e por ser uma forma de sair da sala. Essas pluralidades de motivos nos demonstra a heterogeneidade presente na juventude, como pode ser observado no quadro 3.

Quadro 3: Você participa das aulas de Educação Física. Por quê?

Esportes	Nota
(3) Porque eu gosto de praticar esportes Porque gosto de jogar basquete	Porque eu preciso de nota, e também porque algumas interagem com todos os alunos, e faz bem para a saúde a prática de exercício físico
Esporte é sempre bom, mesmo que ficamos suados, mas é legal	Porque ganha nota de participação e para deixar a professora feliz
Adoro jogar	(2) Para tirar nota
Gosto de jogar vôlei (futebol não)	Para ter nota e aprender
Porque é gostoso posso praticar esporte	Exercício
Porque espero a semana inteira para praticar esportes com meus colegas	Gosto de aprender sobre o corpo e fazer exercícios
Porque eu gosto de me exercitar e jogar bola	Gosta
Aula Legal - divertida	(5) Porque gosto
Atividade física é bacana	Saúde
Porque faz bem	Para ter um rendimento e uma saúde melhor
(3) Pois são legais e divertidas	Porque gosto e é saudável para meu corpo
Conhecimento	Outros ambientes
Porque me ajuda a manter o conhecimento	Porque é uma maneira que encontramos para sair da sala de aula, se divertir um pouco

Fonte: Menoti (2016).

De acordo com as dissertações dos alunos, o esporte é o conteúdo que eles evidenciaram ter mais afinidade demonstrando um estereótipo ainda muito presente sobre a área profissional que iguala a Educação Física ao esporte. É fato que, por muito tempo, a disciplina ficou centrada apenas nessa manifestação corporal. Contudo, desde a década de 1980, a partir dos esforços de muitos estudiosos da área, a concepção de Educação Física estabeleceu-se em cinco eixos de conteúdo (os esportes, as atividades rítmicas, os jogos, as lutas e a ginástica) sendo o esporte apenas um deles. Identificação similar correu com as atividades relacionadas à saúde e práticas de exercícios físicos.

Outros elencaram que gostam da disciplina pelo caráter alegre que eles atribuíram a ela que, segundo Darido (2012, p.54) “[...] há uma tradição muito acentuada na escola de que Educação Física é muito divertida porque se resume ao fazer, ao brincar e não ao compreender os seus sentidos e significados” e alguns atribuem a participação ao caráter condicional para obtenção de nota e oportunidade de adquirir novos conhecimentos.

Importante ressaltar que as pessoas têm afinidades diferentes e por isso cabe ao professor Educação Física em seu trabalho pedagógico, ministrar aulas com amplo repertório de atividades. Isso sempre aconteceu em nossa pesquisa, uma vez que a professora seguia o currículo que determinava os conteúdos.

No entanto, quando interrogados se gostavam das aulas de Educação Física, 33 (97,05%) alunos responderam que sim e apenas um (2,94%) não respondeu, sublinhando, que apesar de ser uma disciplina obrigatória em que a nota está relacionada com a participação, a maioria gostava das aulas.

Quando perguntados sobre os motivos por gostarem das aulas, algumas respostas foram réplicas dos motivos por participarem das aulas, como os esportes, o cuidado com a saúde, a prática de exercícios físicos e a possibilidade de adquirir novos conhecimentos. Entretanto, uma nova categoria surgiu relacionada à professora da turma, sendo atribuídas suas características pessoais e a forma de conduzir a aula como motivação.

Dentre os agentes motivadores para participação, sejam eles estruturais, de conteúdo, de afinidade do aluno ou outros, sabemos que o professor é um agente motivacional fundamental, e que se as relações pessoais entre professor e aluno forem de proximidade, mais facilmente os alunos se sentem motivados para participar das aulas.

Na observação participante constatamos que, de modo geral, a professora tinha um bom relacionamento com os jovens alunos, permitindo o diálogo aberto, recíproco e alegre. Inúmeras foram às vezes que visualizamos os alunos a chamando de “linda”, seja nos

corredores, ao adentrar na sala ou nos diálogos diretos a ela. Eles sempre a tratavam com muito carinho, zelo e constantemente a elogiavam, não sendo observada nenhuma situação de desrespeito entre alunos e professora, como pode ser visualizado no quadro 4.

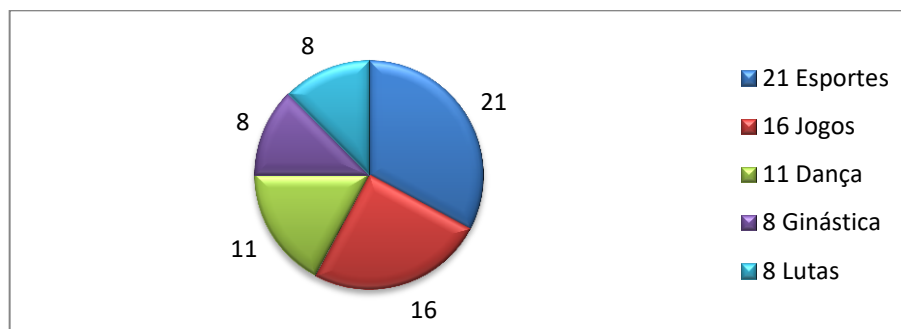
Quadro 4: Você gosta de participar das aulas de Educação Física? Por quê?

Aula – gosta dos conteúdos	Aula - Esporte
Porque é gostoso	Porque é legal fazer esporte
Gosto do conteúdo que é aprendido	Amo vôlei e ficar lá fora
Porque alivia um pouco a sequencia da escola	Porque posso praticar esporte
Porque às vezes saímos da sala	Porque gosto de jogar basquete
Professora	Aula - saúde
A professora é gente boa	Faz bem para a saúde e aprende vários esportes
Porque a professora sempre traz atividades novas e legais pra os alunos	Gosto de aprender sobre o corpo e fazer exercício
Ela equilibra bem as aulas teóricas com as práticas	Porque é importante aprender sobre o corpo, esportes, etc
Porque minha professora é linda	2 Porque ajuda na saúde
Aula – novos conhecimentos	Aula - Legal
Porque interagimos juntos e aprendemos a trabalhar em equipe	(4) É legal
De algumas, só não participo quando é futebol	Porque é interessante
Aprendo muitas coisas que vou levar para a vida	É descontraída em relação às outras
A gente além de se divertir aprende coisas novas	Porque eu gosto de me exercitar
As em sala de aula são bem interessantes, discutimos sobre alguns assuntos que vemos no dia a dia, na aula em quadra nós temos um conteúdo interessante e divertido	
Porque sempre aprendo algo novo	Porque fico sem fazer nada

Fonte: Menoti, 2016.

Posteriormente, no gráfico 12, indagamos dentre os cinco eixos de conteúdos da Educação Física, qual deles, os alunos mais gostavam de fazer:

Gráfico 12 - Qual conteúdo da Educação Física você mais gosta de fazer?

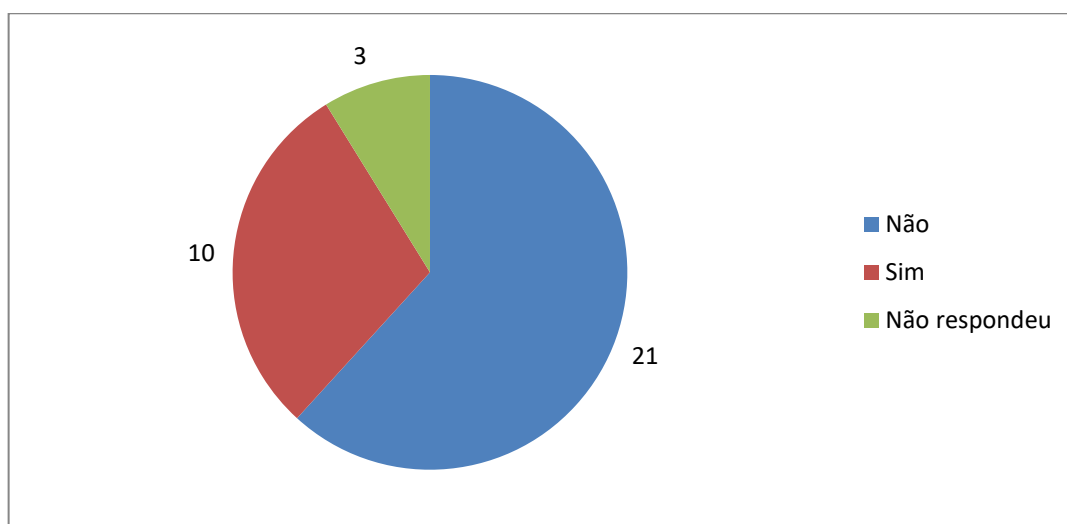


Fonte: Menoti (2016)

Mais uma vez os esportes se destacaram enquanto conteúdo mais apreciado nas aulas de Educação Física, assim como outras pesquisas na área apontam (BETTI; LIZ, 2003) e, apesar da pouca participação nas aulas com o conteúdo dança, este não foi o conteúdo menos apreciado dentre todas as opções sendo a terceira mais escolhida após esportes e jogos.

Entretanto, no gráfico 13, quando perguntados se eles gostavam de participar das aulas de dança, na Educação Física, a maioria dos alunos respondeu que não, totalizando 21 (61,76%) respostas e 10 (29,41%) responderam que sim, ficando 3 (8,82%) alunos sem responder.

Gráfico 13 - Você gosta de participar das aulas de dança na Educação Física?



Fonte: Menoti (2016).

A maioria gosta de participar das aulas de Educação Física por diversos motivos, porém, esse cenário se modifica quando indagados sobre gostarem de participar das aulas com o conteúdo específico da dança, no qual, a maioria aponta não gostar. Se comparados com os dados do gráfico 7¹⁰, é possível analisar que a mesma quantidade de alunos que não gostam de dançar fora da escola, também não gostam no contexto escolar.

A partir disso, entendemos que apesar das danças serem intimamente relacionadas com as culturas juvenis, nem sempre elas compõem suas manifestações culturais, haja vista a pluralidade de afinidades que os jovens apresentam. Não é porque ela faz parte das manifestações dos jovens numa determinada realidade que num outro contexto ela seja também significativa para esses jovens.

¹⁰ Página 99.

Na pergunta seguinte indagamos àqueles que responderam sim na questão anterior, os motivos da afirmativa, apresentados no quadro 5.

Quadro 5: Porque gosta de dançar nas aulas de Educação Física?

Aula descontraída	Não tem aula de dança
Sim, pois é uma aula que descontra a aula, é interessante e faz bem para a saúde	Não tem aula de dança, mas queria ter
Porque é a única aula que traz aos alunos a oportunidade de uma descontração e aprendendo ao mesmo tempo	Não temos ainda aulas de dança
Gosta de dançar	É muito raro você dançar em Educação Física
Porque eu amo dançar	Outros
Porque eu amo dançar, é como um esporte envolvendo a música, te anima, algo que amo, movimenta o corpo, é saudável, gostaria que tivesse aula de zumba em Ed. Física, as pessoas se interagem.	Atividade física moderada faz bem
Pois é algo que eu gosto, descontra a aula, faz bem para a saúde, interage com todos, e sempre são divertidas e acabamos aprendendo mais.	Me sinto bem, uma forma de me expressar
Porque é uma atividade divertida, embora não tenhamos com frequência	Porque mexemos o nosso corpo, nós rimos

Fonte: Menoti (2016).

Os jovens alunos apresentaram 4 categorias de respostas nas quais o fato de gostar de dança, independente, do contexto escolar ou exterior à ele, foi o principal deles. Percebemos, nas observações participantes, que os jovens alunos que tomavam a frente nas aulas de dança eram sempre os mesmos e quando entrevistados sobre gostar de dançar, responderam:

Jhon Lennon: *Eu gosto de dançar. Esses últimos meses agora, na verdade, essas últimas semanas eu fui para alguns shows de sertanejo e eu dancei sertanejo, mas eu danço todo travado porque eu também não sei dançar.*

Docinho: *sim, acho que o corpo fica mais leve, você acaba se soltando.*

Fani: *gosto, gosto, eu tenho vergonha, mas eu gosto muito.*

Os jovens alunos que responderam com negativa ao questionamento anterior expuseram, sequencialmente, cinco categorias para justificar os motivos de não gostarem de dançar nas aulas de Educação Física: a vergonha, o fato de não gostarem de dança, que preferiam outros conteúdos, outros e 2 não responderam, sublinhando a vergonha e o fato de

não dançarem no contexto extra classe como principais elementos, como podem ser observados no quadro 6.

Quadro 6: Se não, porque não gosta de dançar nas aulas de Educação Física?

Vergonha	Não gosta de dança
Além da vergonha, há uma porção de gente vendo, e eu não gosto	(5) Não gosto de dançar
Na frente de todos não dá, pois a vergonha toma conta	Não gosto de dançar: “É uma coisa que não me faz sentir bem”
Porque a vergonha toma conta!	Exatamente porque eu não gosto de dançar
Não tenho vontade e tenho vergonha	Porque odeio dançar e tirar fotos
Porque tenho muita vergonha e não sei dançar nada	Outros
Porque não gosto de dançar em público	Não sou muito bom com dança Não me sinto á vontade
Prefere outros conteúdos	É chato
As danças não são tão legais quanto os outros esportes	2 Não responderam
Prefiro praticar esportes	

Fonte: Menoti (2016).

A vergonha foi a causa mais apontada nas entrevistas com os jovens alunos para a não participação nas aulas de dança:

Júlia: ah, porque dá vergonha, porque eu nunca tinha dançado assim, na frente deles, é coisa nova, né, eu tava morrendo de vergonha.

Pesquisadora: Então em qualquer festa vocês dançam?

SM: Sim

Pesquisadora: E Na escola?

SM: Não.

Má: Já dançamos, mas....

SM: Ah, eu não gosto. Já teve, tipo, coisa pra fazer na escola.

Pesquisadora: Por que vocês não gostam?

Má: Vergonha.

SM: Vergonha. Eu não danço tão bem.

Má: É, eu também, tenho vergonha.

Pesquisadora: Porque você estava com o braço pra trás, era coreografia?

Gordinho Saliente: Era timidez

Jhonatan: Eu fiquei conversando com o Gordinho Saliente a apresentação toda, se não, tipo, eu ia explodir lá na frente. É que eu não gosto de muita gente te encarando e eu mostrando algo pra ela.

Com esses dados pudemos analisar que os jovens alunos gostavam das aulas de Educação Física, entretanto, preferiam as aulas que denominaram *diferenciadas* que

exploravam os conteúdos além do esporte. Quando questionados sobre a dança expuseram que nos contextos extraescolares a maioria dançava, porém, na escola, havia a vergonha dos outros jovens.

6.1.4 Práticas docentes da professora

Por fim, buscamos discutir como a professora de Educação Física se relaciona com os jovens nas suas aulas e com a dança em suas práticas educativas.

A professora formou-se no curso de licenciatura em Educação Física no ano de 1983 e tinha 30 anos de docência, dos quais 10 na escola pesquisada. Ela explicou que na sua formação inicial não teve nenhuma disciplina de dança, e que a ginástica foi a que mais se aproximou das atividades rítmicas e da dança, tendo em vista que os pressupostos do curso eram totalmente tecnicistas, voltados apenas para o ensino de modalidades esportivas.

Para ela “a dança é uma forma da gente vivenciar a alegria” (MENOTI, 2016), embora acredite que não sabe dançar, sendo assim, atribuiu às suas dificuldades particulares e o pouco repertório, a dificuldade em trabalhar com esse conteúdo na escola. Embora tenha essa dificuldade, a relação professor/aluno não foi comprometida.

Diante disso, ela propôs aos jovens alunos um trabalho de elaboração coletiva de coreografia do HIP HOP, conteúdo previsto no currículo. Para isso, ela expôs vídeos e disponibilizou várias aulas para que os próprios alunos criassem e ensaiassem uma coreografia que seria a avaliação do bimestre.

Os alunos pesquisaram músicas, se reuniram em grupos e esboçaram coreografias nas aulas destinadas para ensaios. Embora, muitos não tenham participado, ficando de fora dos ensaios de modo discreto, todos apresentaram no dia da avaliação. Quando questionados sobre o HIP HOP, a maioria apontou que não costumam ouvir ou dançar o estilo e que sugeririam algum estilo que poderia ser dançado em dupla, como o sertanejo e o forró para iniciar o conteúdo dança.

A professora por sua vez, seguia o currículo do estado que apontava este estilo para ser trabalho no 3º ano do Ensino Médio. Ela destacou que os conteúdos eram obrigatório e, ainda que não havia uma cobrança explícita pela Diretoria de Ensino ou pela direção da escola, era dever dela como funcionária pública segui-lo. Entretanto, como já discutimos, inicialmente, o currículo tinha um caráter de proposta curricular sugerindo situações de aprendizagem. Esse descompasso entre os objetivos do currículo e o trabalho dos professores na escola sublinhou a ineficiência da utilização do currículo nas escolas.

6.1.5 Alguns apontamentos

Embora a professora sempre tenha demonstrado uma dificuldade particular com a dança, por considerar que não sabia dançar, buscou vários mecanismos para atender as exigências do currículo sobre o conteúdo. Levou vários vídeos nas aulas, discutiu com os alunos a respeito do movimento Hip Hop e suas derivações como o break, o grafite e o rap, e abriu espaço na aula para montagem de coreografia. Ainda sim, a lacuna no seu currículo da formação inicial em relação a esse conhecimento específico implicou na insegurança ao ministra-lo.

A bibliografia consultada nos apresentou que a dança representa uma forma de linguagem presente desde as primeiras manifestações humanas e por isso na escola compõe o currículo de Educação Física e Artes. Entretanto, a dança enquanto espetáculo, reproduzida por meio de coreografias, assim como nos disse *Júlia*, limita as expressões corporais, ao invés de promovê-las. Desse modo, a dança não pode ser reduzida à coreografia.

Diante disso, salientamos que o trabalho docente destinado aos jovens deve ser adaptado frente às suas expectativas, caso contrário, não terá sentido para eles. Sendo assim, destacamos algumas metodologias que poderiam ser utilizadas, sem, contudo, apontar caminhos definitivos.

Para valorizar as manifestações culturais juvenis no âmbito escolar, é preciso ajustar o espaço para a dança, uma vez que pela exposição corporal causada não há como iniciar as aulas na quadra. Com essa preocupação, todas as aulas aconteceram no auditório fechado da escola, exceto um dia em que ele já estava reservado para outra turma.

As atividades também devem ser pensadas para que a vergonha não seja um fator decisivo na afinidade ou na falta dela com o conteúdo, afinal, a vergonha afasta o jovem aluno ao invés de aproximá-lo. Para isso, iniciar as atividades com “brincodanças” brincadeiras que envolvem alguns aspectos da dança é uma possibilidade, visto que o jovem, ao brincar, pode não perceber que já está dançando e assim, começa a se sentir mais à vontade para se expressar corporalmente. Como exemplos elencamos atividades com toque, com improvisação e com brincadeiras dançantes e expressivas.

Os ritmos podem ser introduzidos conforme as preferências dos jovens alunos até chegar no Hip Hop, como estava estipulado no currículo, de modo com que os jovens pudessem vivenciar as danças que tinham afinidades e já conheciam para outras diversificadas dos seus contextos de convívio.

Sabemos que a escola é um lugar de produção de conhecimento, mas precisamos nos perguntar: Para o jovem o que ela significa? Por que ir à escola? Antes da era digital a escola era o único lugar para obtenção de conhecimento, mas atualmente na era da informação com o avanço das tecnologias que a cada dia ficam mais acessíveis a todas as camadas sociais, conseguir informação se torna mais fácil, por quais motivos então é preciso continuar frequentando a escola?

A escola precisa ser formadora e não mais adestradora e para isso é preciso se conectar com o jovem e com o que ele vive, identificar suas preferências e, a partir delas, apresentar os novos conhecimentos para que o Ensino Médio não seja mais o palco dos desencontros com as manifestações culturais juvenis.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de mestrado intitulada: “Os jovens e a dança nas aulas de Educação Física: um desvelar das culturas juvenis a partir da sociologia da juventude” pretendeu analisar as relações dos jovens alunos com a dança nas aulas de Educação Física, visando compreender o nível de participação nas práticas educativas relacionadas a este conteúdo. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: compreender os motivos e as justificativas dos alunos no que se referem à vivência do conteúdo dança nas aulas de Educação Física e verificar como a dança, conteúdo da cultura corporal de movimento, é trabalhada nas aulas de Educação Física pelo professor e qual a importância dela para que ele alcance seus objetivos.

Ao refletir sobre a dança nas aulas Educação Física escolar foi preciso recorrer ao seu processo histórico que demonstrou as histórias entrelaçadas de ambas durante o desenvolvimento das sociedades. Sendo assim, a dança se constitui como uma das manifestações corporais produzidas historicamente pelo homem e por isso está presente no eixo de conteúdo atividade rítmica da Educação Física escolar.

Entretanto, esse processo decorreu de diversas discussões sobre a área, por estudiosos especialmente, a partir da década de 1980 que elucidaram os objetivos opressores da Educação Física em sua história. Desde então diversos esforços têm sido aplicados na busca pelo reconhecimento da Educação Física enquanto área do saber. Isso tudo refletiu no ambiente escolar que incluiu essa disciplina em sua matriz curricular, inicialmente, com objetivos disciplinadores e de treinamento do físico.

No fim dos anos 2000 após a publicação da LBD de 1996, foram estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para as escolas, apresentando uma visão mais naturalista do homem e sugeriu-se a criação de currículos nacionais e estaduais. Como consequência diversos documentos oficiais foram publicados decorrentes dessas novas exigências de formação humana como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Apesar de alguns avanços, o Ensino Médio ficou, ainda, acorrentado aos pressupostos de formação para o mercado de trabalho e o preparo para o ensino de nível superior, cobrando cada vez mais o aumento nos índices de avaliação, pelos órgãos oficiais de educação, não sobrando tempo para considerar os conhecimentos que os jovens alunos trazem consigo, bem como as manifestações juvenis no espaço escolar, conforme aponta Freire (1993).

Apesar das políticas públicas destinadas aos alunos do Ensino Médio terem sofrido aumento nas duas últimas décadas, a juventude ainda é encarada com caráter de transitoriedade entre a infância e a fase adulta, estabelecida biologicamente pela idade, na qual, o estado atual manifesta um “vir a ser” de alguém que no momento, apresenta problemáticas. Apresentou-se, então, duas maneiras distintas de conceito de juventude na sociedade: a de jovem problemático ligado a irresponsabilidade e à problemas sociais e ao jovem como potente consumidor.

Um descompasso foi criado a partir desses impasses e dentre a já existente crise educacional, agravou-se a incomunicabilidade entre os agentes escolares. Os jovens alunos sentem-se pressionados num ambiente de extrema cobrança, no qual, suas perspectivas não são incorporadas e por isso, a escola não tem significado e perde o sentido para eles. Ao mesmo tempo, nos seus espaços-tempos informais de convívio, os jovens alunos podem se manifestar por meio das culturas juvenis que exprimem, no mesmo ritmo, suas igualdades e peculiaridades.

Dentre essas manifestações, a dança aparece de modo significativo de acordo com os autores abordados. Diante disso, ela pode ser um agente que possibilite a incorporação dessas manifestações culturais juvenis dentro da escola, nas aulas de Educação Física. Entretanto, constatamos que embora a dança faça parte das culturas juvenis, esse fato não determina que em todas as culturas juvenis ela tenha sentido.

Na escola investigada os alunos demonstraram que nem todos apreciam ou gostam de dançar, independentemente, se dentro ou fora do contexto escolar, ou seja, não é garantia de que um mesmo elemento que faça parte das culturas juvenis, por exemplo, a dança em uma cidade metropolitana, também compõe as culturas juvenis em uma cidade do interior. Além disso o trabalho docente do professor interfere no significado que esse conteúdo poderá ter.

O currículo do Estado de São Paulo incorpora a dança como um dos conteúdos da Educação Física e apresenta situações de aprendizagem com descrição de atividades nos cadernos do professor e do aluno. A professora por sua vez, realiza as atividades em sala de aula e propõe um trabalho coletivo da construção de uma coreografia pelos jovens alunos. Eles expõem que a coreografia, muitas vezes, limita suas manifestações além do HIP HOP não fazer parte das suas manifestações culturais.

Nesse sentido, a professora ao seguir o currículo sublinha a sua ineficiência nas escolas, uma vez que quando aponta atividades com caráter obrigatório o professor fica limitado a elas, não podendo partir dos conhecimentos que os alunos trazem.

Aliado a isso, os jovens apresentaram como motivações para não participar das aulas de Educação Física com o conteúdo dança a vergonha que sentem quando, no âmbito escolar, se expressam corporalmente na frente dos outros alunos. Para isso, sugerem atividades com estilos que permitam a dança em dupla, porém, o currículo é inflexível.

Diante do exposto, ressaltamos que não desejamos encerrar as discussões sobre a temática, pelo contrário, pretendemos que os esforços aqui empreendidos possam contribuir com os debates e discussões realizadas nas áreas de Juventude, Educação Física escola, Dança e currículo do Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Página Aberta Ltda., 1994. 172p.
- ABRAMO, Helena. Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: FÁVERO, Osmar. et al. (Org.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, 2007. p. 73-90.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005. 128p.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- BARBIANI, Rosângela. 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.
- BELEI, Renata Aparecida. et. al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, p. 187-199, jan./jun. 2008.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991, 184p.
- BETTI, Mauro; LIZ, Marlene Terezinha Facco. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p.135–142, set./dez. 2003.
- BORBA, Francisco da Silva. **Dicionário Unesp de Português contemporâneo**. Curitiba: Pía, 2011. 1470p.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. 2.ed. Porto Alegre: Magister, 1997. 122 p.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes** [online], Espírito Santo, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.
- BRACHT, V. Dilemas no cotidiano da Educação Física Escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o futuro**, v. 21, n. 11, p. 14-20, 2011.
- BRASIL. Decreto-lei nº. 5.452, **Aprova Consolidação das Leis de Trabalho**. promulgado em 1 de maio de 1943. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em **em 28 jan. 2017**.

BRASIL. Constituição (1967). **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 30 jul. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº. 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 30 jul. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999, 364p.

BRASIL. **Juventude e escolarização** (1980-1998) / Coordenação: Marília Pontes Sposito. Brasília: MEC/Inep/ Comped, (Série Estado do Conhecimento, INSS 1676-0565, n. 7), 2002. 221 p.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). 2006. 239 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em 28 jan. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo escolar da Educação Básica 2016**. INEP/MEC (2016). Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BREGOLATO, Roseli Aparecida. **Cultura Corporal da dança**. São Paulo: Ícone, 2007, 181p.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2001. 308 p.

CACCIAMALI, Maria Cristina Cacciamali; HIRATA, Guilherme Issamu. A influência da raça e do gênero nas oportunidades de obtenção de renda: uma análise da discriminação em mercados de trabalho distintos: Bahia e São Paulo. **Estudos Econômicos**. v.35, n.4, São Paulo, p. 767-795, out./dez. 2005.

CAMINADA, Eliana. **História da dança**: evolução cultural. Rio de Janeiro. Sprint, 1999, 486p.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Identidades Culturais Juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. **Diversia**, CIDPA Valparaíso, n.1, p. 159-184, abr. 2009.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: A história que não se conta. Campinas: Papiros, 1994. 255p.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Culturas juvenis**: múltiplos olhares. (Paradidáticos. Série Cultura). São Paulo: Editora UNESP, 2008. 113p.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 84p.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. 45p.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n.15, p.17-32, jan./jun. 2001.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcisio (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p.136-161.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n.24, p.40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. “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, Juarez Tarcisio; NONATO, Brésia França; DIAS, Fernanda Vasconcelos; CARMO, Helen Cristina do. Juventude e escola. In: SPÓSITO, Marília Pontes (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. 57-126.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; CARRANO; Paulo Cesar Rodrigues. Quem é este aluno que chega a escola? In: **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogos. DAYRELL, Juarez Tarcisio; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MAIA, Carla Linhares, (Orgs.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339p.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. JESUS, Rodrigo Ednilson. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.407-423, abr.- jun., 2016.

DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. Ensino religioso e estado laico: uma lição de tolerância. **Rever**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 45-70, set. 2009.

ELMERICH, Luis. **História da dança**. Prefácio de Francisco Mignone. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987. 359 p.

FARO, Antonio José. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986. 149 p.

FEIXA, Carles. De culturas, subculturas y estilos. In: Feixa, Carles. **De Jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud**, Capítulo III. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio do século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2508p.

FILIPOUSKI, Ana Mariza. NUNES, Maria Denise Crespo. **Juventudes: diálogos e práticas**. Erechim: Edelbra, 2012. 144p.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993. 127p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 165p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudança no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Motivos da Evasão Escolar**. FGV, 2009. Disponível em <<http://www.fgv.br/cps/tpemotivos>>. Acesso em 10/09/2015.

GARCIA, Rui Proença; LEMOSA, Kátia Moreira. Estética como um valor na educação física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, vol. 17, n.1, p.32-40, jan./jun. 2003.

GASPAR, Lúcia. Danças indígenas do Brasil. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 09/06/2016.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, vol.10, 1988, 63p.

GOFF, Jacques Le; TRUONG, Nicolas. **Uma história do corpo na Idade Média**. Tradução Marcos Flamínio Peres; revisão técnica Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 213 p.

GRANDO, Beleni Salete. Movimentos indígenas do Brasil: a cultura autoritária e preconceituosa e a Educação Física. **Motrivivência**. Ano XI, n.14, p.63-92 mai. 2000.

IBASE e POLIS, **Juventude Brasileira e Democracia** - participação, esferas e políticas públicas - relatório final - novembro de 2005. Disponível em: <www.idrc.ca/uploads/user-S/1134065553_juventude.pdf> Acesso em: 10 abril 2017.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v.41, n.144, p. 752-769, set./dez.2011.

KRAWCZYK, Nora. A encruzilhada da instituição escolar In: **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. KRAWCZYK, Nora (org.). São Paulo: Cortez, 2014. p.7-12.

KUENZER, Acacia Zeneida. **O Ensino Médio agora é para a vida**: Entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, Abril 2000, p.15-39.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis; LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.77-96.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação**: novos desafios para gestão. In: Naura Syria Carapeto Ferreira. (Org.). *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 7ed.São Paulo: Cortez, 2011, p. 43-72.

LACERDA, Roberto Cortes de. LACERDA, Helena da Rosa Cortes de. ABREU, Estela dos Santos. **Dicionário de Provérbios**: francês, português, inglês. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP. 2004. 762p.

LIBÂNEO, José. Carlos. Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 25-46, jan./jun. 2006.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. As culturas juvenis e a cultura corporal de movimento: em busca de interlocução. **Revista Teias**. v. 13, n. 27, p. 219-241, jan./abr. 2012.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MAGALHÃES, Dulce Maria. A sociedade perante o lazer: geração do lazer ou não-sei-que-fazer?. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras*, Univ. Porto. Vol. 1, nº1, (1991), p.165-174.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE; Sadao (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARCELLINO Nelson Carvalho; BARBOSA, Felipe Soligo; MARIANO, Stéphanie Helena. As Cidades e o Acesso aos Espaços e Equipamentos de Lazer. **Impulso**, Piracicaba, v.17, n.44. p.55-66, 2006.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. BRISOLA, Elisa Maria Andrade. **Revista Univap**. São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005. 315p.

MARGULIS, Mario. La cultura de la noche. In: Margulis, Mario y otros, **La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires**, cap. I, Biblos, Argentina, 1997.

MARINHO, Inezil Penna. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo: CIA Brasil Editora, (sem ano) [197-], 140p.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 206p.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar**. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MATTHIESEN, Sara Quenzer. Linguagem, Corpo e Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 7, n 2, p129-139, 2008.

MATTOS, Mauro Gomes de. **Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola**. Guarulhos, SP: Phorte Editora, 1999, 140p.

MELO, Vitor Andrade de. **História da Educação Física e do Esporte no Brasil: panorama e perspectivas**. São Paulo: IBRASA, 1999. 115 p.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; NOVAES, Regina Reys. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007, p. 29-46.

MERIDA, Fernanda Viera; MERIDA, Marcos. Abordagem esportivista. SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos (org.). In: **Portas Abertas para a Educação Física: falando sobre abordagens pedagógicas**. São Paulo: Phorte, 2013. 208p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORENO, Bruno Stramandinoli; POLATO, André Luís; MACHADO, Afonso Antonio. Aluno e seu corpo nas aulas de educação física: apontamentos para uma reflexão sobre a vergonha e a mídia. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal/São Paulo, v.6, n.8, jan./jun. 2006.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da. MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

NANNI, Dionisia. **Dança – Educação: pré-escola à universidade**. Rio de Janeiro: 5ª edição: Sprint, 2008, 191p.

NEIRA, Marcos Garcia. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, p.23-27, suplemento n.6, p23-27, nov. 2011.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros passos: 79). 113 p.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. Estéticas juvenis: intervenções nos corpos e na metrópole. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 4, p.63-86, mar. 2007.

PAIS, José. Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV, p.139-165, 1990.

PAIS, José. Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa; Imprensa Nacional casa da Moeda, 2003.

PAIS, José. Machado. Jovens, bandas musicais e revivalismos tribais. In: PAIS, José Machado. BLASS, Leila Maria da Silva. (org) **Tribos urbanas**: produção artística e identidade, São Paulo: Annablume, 2004. p.24-42.

PAIS, José. Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. & EUGENIO, F. **Culturas Jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. p.7-21.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. In: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; NOVAES, Regina Reys. **Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007, p. 13-28.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2001. 308 p. 87-109.

PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1989. 304 p.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276p.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para La discusión. **Revista brasileira de educação**, n. 23, p.103-118, mai./ago. 2003.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p.637-652, jul./set. 2012.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Educação Física /Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008. 64p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo:** Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – São Paulo: SEE, 2010. 216p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo:** Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 264 p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo:** Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2012. 261 p.

SÃO PAULO. **Apresenta objetivos do Currículo do Estado de São Paulo.** Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>. Acesso em: 23 out de 2016.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Abordagem, tendência e método. In: SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos (org.). **Portas Abertas para a Educação Física:** falando sobre abordagens pedagógicas. São Paulo: Phorte, 2013. 208p.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 143 p.

SOUSA, Sandra. Maria. Zákia. Lian. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUZA, Sérgio Augusto Rosa de. OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Estruturação da capoeira como conteúdo da educação física no ensino fundamental e médio. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 12, n. 2, p. 43-50, jul-dez 2001.

SOUZA, Dilmara Veríssimo de. ZIONI, Fabiola. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. **Saúde e Sociedade** v.12, n.2, p.76-85, jul-dez 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*; **Rev. Sociol.** USP, S. Paulo, p.161-178, 1993 (editado em nov. 1994).

SPÓSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.5, p-37-52 mai./ago. 1997.

SPÓSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006); In: SPÓSITO, Marília Pontes (Coord.). **O Estado da Arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira:** educação, ciências sociais e serviço social (1999- 2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, p. 57-126, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno CEDES** [online]. vol.21, n.53, pp.69-83, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed, São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

VALEIRÃO, Kelin; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **A escola enquanto instituição disciplinar**. Disponível em: <
<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0224.html>>
Acesso em: 03/11/2015

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Ediora, 2003. 108p.

VIÉGAS, Lygia de Sousa Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia e educação. **Diálogos possíveis**. p.102-123,jan/jun, 2007.

APÊNCIDE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título da Pesquisa: “**Os jovens e a Dança nas aulas de Educação Física:** um desvelar das Culturas Juvenis a partir da Sociologia da Juventude”

1. **Natureza da pesquisa:** Qualitativa.
2. **Participantes da pesquisa:** alunos de uma sala do 3º ano do Ensino Médio, matriculados na escola pesquisada da rede Estadual de Ensino do município de Presidente Prudente.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao autorizar a participação neste estudo a sra (sr) permitirá que o aluno..... participe de questionários, entrevistas e a divulgação de imagens com a preservação de sua identidade. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participação do aluno (a) ou interromper em qualquer fase da pesquisa.
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais.
6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a Dança e a sua relação com as manifestações culturais juvenis, nas aulas de Educação Física. Os resultados obtidos serão divulgados, respeitando o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
7. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar seu filho ou dependente para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Confirmo 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.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome e assinatura do Responsável do aluno (a)

RG:

Pesquisador Responsável: Joyce Cristina Claro Menoti

Fone: 18-991276909

E-mail: joyce_cris_1012@hotmail.com

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail: cep@fct.unesp.br

APÊNDICE B - Questionário 1



PESQUISA: Os jovens e a Dança nas aulas de Educação Física: um desvelar das Culturas Juvenis a partir da Sociologia da Juventude.

1- Pessoal.

- 1- Classe: 3º _____ Idade: _____ anos
 2- Quanto tempo estuda nesta escola? _____ anos _____ meses _____ dias
 3- Estado civil: () solteiro () casado () outro _____
 4- Filhos: () não () sim. Quantos? _____
 5- Etnia: () negro () branco () mulato () outra _____
 6- Religião: () católico () protestante () evangélico () espírita () afro descendentes () não pratico nenhuma religião

2 - Mundo juvenil.

1 - Você participa de algum grupo ou associação de jovens? (se necessário assinalar mais de uma alternativa)

- () sim, grupo de jovens (igreja) () sim, grupo de dança
 () sim, grupo de estudos ou cursinho pré vestibular () sim, grupo de futebol
 () sim, curso (línguas estrangeiras, informática, técnicos ou do tipo) () não participo de nenhum tipo de grupo
 () outra: _____

2 - O que mais gosta de fazer em seu tempo livre. (se necessário assinalar mais de uma alternativa)

- () gosto de não fazer nada () assistir TV () sair com os amigos, ou namorado(a)
 () ficar na internet () ir na balada () praticar esportes, ou fazer atividades físicas
 () dançar () jogar vídeo game () nenhuma das alternativas
 outro _____

3 - Você gosta de ouvir música? () sim não (). Se sim, responda as questões 4, 5 e 6 :

4 - Qual o estilo musical mais aprecia? (se necessário assinalar mais de uma alternativa).

- () Axé () Black () Country () Eletrônica () Emo () Forró
 () Funk () Gospel () Gótico () Hip Hop () Jazz () Lambada
 () Metal () MPB () Music () Pagode () Pop () Punk
 () Rap () Reggae () Rock () Romântico () Sertanejo () Salsa
 () Samba () Soul () Vanerão () Xote () Clássica () Blues
 outro _____

5 - Se sim, aonde você mais ouve música? (se necessário assinalar mais de uma alternativa)

- () Em casa () Na escola () Na igreja () Na balada
 () Festa entre amigos () Festa em família () Formaturas () Aniversários
 () Academia () Clube () Aulas de dança () Grupo de dança
 () Show () No chuveiro () Sozinho (a) no quarto () Grupos de Jovens
 () Casamentos
 outro _____

6 - Onde você mais gosta de ouvir música? (se necessário assinalar mais de uma alternativa)

- () Em casa () Na escola () Na igreja () Na balada

- ☐ Festa entre amigos ☐ Festa em família ☐ Formaturas ☐ Aniversários
☐ Academia ☐ Clube ☐ Aulas de dança ☐ Grupo de dança
☐ Show ☐ No chuveiro ☐ Sozinho (a) no quarto ☐ Grupos de Jovens
☐ Casamentos
 outro _____

3 – Escola.

1 - Você gosta de estudar? ☐ sim ☐ não

2 - O Ensino Médio contribui na sua vida para:

- ☐ Preparação para o vestibular
☐ Acrescentar conhecimentos a minha vida
☐ Em nada, estou cursando porque meus pais quiseram
☐ Somente para ter o diploma do ensino médio

Outro: _____

4 - Educação Física.

1 - Você faz aula de Educação Física? ☐ sim ☐ não

2 - Gosta das aulas de Educação Física? ☐ sim ☐ não

3 - Qual conteúdo da Educação Física você mais gosta de fazer? (se necessário assinalar mais de uma alternativa)

- ☐ Esportes ☐ Jogos ☐ Dança ☐ Ginástica ☐ Lutas

4 - Você teve ou tem aulas de Dança, nas aulas de Educação Física desta escola? ☐ sim ☐ não

5 – Na Educação Física, você gosta de participar das aulas de dança? ☐ sim ☐ não

6 - Na escola qual estilo você mais gosta de dançar? (se necessário assinalar mais de uma alternativa)

- ☐ Funk ☐ Gospel ☐ Gótico ☐ Hip Hop ☐ Jazz ☐ Lambada
☐ Metal ☐ MPB ☐ Music ☐ Pagode ☐ Pop ☐ Punk
☐ Rap ☐ Reggae ☐ Rock ☐ Romântico ☐ Sertanejo ☐ Salsa
☐ Samba ☐ Soul ☐ Vanerão ☐ Xote ☐ Clássica ☐ Blues

outro _____

7 - Nesta escola, tem outras disciplinas que trabalham com o conteúdo de dança? ☐ sim ☐ não

Quais: _____

8 – Fora da escola, você gosta de dançar? ☐ sim ☐ não. Se sim, responda as questões 9 e 10:

9 - Em que lugares você gosta de dançar? (se necessário assinalar mais de uma alternativa)

- ☐ Em casa ☐ Na escola ☐ Na igreja ☐ Na balada
☐ Festa entre amigos ☐ Festa em família ☐ Formaturas ☐ Aniversários
☐ Academia ☐ Clube ☐ Aulas de dança ☐ Grupo de dança
☐ Show ☐ No chuveiro ☐ Sozinho (a) no quarto ☐ Grupos de Jovens
☐ Casamentos

outro _____

10 - Qual estilo de dança você mais gosta de dançar fora da escola? (se necessário assinalar mais de uma alternativa)

- ☐ Axé ☐ Black ☐ Country ☐ Eletrônica ☐ Emo ☐ Forró

☐ Funk	☐ Gospel	☐ Gótico	☐ Hip Hop	☐ Jazz	☐ Lambada
☐ Metal	☐ MPB	☐ Music	☐ Pagode	☐ Pop	☐ Punk
☐ Rap	☐ Reggae	☐ Rock	☐ Romântico	☐ Sertanejo	☐ Salsa
☐ Samba	☐ Soul	☐ Vanerão	☐ Xote	☐ Clássica	☐ Blues

outro_____

—

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!!!

APÊNDICE C - Questionário 2



PESQUISA: Os jovens e a Dança nas aulas de Educação Física: um desvelar das Culturas Juvenis a partir da Sociologia da Juventude.

1- Pessoal.

- 1- Nome: _____ Idade: _____ Série: _____
- 2- Quanto tempo estuda nesta escola? _____ anos
- 3- Estado civil: () solteiro () casado () outros: _____
- 4- Filhos: () não () sim. Quantos? _____
- 5- Etnia: () negro () branco () mulato () outras: _____
- 6- Religião: () católico () protestante () evangélico () afro descendentes () não pratico nenhuma religião
- Outros: _____

2 - Vida familiar

- 1 - Você mora com: () pais () só com ou Pai () só com a Mãe () familiares () com parceiro(a) () sozinho.
- 2 - Sua família é composta de quantas pessoas? () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () mais.
- 3 - Quantos estudam? () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () mais
- 4 - Quantos trabalham? () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () mais.
- 5 - Nível de instrução da sua mãe:
- () Não estudou
- () Ensino Fundamental Completo (1º ao 5º ano) () Ensino Fundamental Incompleto (1º ao 5º ano)
- () Ensino Fundamental Completo (6º ao 9º ano) () Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
- () Ensino Médio Completo () Ensino Médio Incompleto
- () Ensino Superior Completo () Ensino Superior Incompleto
- 6 - Nível de instrução do seu pai:
- () Não estudou
- () Ensino Fundamental Completo (1º ao 5º ano) () Ensino Fundamental Incompleto (1º ao 5º ano)
- () Ensino Fundamental Completo (6º ao 9º ano) () Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
- () Ensino Médio Completo () Ensino Médio Incompleto
- () Ensino Superior Completo () Ensino Superior Incompleto
- 7 - A renda total da sua família é: () até R\$ 500,00 () de R\$ 500,00 a 1.000,00 () de R\$ 1.000,00 a 2.000,00 () de R\$ 2.000,00 a 3.000,00 () mais de R\$ 3.000,00

3- Trabalho:

- 1 - Você exerce alguma atividade remunerada: () Trabalho () Estágio () Mesada () Bicos () Nenhuma
- 2 - Horário: () só tarde () só noite () tarde e noite () horários aleatórios

4 - Mundo juvenil.

- 1 - Você participa de algum grupo ou associação de jovens? (se necessário assinalar mais de uma alternativa)
- () sim, grupo de jovens (igreja) () sim, grupo de dança

- ☐ sim, grupo de estudos ou cursinho pré vestibular ☐ sim, grupo de futebol
☐ sim, curso (línguas estrangeiras, informática, técnicos ou do tipo) ☐ não participo de nenhum tipo de grupo
☐ sim, trabalho voluntário ☐ sim, grupo de esportes
 Outros: _____

- 2 - O que mais gosta de fazer em seu tempo livre. (se necessário assinalar mais de uma alternativa)
- ☐ gosto de não fazer nada ☐ assistir TV ☐ sair com os amigos, ou namorado(a)
☐ ficar na internet ☐ ir à festas ou balada ☐ praticar esportes, ou fazer atividades físicas
☐ dançar ☐ jogar vídeo game ☐ estudar
 Outros: _____

3 – Fora da escola, você gosta de dançar? ☐ sim ☐ não. Se sim, responda as questões 4 e 5:

4 - Em que lugares você gosta de dançar? (se necessário assinalar mais de uma alternativa)

- ☐ Em casa ☐ Na escola ☐ Na igreja ☐ Na balada
☐ Festa entre amigos ☐ Festa em família ☐ Formaturas ☐ Aniversários
☐ Academia ☐ Clube ☐ Aulas de dança ☐ Grupo de dança
☐ Show ☐ No chuveiro ☐ Sozinho (a) no quarto ☐ Grupos de Jovens
☐ Casamentos ☐ Projetos
 Outros: _____

5 - Qual estilo de dança você mais gosta de dançar fora da escola? (se necessário assinalar mais de uma alternativa)

- ☐ Axé ☐ Black ☐ Country ☐ Eletrônica ☐ Emo ☐ Forró
☐ Funk ☐ Gospel ☐ Gótico ☐ Hip Hop ☐ Jazz ☐ Lambada
☐ Metal ☐ MPB ☐ Music ☐ Pagode ☐ Pop ☐ Punk
☐ Rap ☐ Reggae ☐ Rock ☐ Romântico ☐ Sertanejo ☐ Salsa
☐ Samba ☐ Soul ☐ Vanerão ☐ Xote ☐ Clássica ☐ Blues
 Outros: _____

5 – Escola.

1 - Você gosta de estudar? ☐ sim ☐ não

Por quê? _____

2 - O Ensino Médio contribui na sua vida para (se necessário assinalar mais de uma alternativa):

- ☐ Em nada
☐ Preparação para o vestibular
☐ Acrescentar conhecimentos a minha vida
☐ Somente para ter o diploma do Ensino Médio
☐ Convívio com os amigos
 Outros: _____

3 - O que mais gosta de fazer na escola?

4 - O que menos gosta de fazer?

6 - Educação Física.

1 - Você participa das aulas de Educação Física? () sim () não

Por quê? _____

2 – Você gosta das aulas de Educação Física? () sim () não

Por quê? _____

3 - Qual conteúdo da Educação Física você mais gosta de fazer? (se necessário assinalar mais de uma alternativa)

() Esportes () Jogos () Dança () Ginástica () Lutas

Por quê? _____

4 - Você teve ou tem aulas de Dança, nas aulas de Educação Física desta escola? () sim () não

5 - Nesta escola, há outras disciplinas que trabalham com o conteúdo de dança? () sim () não

Se sim, quais: _____

6 - Você gosta de participar das aulas de dança de outras disciplinas? () sim () não

Por quê? _____

7 – Na aula de Educação Física, você gosta de participar das aulas de dança? () sim () não

8 – Se sim, porque gosta de dançar nas aulas de Educação Física?

9 – Se não, porque não gosta de dançar na escola?

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!!!

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada com os jovens alunos do 3 A.**1 - Educação Física escolar.**

- 1) Gosta da aula de Educação Física?
- 2) O que gosta/não gosta na aula de Educação Física?
- 3) Na escola o que você acha de ter dança nas aulas de Educação Física?

2 - Hip Hop na Educação Física.

- 4) Você sugere outras formas para ela ser trabalhada?
- 5) O que você acha do HIP HOP?
- 6) Como foi para você dançar hip hop na escola?

3 - Hip Hop fora da escola.

- 7) Já conhecia o hip hop? Já havia dançado ele?
- 8) Como foi para você a apresentação?
- 9) Como se sentiu apresentando?
- 10) Você ensaiou?
- 11) Criou coreografia? Onde buscou?
- 12) Como foi esse processo?

4 - Fora a escola.

- 13) Ouve música?
- 14) Qual seu estilo preferido?
- 15) Fora da escola, você dança? Se sim, Onde?
- 16) Você gosta de dançar?
- 17) Quando criança, o que você gostava de fazer/brincar?
- 18) A dança estava presente?
- 19) Para você, e religião interfere sobre o ato de dançar? Se sim, como?

APÊNDICE E – Roteiro da entrevista semiestruturada com a professora Helena

1 - Perfil da professora.

- 1) Local e ano de formação;
- 2) Quais os pressupostos do curso?
- 3) Tempo total de docência;
- 4) Tempo de docência na escola;

2 - Dança na vida pessoal.

- 5) O que é a dança para você?
- 6) Você gosta de dançar?
- 7) Você costuma dançar?

3 - Dança na Educação Física.

- 8) O que acha da dança enquanto conteúdo da Educação Física escolar?
- 9) Como acha que os alunos reagem ao conteúdo?
- 10) Como acha que deve ser ensinada?

4 - Currículo.

- 11) Como é o conteúdo dança no currículo?
- 12) Pode ser trabalhado outro? A escola permite?
- 13) A escola, diretora, ou Diretoria de Ensino fiscaliza o cumprimento do currículo?
- 14) Algum conteúdo é mais exigido que o outro?

5 - Atuação docente.

- 15) Há formação continuada na escola ou na Diretoria de Ensino?
- 16) Como trabalha o conteúdo dança?
- 17) Como é trabalhada nos outros anos?
- 18) Tem dificuldades? Quais?

6 - Jovens Alunos.

- 19) Como os alunos reagem ao seu trabalho?
- 20) Sugerem outras possibilidades?
- 21) Participam das aulas?
- 22) Se negam?

APÊNDICE F – Roteiro da entrevista semiestruturada com uma autora do currículo do estado de São Paulo, Prof. Dra. Luciana Venâncio

1 - Elaboração do currículo.

- 1) Conte sobre como foi estruturado o currículo (proposta, convite, estruturação);
- 2) Como foi o processo de elaboração?
- 3) Foi um trabalho coletivo?
- 4) Houve interdisciplinaridade com as outras áreas?
- 5) Quais os principais objetivos do currículo?

2 - Professor da rede pública.

- 6) O professor da rede pública participou da elaboração?
- 7) Houve o processo de escuta dos professores da rede pública?

3 - Materiais provenientes da Proposta Curricular.

- 8) Como aconteceu a elaboração dos materiais posteriores à Proposta Curricular?
- 9) O caderno do Professor e do aluno se contrapõe à Proposta Curricular?

4 - Obrigatoriedade dos conteúdos.

- 10) As habilidades e competências são obrigatórias?
- 11) As situações de aprendizagem são obrigatórias?
- 12) O tempo previsto é suficiente para trabalhar os conteúdos?

5 - Críticas.

- 13) Principais críticas?
- 14) Pontos positivos?

**ANEXO A – Imagem 3: Conteúdos para o 3º ano do Ensino Médio –
Proposta Curricular do Estado de São Paulo**

3ª Série	
1º Bimestre	Luta, atividade rítmica, ginástica e esporte • Modalidade de luta já conhecida dos alunos: capoeira, karatê, judô, taekwondo, boxe ou outra – A importância das técnicas e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do espetáculo esportivo • O ritmo no esporte, na luta, na ginástica e na dança – Ritmo vital – O ritmo como organização expressiva do movimento – Tempo e acento rítmico Corpo, saúde e beleza • Princípios do treinamento físico: individualidade biológica, sobrecarga (frequência, intensidade e duração/volume) e reversibilidade Contemporaneidade • Corpo na contemporaneidade – Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito
2º Bimestre	Atividade rítmica • Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem: hip-hop, street-dance e/ou outras – Diferentes estilos como expressão sociocultural – Principais passos/movimentos – Coreografias Corpo, saúde e beleza • Saúde e trabalho – Ginástica laboral: benefícios e controvérsias – Fatores de adesão e permanência na atividade física/exercício físico e na prática esportiva Contemporaneidade • Corpo na contemporaneidade – Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito – Esporte e cultura de movimento na contemporaneidade – Esportes radicais

Fonte: São Paulo (2008, p.58).

**ANEXO B – Imagem 4: Conteúdos para o 3º ano do Ensino Médio –
Proposta Curricular do Estado de São Paulo**

3ª Série	
3º Bimestre	Luta e atividade rítmica • Princípios orientadores, regras e técnicas de uma luta ainda não conhecida dos alunos – A importância das técnicas e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do espetáculo esportivo • Manifestações e representações da cultura rítmica nacional ou de outros países – Danças folclóricas/regionais – Processo histórico Contemporaneidade • Corpo na contemporaneidade – Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito Lazer e trabalho • O lazer como direito do cidadão e dever do Estado – Possibilidades de lazer na cultura de movimento – O esporte como prática de lazer nas dimensões estética (presencial e televisiva), comunitária e de entretenimento – Fatores limitadores de acesso ao lazer – Lazer e ginástica nas empresas: benefícios e controvérsias

Fonte: São Paulo (2008, p.59).

**ANEXO C - Imagem 5: Conteúdos para o 3º ano do Ensino Médio –
Proposta Curricular do Estado de São Paulo**

3ª Série	
3º Bimestre	Luta e atividade rítmica • Princípios orientadores, regras e técnicas de uma luta ainda não conhecida dos alunos – A importância das técnicas e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do espetáculo esportivo • Manifestações e representações da cultura rítmica nacional ou de outros países – Danças folclóricas/regionais – Processo histórico Contemporaneidade • Corpo na contemporaneidade – Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito Lazer e trabalho • O lazer como direito do cidadão e dever do Estado – Possibilidades de lazer na cultura de movimento – O esporte como prática de lazer nas dimensões estética (presencial e televisiva), comunitária e de entretenimento – Fatores limitadores de acesso ao lazer – Lazer e ginástica nas empresas: benefícios e controvérsias

Fonte: São Paulo (2008, p.60).

**ANEXO D - Imagem 6 – Conteúdos e habilidades no 1º ano do Ensino Médio –
Currículo do Estado de São Paulo**

1ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
2º Bimestre	Tema 1 – Atividade rítmica Ritmo vital e ritmo como organização expressiva do movimento Tempo e acento rítmico O ritmo no esporte, na luta, na ginástica e na dança Tema 2 – Esporte Modalidade individual: ginástica artística (GA) ou ginástica rítmica (GR) Tema 3 – Corpo, saúde e beleza Corpo e beleza em diferentes períodos históricos • Padrões de beleza e suas relações com contextos históricos
	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Reconhecer a importância do ritmo no esporte, na luta, na ginástica e na dança • Identificar características do ritmo em vivências do esporte, da luta, da ginástica e da dança • Reconhecer e analisar as técnicas da GR (ou da GA) • Realizar e combinar diferentes movimentos da ginástica rítmica (ou da GA) • Identificar padrões e estereótipos de beleza nos diferentes contextos históricos e culturais • Identificar representações da beleza em seu grupo sociocultural • Identificar recursos voltados à obtenção de padrões de beleza corporal • Reconhecer e criticar o impacto dos estereótipos de beleza corporal na opção por exercícios físicos, produtos e práticas alimentares • Reconhecer riscos e benefícios que a utilização de produtos, práticas alimentares e programas de exercícios podem trazer à saúde

Fonte: São Paulo (2012, p.249).

**ANEXO E - Imagem 7 – Conteúdos e habilidades no 3º ano do Ensino Médio -
Currículo do Estado de São Paulo**

3ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
2º Bimestre	Tema 1 – Atividade rítmica Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem: <i>hip-hop</i> , <i>street dance</i> e/ou outras
	Tema 2 – Lazer e trabalho Saúde e trabalho
	Tema 3 – Contemporaneidade Esporte e cultura de movimento na contemporaneidade
	Habilidades Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Apreciar e analisar movimentos característicos do <i>hip-hop</i> • Caracterizar o movimento <i>hip-hop</i> como expressão sociocultural • Identificar os diferentes estilos de <i>street dance</i> • Nomear passos e movimentos característicos de <i>street dance</i> • Criar e nomear movimentos de <i>street dance</i> • Identificar reações do próprio corpo diante das demandas ocupacionais • Reconhecer motivos pelos quais a ginástica laboral contribui para a prevenção de doenças relativas ao seu trabalho • Identificar as possibilidades de atividades na ginástica laboral • Identificar características específicas dos esportes radicais (ou de outros esportes trabalhados no bimestre) • Relacionar experiências do Se-Movimentar ao “estilo de vida” dos praticantes de esportes radicais (ou de outros esportes trabalhados no bimestre)

Fonte: São Paulo (2012, p.257).

**ANEXO F - Imagem 8 – Conteúdos e habilidades no 3º ano do Ensino Médio -
Currículo do Estado de São Paulo**

3ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
3º Bimestre	Tema 1 – Atividade rítmica Manifestações e representações da cultura rítmica nacional • O samba
	Tema 2 – Lazer e trabalho O lazer como direito do cidadão e dever do Estado
	Tema 3 – Contemporaneidade Esporte e cultura de movimento na contemporaneidade A virtualização do corpo na contemporaneidade
Habilidades	
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Reconhecer etapas do processo histórico de desenvolvimento do samba, com destaque para as diferentes regiões brasileiras • Identificar as características do samba de roda: gestos e movimentos • Identificar os diferentes instrumentos característicos do samba de roda • Construir argumentos sobre a importância do lazer • Identificar possibilidades de lazer nas atividades de cultura de movimento • Identificar diferenças e semelhanças de valores, interesses e recompensas nas situações de lazer e trabalho • Identificar e reconhecer as dificuldades/facilidades para o acesso ao lazer • Identificar a influência das mídias (jogos virtuais) na vida cotidiana • Elaborar estratégias cooperativas e competitivas para os jogos virtuais

Fonte: São Paulo (2012, p.258).