
AS CULTURAS JUVENIS E A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: Em busca de interlocução

Márcia Regina Canhoto de Lima

José Milton de Lima^(*)

RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo as culturas juvenis e a cultura corporal de movimento, voltadas para os jovens-alunos do Ensino Médio. O interesse no tema surgiu a partir da constatação de que são escassos os estudos na área da Educação Física que enfocam os jovens nas escolas. O objetivo central deste estudo é promover uma interlocução entre culturas juvenis, cultura corporal de movimento e a Pedagogia de Paulo Freire, buscando questionar abordagens históricas da Educação Física, pautadas na elitização e na padronização. A própria produção teórica da área, enriquecida com outras abordagens, pode colaborar para a revisão de conteúdos e finalidades e, também, indicar metodologias que favoreçam a participação, a dialogicidade, a formação crítica e a diversidade no contexto escolar.

Palavras-chave: Cultura Corporal de Movimento, Cultura Juvenil e Pedagogia da libertação.

JUVENTUDE: DESCONSTRUIR PARA CONSTRUIR

Atualmente vem crescendo, no Brasil, o interesse de pesquisadores e instituições acerca do debate crítico sobre a temática da juventude na área da educação. Apesar desse avanço em relação ao tema, ainda existem muitos mitos e estereótipos na maneira de compreender os jovens, ou seja, “histórica e socialmente, a juventude tem sido encarada como uma fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados problemas sociais”. (PAIS, 1990, p. 141).

Os profissionais da educação, na sua maioria, concebem a juventude sob uma vertente naturalista e universal, acreditando que esse estágio da vida é marcado pela revolta, pelo conflito e pela rebeldia. A juventude significa, para muitos, apenas uma etapa biológica no desenvolvimento do ser humano, sendo compreendida como uma fase de transição, uma preparação para a vida adulta, um “vir a ser”. Não conhecem as necessidades, as aspirações e as culturas dos jovens, que os fazem distintos dos adultos e os instrumentalizam para ampliar os seus conhecimentos e para lidar com o mundo e com as pessoas.

^(*) **Márcia Regina Canhoto de Lima.** Professora do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia Unesp – Presidente Prudente, SP. Coordenadora do Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude (CEPELIJ) e vice-líder do Grupo de Pesquisa: Cultura Corporal: saberes e fazeres. *E-mail:* marcialima@fct.unesp.br.

José Milton de Lima. Professor do Departamento de Educação e da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia Unesp – Presidente Prudente, SP. Coordenador do Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventudes (CEPELIJ) e líder do Grupo de Pesquisa: Cultura Corporal: saberes e fazeres. *E-mail:* miltonlima@fct.unesp.br.

A abordagem naturalista tem sua origem na Grécia, quando os filósofos, Sócrates (469-399 a.C.), Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-332 a.C.), apesar de compreenderem a estrutura social organizada para o jovem, valorizavam significativamente a figura do adulto. Segundo Ortega e Gasset (1987, p. 280), a vida social naquela época era organizada tendo em vista os *efebos* (mancebo, moço). Esses jovens deixavam suas famílias para viver ao lado de homens mais velhos e, apesar da juventude ser comemorada, o modelo era “o homem maduro que educa e dirige”. Como exemplo, citamos Aristóteles, que tinha uma imagem negativa a respeito dos jovens, pois acreditava que eles eram “inconstantes e depressa se enfastiam do que desejaram: se desejam intensamente, depressa cessam de desejar. Suas vontades são violentas, mas sem duração, exatamente como os acessos de fome e de sede nos doentes”. (ARISTÓTELES, 1959, *apud* DOTTI, 1973, p. 15).

O historiador Philippe Ariès, por sua vez, traz relevantes contribuições ao debate, na sua obra *História Social da Criança e da Família*, publicada inicialmente na França, em 1960, e nos Estados Unidos, em 1962. Ele mostra que a juventude é uma fase com características próprias, portanto, não pode mais ser vista apenas como entidade biológica.

Segundo Ariès (1981), no século XVII, a infância era confundida com adolescência. Nos colégios da época, as palavras latinas *puer* (menino) e *adolescens* (moço) eram usadas sem qualquer distinção. No idioma francês, só havia a palavra *enfant* (criança, menino), que era utilizada tanto para as crianças, como para os adolescentes. Nesse momento da história, não havia distinção entre o mundo infantil e adulto.

De acordo ainda com o autor (1981), o desenvolvimento social dos indivíduos acontecia sem que se desse destaque para as fases de transição. Somente do adulto era esperado o comportamento próprio da razão, do pensamento. A infância era restrita apenas ao tempo em que a criança não conseguia cuidar de si própria e, assim que isso fosse possível, ela era introduzida diretamente no mundo dos adultos. A partir do momento em que conseguisse ter algum “desembaraço físico era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude”. (ARIÈS, 1981, p. 10). A fase da infância, portanto, era uma situação a ser superada e as capacidades esperadas das crianças surgiam a partir das relações que elas estabeleciam com os mais velhos. A palavra juventude, então, de meados da Idade Média até o século XVIII, era repleta de ambiguidades.

Para Ariès (1981),

[...] essas sociedades da juventude eram sociedades de solteiros, em épocas em que, nas classes populares, as pessoas geralmente se casavam tarde. A oposição, portanto, era entre

o casado e o não casado, entre aquele que tinha uma casa própria e aquele que não tinha, que morava na casa de outrem, entre o menos instável e o menos estável. Portanto, é preciso sem dúvida admitir a existência de sociedades de jovens, mas no sentido de celibatários. A "juventudé" dos celibatários, do Ancien Régime, não implicava nem as características que, tanto na Antigüidade como nas sociedades etnográficas, distinguem o efebo do homem maduro, Aristogíton de Harmódio,- nem as que hoje opõem os adolescentes aos adultos. (p. 10).

Somente no fim do século XIX surge o termo adolescência, como objeto de estudo das ciências médicas e psicopedagógicas e como resultado da Revolução Industrial. Algumas áreas, entre elas a Biologia, a Medicina e a Pedagogia, apresentaram um novo campo de investigação, influenciadas pelo positivismo, naquele momento histórico que tratava da vida humana e de suas fases.

No entanto, apenas no início do século XX é que essa temática ganha um novo vigor, sendo compreendida e estudada nos aspectos biológicos e psicológicos, principalmente por autores como Hall (1904) e Erickson (1976). Por isso, considerando o contexto em que surge a adolescência, é que se afirma ser ela um fenômeno ocidental moderno.

Aguiar, Bock e Ozella (2001) afirmam que foi Hall (1904) quem introduziu a adolescência como objeto de estudo da Psicologia, vista como uma fase de instabilidade emocional e de turbulências. Erickson (1976), no entanto, a institucionalizou a partir do conceito de moratória. Para ele, esse período compreendido entre a infância e a vida adulta era marcado pela confusão de papéis, como também pelas dificuldades de fixar uma identidade própria. Vários autores passaram a tratar da temática, segundo Aguiar, Bock e Ozella (2001), como, entre outros, Aberastury e Knobel (1989), Levinsky (1995), Tiba (1985), Outeiral (1994), Domingues e Alvarenga (1991), Melucci (1997), Bajoit e Franssen (1997), Peralva (1997), Becker (1989) e Calligaris (2000), com uma diversidade de concepções e discussões. Entretanto, com todas as contribuições dos diversos enfoques, a adolescência ainda é compreendida como um período difícil, problemático e que deve ser superado, retratando a visão naturalizante e universal adotada pela maioria das pessoas.

Os autores, amparados em Santos (1996), destacam que a adolescência concebida pela Psicologia tem seu alicerce em um único modelo de jovem, ou seja, "o homem – branco – burguês – racional – ocidental, oriundo em geral da Europa ou dos Estados Unidos". (AGUIAR, BOCK e OZELLA, 2001, p. 66). A perspectiva naturalizante é maléfica, de acordo com os autores, pois ela, na maioria das vezes, culpabiliza o adolescente e seus pais pelas questões sociais a ele ligadas, não

contribuindo nem para uma leitura crítica do mundo, nem para a efetivação de políticas públicas para a juventude.

Ainda na área da Psicologia, outra visão surge como contribuição para superar essa concepção naturalizante e universal que tem marcado o debate sobre adolescência. Vários autores, entre eles: Vygotsky (1896-1934), Leontiev (1978) e, ultimamente aqui no Brasil, Clímaco (1991), Bock, Furtado e Teixeira (1993), Aguiar, Bock e Ozella (2001), Ozella (2003) e Bock (1998) os quais, fundamentados no Materialismo Histórico Dialético, compõem a vertente da Psicologia que concebe o adolescente como um ator social, num processo de construção histórico, cultural e social.

A Sociologia da Educação, por sua vez, tanto no exterior, quanto no Brasil, tem apresentado, nas últimas décadas, uma contribuição valiosa no que se refere às relações da escola com a sociedade, denunciando os mecanismos de produção e reprodução das desigualdades educacionais e sociais. Dentro desse quadro, a juventude passa a ser objeto de análise sociológica, compreendida sob diversos e diferentes pontos de vistas, por vários autores, entre eles: Bourdieu (1980), Dubet (1994), Pais (1990), Foracchi (1965), Dayrell (1996, 1999) e Carrano (2000).

O sociólogo português, José Machado Pais, compreende a juventude não como uma fase de transição, mas como uma etapa de vida pela qual as pessoas têm que necessariamente passar, em todas as sociedades. Para ele, “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).

O autor propõe ainda entender a juventude sob dois eixos semânticos, com aparente unidade. No primeiro eixo, a juventude é concebida como uma fase da vida e como diversidade, na qual essa categoria de posse de diferentes atributos sociais se diferencia de outras categorias. Nesse sentido, quando falamos de jovens, tanto da classe média, como da classe operária, “[...] de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase de vida” (p. 149). Para o autor, tentar uma aproximação ao universo da juventude exige,

[...] nesta ordem de ideias, um radical ascetismo de vigilância epistemológica que nos obriga a partir do pressuposto metodológico de que, em certo sentido, a juventude não é, com efeito, socialmente homogênea. Na verdade, a juventude aparece socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações. Dar importância a este pressuposto metodológico parece tanto mais conveniente quanto é certo que, como se tem vindo a insistir, a noção de juventude é uma das que mais se têm prestado a generalizações arbitrárias. (p. 149).

Nesse sentido, um dos desafios que se coloca neste artigo é o da desconstrução da visão de juventude que nos foi passada em forma de mito, sob a qual o jovem é entendido como entidade homogênea. Segundo Pais (1990), as várias e diferentes formas de conceber a juventude estão agrupadas de acordo com teorias diversas, compreendidas em duas principais correntes: a *geracional* e a *classista*.

A primeira corrente, a geracional, aborda a juventude referida a uma fase da vida e, conseqüentemente, a um aspecto unitário. Nessa vertente, a principal discussão refere-se à continuidade e à descontinuidade dos valores intrageracionais. 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’” (p. 152-153). Nessa corrente, é admitida a existência de uma cultura juvenil, que se opõe à cultura de outras gerações, tratando às vezes de “socialização contínua ora de rupturas, conflitos ou crises intergeracionais”.

De acordo com o autor, na segunda corrente, a classista, os jovens se relacionam segundo as classes sociais politicamente produzidas. As distinções que se podem destacar são interpretadas como diferenças muito mais interclassistas do que intraclassistas. Aqui, as culturas juvenis são sempre culturas de classes, compreendidas como produto das relações antagônicas nelas presentes. Para Pais (1990) as

[...] culturas juvenis sejam por esta corrente apresentadas, muitas vezes, como «culturas de resistência», isto é, culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe. Por outras palavras, as culturas juvenis seriam sempre «soluções de classe» a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social. (p. 157-158).

Pais (1990) coloca-se no fluxo e refluxo das duas correntes sociológicas, assumindo um posicionamento em relação às teorias da juventude, que é o de culturas juvenis, numa vertente antropológica das experiências cotidianas dos jovens. O autor entende esse conceito como:

[...] um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido. Esses “significados compartilhados” fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, cotidiano. (1993, p. 56).

As culturas juvenis, segundo o autor (1993), só podem ser compreendidas se forem incorporadas à realidade social, fazendo parte do universo simbólico e das práticas do dia a dia. É preciso superar modelos prescritivos que a sociedade impõe e nos quais os jovens não se enquadram mais. Segundo Pais (2006), é necessário

[...] desvendar as sensibilidades performativas das culturas juvenis em vez de nos aprisionarmos a modelos prescritivos com os quais os jovens já não se identificam. Por exemplo, o *hip hop* é um claro exemplo de cultura performativa. Desde logo, nas *mesclagens criativas de música* (sobretudo através de *rap*, *djing*, *beat-fox*, *funk*), nas *performances corporais* (*break dance*, *smurf*, *double dutch*), no grafitismo (através dos *tag* ou *graf*), no *street basket* (com ganchos, *fade ways to the back*), etc. (p. 13).

Vários autores revelam preocupações quanto à relação entre as culturas juvenis e a escola, dentre os quais destacamos: Abramo (1997), Peralva (1997), Spósito (2002, 2003), Carrano (2000, 2003) e Dayrell (1996, 1999, 2001, 2007). Esses autores manifestam a necessidade de se compreender os jovens e as suas lógicas de pensar e agir, entendendo suas culturas além do espaço e tempo da sala de aula.

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 como sujeitos construtores do seu processo de formação, no qual a expressão, a estética, a socialização, a música, os vínculos, o corpo, a afetividade, a forma de se vestir, de falar e de se organizar encontram-se imbricados nas tramas das relações sociais. Ao não compreender os anseios e expectativas dos jovens, a escola se fecha, criando o que Carrano (2009, p. 159) denomina “situação de incomunicabilidade entre os sujeitos escolares”, uma realidade comum e percebida nas escolas, onde alunos e professores quase nunca se entendem.

De acordo com o autor (2009), os educadores reclamam dos alunos, rotulando-os de desinteressados, indisciplinados, alienados, hedonistas e apáticos. Do ponto de vista dos alunos, as reclamações revelam a total insatisfação com o ambiente escolar:

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

A escola, ao estabelecer práticas educativas rígidas, antidialógicas, verticais e autoritárias, exclui, oprime e se distancia ainda mais dos jovens, principalmente no Ensino Médio. Esse distanciamento, juntamente com a dimensão socioeconômica e cultural, compõem os principais

fatores responsáveis pela evasão escolar, pois, inegavelmente, o desinteresse pela escola e por seus conteúdos é fato consumado nesse contexto.

Os dados resultantes de uma pesquisa realizada em 2007 pela Fundação Getúlio Vargas I apontaram que a falta de interesse pela escola é o motivo principal que leva o jovem a abandoná-la (40,3%), vindo na sequência a necessidade de trabalho e geração de renda (27,1%) e, em terceiro lugar, o acesso à escola (10,9%), entre outros (21,7%).

Esses números trazem à tona a discussão sobre a necessidade de adequação da escola, que precisa levar em conta a existência de uma nova condição juvenil no Brasil. Dayrell (2007) mostra que é preciso diminuir a distância entre o mundo juvenil e o mundo escolar, pois os jovens, na sua diversidade, apresentam características, práticas sociais e modos de vida dentro de um universo simbólico todo próprio. Nesse sentido, cabe aos educadores favorecerem vivências significativas, buscando compreender quem são esses atores e como é constituída a condição juvenil. Os jovens precisam ser compreendidos num contexto mais amplo, como uma categoria sociológica e historicamente construída. É necessário entender que não existe jovem, mas jovens, nem cultura juvenil, mas culturas juvenis, com suas especificidades, histórias, contextos, necessidades, tempos e espaços próprios e diversos.

[...] 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” pelos quais veem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem (p. 141).

Dessa forma, com as contribuições da Sociologia da Juventude e dos referenciais de Paulo Freire, defendemos a busca de um caminho alternativo para a organização de uma educação formal, crítica e sensível, que seja dinâmica, viva, produtora e respeitadora de culturas. Professores e jovens tornam-se protagonistas e corresponsáveis pelo processo de apropriação do conhecimento e de desenvolvimento. Nesse caminho alternativo, a Educação Física, ao romper com a visão tecnicista, seletiva e excludente que permeia a prática educativa na área, pode colaborar, por meio da cultura corporal de movimento, para um diálogo integrativo com as culturas juvenis, desenvolvendo um trabalho que assuma como compromisso político formar sujeitos para a autorreflexão e a consciência crítica, suportes necessários para a emancipação e a cidadania ativa.

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

CULTURAS JUVENIS E CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: VÁRIOS FAZERES, DIFERENTES SABERES

O termo cultura corporal de movimento, empregado neste artigo, tem sido alvo de discussões semânticas. Vários autores na área da Educação Física, entre outros, Betti (2001, 2003), Bracht (1996), Kunz (1991), Daólio (2004), Soares; Taffarel; Castellani Filho e outros (1992) utilizam expressões diferenciadas para tratar do mesmo conceito.

Sob a perspectiva da Educação Física como prática social, várias conceituações surgiram e, entre outras, destacamos: “cultura corporal de movimento”, “cultura de movimento” e “cultura corporal”. Todas têm em comum a representação corporal de diversas manifestações humanas, na qual a cultura (do movimento, corporal) é resignificada e a dimensão simbólica no comportamento humano também está presente.

Esse conceito de cultura, na área da Educação Física, apareceu nas décadas de 1980-1990, na esteira da crise de identidade pela qual a disciplina passou nesse período. À época, pensadores comprometidos com projetos de Educação Física alternativos e amparados em outras áreas do conhecimento, especialmente a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia e a Educação, começaram a criticar as visões reducionistas da área, centradas nos modelos das Ciências Naturais e com bases empíricas e quantificáveis.

Os autores Betti (2001) e Bracht (1996) adotam o conceito “cultura corporal de movimento”. O primeiro autor entende que o termo representa uma vertente da cultura geral, que engloba as formas culturais que têm sido construídas historicamente no plano material e simbólico, com a prática da motricidade humana. Para Betti (2003), propositor da abordagem sistêmica e que tem a Sociologia como fonte de inspiração, a cultura corporal de movimento objetiva a “melhoria qualitativa das práticas constitutivas daquela cultura, mediante referenciais científicos, filosóficos, pedagógicos e estéticos” (p. 151). Os conteúdos se revelam no jogo, no esporte, na ginástica e nas práticas de aptidão física, nas atividades rítmicas/expressivas e de dança, nas lutas/artes marciais.

Para Bracht (1996),

[...] o movimentar-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que enquanto cultura habita o mundo do simbólico. A naturalização do objeto da EF por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se. Sentido/significado mediado simbolicamente e que o colocam no plano da cultura. (p. 24).

Kunz (1991), protagonista da abordagem crítico-emancipatória, tomando como base a tendência educacional progressista e a teoria sociológica da ação comunicativa, idealizada por Jürgen Habermas, faz a crítica ao uso da terminologia “cultura corporal”, por acreditar que qualquer atividade humana é manifestada pelo corpo e que no uso de tal conceito estaria subjacente a dicotomia corpo/mente, daí preferir o autor utilizar a expressão “cultura de movimento”. Em uma entrevista concedida à Revista *Pensar a Prática*, ele retratou o que entende por cultura de movimento.

[...] como já vinha insistindo na questão do movimento humano como objeto central para a nossa área, encontrei na literatura alemã o conceito de cultura de movimento, com uma certa sustentação teórica para tal. Passei, então, a utilizá-lo em lugar de cultura corporal. Assim, em 1994, com base em Dietrich e Landau, redefini cultura de movimento como sendo “todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extraesporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do ‘se movimentar’ humano, o que o homem por este meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações. (2006, p. 68).

No *Coletivo de autores*², obra que tem como suporte teórico o materialismo histórico dialético, a terminologia utilizada é “cultura corporal”. Nessa vertente, defendem os autores que a reflexão sobre a cultura corporal favorece os interesses das classes populares, pois valores como individualismo, competição e confronto cedem lugar a solidariedade, cooperação e apropriação cultural, essenciais para a liberdade e a emancipação de expressão dos movimentos. De acordo com a abordagem críticossuperadora, a cultura corporal é objeto de estudo da Educação Física e promove

[...] uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólicas vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Levando em conta esse cenário de discussões, concluímos que a adoção das diferentes terminologias – cultura corporal de movimento, cultura de movimento ou cultura corporal – encontra-se envolta em inúmeras razões. Apesar de todas as defesas para a utilização de um termo ou outro, inferimos que mais importante do que a escolha de uma das expressões é a prática

² Coletivo de Autores foi escrito por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zúlke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

consciente, comprometida, construída dentro da organização escolar, com a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

Por isso, neste artigo, será adotado o conceito “cultura corporal de movimento”, por entender que a Educação Física é tratada como uma área que lida com as expressões corporais que o homem produziu socialmente e foram historicamente acumuladas pela humanidade, e que necessitam ser transmitidas, difundidas, vivenciadas e ressignificadas pelas gerações, a fim de que contribuam para o processo de humanização. Embora destaques, dentre os eixos de conteúdo que compõem a cultura corporal de movimento, o jogo, o esporte, a atividade rítmica, a luta, a ginástica, eles não são limitadores dessa abordagem, de forma que outros podem ser incorporados.

A Educação Física, através da ação-reflexão, problematizando as práticas da cultura corporal de movimento presentes nas culturas juvenis, pode colaborar para que os jovens-alunos do Ensino Médio tornem-se mais satisfeitos, integrados, conscientes, e sintam-se mais confiantes e seguros em relação ao seu destino e ao das outras pessoas, desencadeando assim uma atuação social mais efetiva.

Em seu art. 26, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) estabelece que a “Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar (...)”. No Ensino Médio, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a disciplina está inserida na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias.

Apesar da sua legitimidade, constatada no suporte legal, ainda não é vista pelos atores escolares como uma disciplina tão relevante quanto as outras que compõem o currículo da escola. Segundo Santin (1987):

A Educação Física nem sempre foi considerada de capital importância, nem mesmo por alguns de seus profissionais, porque não é posta como uma real educação humana, mas apenas como suporte para atividades esportivas, acabou sendo uma disciplina dispensável (p. 46).

As práticas da área no Ensino Médio ainda dão uma grande ênfase ao esporte, por meio de práticas educativas direcionadas para a apropriação de técnicas relacionadas às modalidades esportivas e, em alguns casos, à busca de rendimento técnico para a participação em campeonatos escolares. A realidade revela que o planejamento das aulas orientado apenas pelo calendário de jogos escolares e jogos amistosos continua sendo uma prática comum, voltada para a preparação física e tática de equipes formadas pelos jovens-alunos. De um modo geral, a preocupação se

encerra apenas em uma dimensão, isto é, a socialização de conhecimentos técnicos sobre as modalidades esportivas.

Esse tipo de prática tem raízes que há muito tempo influenciam o trabalho na área. A Educação Física no Brasil, em vários contextos históricos, assumiu perspectivas que não tinham como meta a busca pela emancipação humana. Proveniente dos conhecimentos médicos e higienistas do século XIX, foi influenciada, segundo Ghiraldelli (1989), por várias concepções que atravessaram o século XX: a higienista, a militarista, a pedagógica, a competitivista e a popular. O objetivo das aulas era a formação de pessoas saudáveis, submissas, ágeis, aptas e fortes, com corpos adaptados às propostas sociais dominantes, nos diversos contextos históricos. Em outros momentos, era o disciplinamento e a conquista de medalhas. Tais modelos, impostos pela sociedade capitalista, assumiam como valores: o individualismo, a eugeniação, a competição, a elitização, a obediência, a classificação dos mais fortes e a exclusão dos “menos” aptos.

Atualmente, a disciplina ainda se pauta pela valorização do corpo estereotipado, do “corpo sarado”, atlético, domado e, na maioria das vezes, alienado. A ideia da imagem corporal aliada à ascensão social por meio do esporte ainda está muito presente e, com isso, os conteúdos da Educação Física não têm colaborado para a formação da consciência crítica das pessoas. Não é difícil presenciar práticas de professores que transformam suas aulas num espaço de reprodução de competições, pautadas nos modelos de alto rendimento, nas quais os “fracos” são eliminados e os “fortes”, valorizados, recompensados e privilegiados.

A Educação Física, de modo geral, vem sendo caracterizada dentro das escolas por práticas corporais acríticas, reprodutoras, cujo principal objetivo é “cuidar” do físico, enquanto as outras disciplinas se responsabilizam pelo desenvolvimento das aptidões intelectuais, reproduzindo a dicotomia histórica estabelecida entre corpo-mente. O modelo tradicional, ao se preocupar apenas com “o físico”, conduz à acomodação e à passividade, inibindo a possibilidade do pensamento crítico, da criação e da participação. Ainda traz como consequência o desenvolvimento de uma cultura do silêncio³, como alerta Paulo Freire (1983), ou de uma consciência coisificada⁴, como aponta Adorno (1995).

³ Para Paulo Freire, *cultura do silêncio* significa o impedimento de homens e mulheres pronunciarem sua palavra, ou seja, “é aquela onde só as elites do poder exercem o direito de eleger, de atuar, de mandar, sem a maioria da participação popular”. (FREIRE, *apud* GADOTTI, 1996, p. 719).

⁴ “Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador, o que talvez seja equivocado embora útil à compreensão, eu o denominaria de o tipo da consciência coisificada. No começo as pessoas deste tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas”. (ADORNO, 1995, p. 130).

Romper com esse modelo histórico e resistente é uma necessidade urgente. Portanto, o grande desafio da disciplina no Ensino Médio é favorecer condições aos jovens para que vivenciem criticamente experiências significativas, de forma a contribuir para uma formação mais ampla e para uma participação política e cidadã mais efetiva. É preciso, portanto, promover um diálogo com as culturas juvenis, valorizando os saberes e fazeres trazidos pelos jovens-alunos e que são construídos em outros espaços e tempos sociais.

A leitura da realidade pelas práticas corporais permite fazer com que essas se tornem “chaves de leitura do mundo”. As práticas corporais dos sujeitos passam a ser mais uma linguagem, nem melhor nem pior do que as outras leituras do real, apenas diferente e com métodos e técnicas particulares. (BRASIL, 2006, p. 218).

Para se pensar um trabalho crítico, significativo, consciente e comprometido com os interesses e necessidades dos jovens, no interior da escola, o diálogo com a Sociologia da Juventude e com os princípios da pedagogia de Paulo Freire torna-se uma promissora alternativa para a construção de uma instituição mais receptiva e acolhedora, transformando-a num local onde os jovens sintam prazer em estudar, os educadores, em ministrar suas aulas, e a comunidade, em participar. Nessa escola, as pessoas são valorizadas e respeitadas na sua individualidade. Os professores comprometidos buscam uma aprendizagem significativa e bem sucedida, que contribui para que os jovens-alunos sintam-se competentes, participativos, ousados e corresponsáveis pelo processo de formação. Com as dimensões cognitiva e afetiva tratadas de forma equilibrada, investe-se na necessidade de criar vínculos, para que o bom relacionamento entre todos seja possível. De acordo com Snyders, uma escola que desperte no aluno a alegria do aprender não será abandonada, porque “ninguém larga, ninguém abandona o que é seu e o que gosta”. (*Apud* GADOTTI, 2001, p. 271).

As aulas de Educação Física, portanto, devem possibilitar a abertura de novos espaços de diálogo, criando mecanismos para que os jovens se desenvolvam nas suas diversas dimensões e vivam melhor. Espaços de vivências significativas, de descobertas, de criações, de debates, de produção de conhecimento e, principalmente, de reflexão crítica sobre a experiência são possibilitados. Ressaltamos que, na perspectiva apontada, a Educação Física não perde a sua especificidade, não se transforma, de acordo com Betti e Bracht, num discurso sobre o movimento, mas as buscas de sentidos e reflexões continuarão apoiadas nas práticas corporais. A perspectiva assumida exige que as aulas sejam vivenciadas de maneira compreensiva, significativa, prazerosa, inclusiva e acolhedora.

Os conteúdos trabalhados nessa área do conhecimento não são neutros, neles encontra-se embutida a visão de mundo, de sociedade e de ser humano de quem os emprega. Historicamente, a Educação Física sempre se colocou ao lado dos privilegiados, atendendo interesses da classe dominante. Isso se deve ao fato de a disciplina ter estado sempre imbricada na complexidade e pluralidade social e cultural de cada momento histórico e, também, ao processo de formação dos professores, que não se pautou pela dimensão crítica e política. Professores que, portanto, ao não compreenderem a dimensão social e política do seu trabalho, condicionaram sua prática pedagógica a um conjunto de técnicas e táticas esportivas, desprovidas de um sentido educacional consciente.

Essa situação, no entanto, tem sido questionada e debatida no decorrer das muitas décadas, mas, infelizmente, reflexões, estudos e pesquisas desenvolvidas pouco têm alterado a prática educativa dos professores de Educação Física no interior das escolas. A compreensão da função social e política desempenhada pela Educação Física no processo histórico atual requer escolhas e suporte teórico que lhe dê sustentação. Nessa perspectiva, Gramsci (1984) avalia a escola como espaço de contradições, onde existe uma multiplicidade de significados que envolvem conflitos e alianças.

Entendemos que os professores da área, no Ensino Médio, pensando nesse desafio e em consonância com o referencial teórico adotado, devem inicialmente realizar um diagnóstico da realidade dos jovens-alunos que cursam essa modalidade de ensino, levantando informações sobre o contexto social e cultural vivido por eles, a fim de estabelecer uma relação menos formal e que inclua a dimensão subjetiva e afetiva. É preciso conhecer não só o modo de vida, os gostos, as preferências e outros elementos que permeiam a vida desses jovens, como também as atividades que fazem parte da sua cultura, para então disponibilizar conteúdos que tenham significado para eles, ampliando o arcabouço teórico-prático, e que sejam importantes para o seu processo de formação humana.

Dessa forma, cabe à Educação Física trazer para dentro da escola as práticas das culturas juvenis, imbricadas com a cultura corporal de movimento, com o objetivo de superar as marcas da reprodução, da automação, da mecanização e da padronização e de assumir as diversas manifestações como linguagens, isto é, campos repletos de códigos e representações que foram construídos cultural e socialmente.

Para Freire, é imprescindível que a escola valorize os conhecimentos trazidos pelos jovens, procurando sempre ouvir o que eles têm para dizer, estimulando a participação efetiva em todos os níveis. A Sociologia da Juventude confirma essa proposição e defende que o trabalho no interior das escolas deve considerar e valorizar as culturas juvenis. O ponto de partida para essa tarefa é a

elaboração de propostas e projetos que estimulem a seleção de conteúdos significativos, capazes de fazer os jovens sentirem a “boniteza”⁵ do ato educativo, aprendendo efetivamente a arte de participar, criticar, questionar, debater, e incorporando atitudes para agregar o saber popular ao saber científico, “molhado, ensopado” pela experiência social.

Para atingir essa meta, é preciso que os conteúdos selecionados levem em conta as culturas juvenis, que são repletas de intencionalidade e, por isso, devem ser analisadas, vividas e ressignificadas de maneira crítica e comprometida, respeitando as diferenças individuais que cada jovem revela. Nessa perspectiva, o diálogo, o confronto, o conflito, a mobilização, a busca de consenso e o respeito mútuo são fatores determinantes no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, cujos resultados podem influenciar em uma práxis responsável e crítica.

Diante do exposto, o que propomos como metodologia é uma ação pedagógica pautada na problematização e na dialogicidade, acreditando que a função da escola é favorecer a apreensão do mundo pelos seres humanos que o compõem, de forma a promover a conscientização e a liberdade. Para Freire (1983), um projeto educativo deve almejar a libertação e um trabalho pedagógico baseado nessa premissa cumpre o seu papel quando é significativo e relevante na formação do aluno, distanciando-se da pedagogia bancária⁶, reprodutora e mecânica, reafirmando e incorporando os princípios de uma educação problematizadora⁷.

Considerando esses pressupostos, os professores de Educação Física, ao assumirem como objetivo central da disciplina o acesso e a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, devem possibilitar a todos os jovens do Ensino Médio o que Betti (2003b) chama de *saber orgânico*, que é relativo tanto ao “saber movimentar-se”, quanto ao “saber sobre o movimentar-se”.

O “saber sobre”, analisado por Betti (2003b), enfatiza, como ponto de chegada, a apropriação crítica da cultura corporal de movimento pelo aluno. Neste caso, é preciso que o professor, por meio da ação-reflexão-ação, garanta que seus jovens-alunos ultrapassem o desenvolvimento das habilidades motoras, o domínio das táticas e técnicas de um determinado esporte ou atividade física. Betti e Zuliani (2002) explicam que:

⁵ Conceito utilizado por Freire em vários escritos, entre eles sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 1998, p. 67.

⁶ Na concepção bancária, a educação manifesta-se por relações (burguesas), onde o educador tudo sabe e os educandos nada sabem. A educação é vista como um ato de depositar (como nas instituições bancárias); o saber fica restrito apenas a uma doação dos que se julgam mais sábios. Nessa concepção, a dialogicidade é negada (GADOTTI, 1989).

⁷ Educação problematizadora (método da problematização) consolida-se na relação dialógico-dialética entre educador e educando: nesse processo, ambos aprendem juntos (GADOTTI, 1989).

É tarefa da Educação Física preparar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, que incorpore o esporte e os demais componentes da cultura corporal em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível. Tal ato implica também compreender a organização institucional da cultura corporal em nossa sociedade; é preciso prepará-lo para ser um consumidor do esporte-espetáculo, para o que deve possuir uma visão crítica do sistema esportivo profissional. Que contribuição a Educação Física pode dar para o melhor usufruto do esporte-espetáculo veiculado pela televisão? Instrumentalizar o aluno para uma apreciação estética e técnica, fornecer as informações políticas, históricas e sociais para que ele possa analisar criticamente a violência, o *doping*, os interesses políticos e econômicos no esporte. É preciso preparar o cidadão que vai aderir aos programas de ginástica aeróbica, musculação, natação, etc., em instituições públicas e privadas, para que possa avaliar a qualidade do que é oferecido e identificar as práticas que melhor promovam sua saúde e bem-estar. É preciso preparar o leitor/espectador para analisar criticamente as informações que recebe dos meios de comunicação sobre a cultura corporal de movimento. (p. 75).

Os conhecimentos, portanto, não se resumem apenas aos conceitos e procedimentos, mas também aos valores e atitudes, como criticidade, ludicidade e criatividade, assim como o risco e a aceitação do novo, a rejeição a qualquer tipo de discriminação, o respeito às diferenças individuais, a reflexão crítica sobre a prática, o bom senso, a curiosidade, a tomada consciente de decisões, o compromisso humano, a estética e a ética, todos embasados no reconhecimento de que a tarefa de educar, na qual não há neutralidade, sempre exigirá opção política do educador.

Dessa forma, o “saber sobre”, destacado por Betti (2003b), é tão importante quanto o “saber movimentar-se”. Um não pode existir sem o outro, pois, quando se dá ênfase apenas ao primeiro aspecto, contribui-se para a perda da especificidade da Educação Física, que tem como características definidoras o movimento e a experiência. O favorecimento da vivência significativa da cultura corporal de movimento para todos os jovens-alunos torna-se essencial para o seu processo de relações com os pares e as outras categorias sociais, estendendo essa aprendizagem para outras esferas sociais.

Por outro lado, valorizar apenas o “saber movimentar-se”, torna-se inócuo, pois ficaremos apenas no fazer pelo fazer, uma visão mecanicista, que contribui para que o jovem seja cada vez mais manipulado, sem perspectiva de tornar-se sujeito do seu próprio processo de formação, reduzindo as possibilidades de prepará-lo para a cidadania ativa, crítica, participativa e dinâmica.

O “saber movimentar-se”, é um direito de todos, por isso, torna-se necessário valorizar todos os saberes existentes, trabalhando-os no contexto escolar de forma significativa e integral. Santin

(1994) ressalta que a Educação Física deve possibilitar às pessoas a percepção de sua corporeidade por meio da ética da sensibilidade, que surge a partir de quando se pode entender e viver o corpo. Por isso a sensibilidade manifestada pode ser trabalhada e lapidada, pois, para o autor (1994), “o ser humano, particularmente o homem, foi proibido de manifestar sua sensibilidade. Ele não pode emocionar-se, chorar ou deixar-se conduzir pelos sentimentos” (p. 76).

Para que os jovens-alunos tenham uma vivência significativa nas aulas, é fundamental que cada movimento executado seja tratado como particular e único, superando estereótipos e a padronização. Em uma entrevista, ao ser indagado sobre a representação que tinha em relação às suas aulas de Educação Física, um jovem de dezesseis anos nos fez refletir sobre a distância que há entre o conteúdo proposto pelo educador e os interesses e necessidades próprios dessa idade. A resposta foi a seguinte:

Antes, as aulas de Educação Física eram um martírio para mim. Eu era sempre motivo de piadas, pois quando era obrigado a entrar no voleibol ou no futebol, sempre algo ruim acontecia. Por esse motivo eu resistia até o último em participar das aulas, que era sempre a mesma coisa. Isso me deixava muito triste, pois lá no fundo eu tinha uma vontade imensa de saber jogar, pois no meu bairro, todos os domingos, a galera passava a tarde inteira jogando, inclusive a menina que eu gostava também participava e eu, além da vergonha que tomava conta de mim, também não tinha coragem de pedir para jogar, pois era muito ruim. Fazia tudo errado, era desengonçado e é claro que com isso todos além de me zoarem muito, também me isolavam e me ignoravam. Durante todo esse ano participando das aulas dessa professora, já consigo me movimentar sem medo. Jogo legal, não como o Sandro, que é fera no voleibol, mas me saio bem e fico feliz. Além de participar das aulas na escola, aos domingos, no meu bairro, sou o primeiro a chegar para arrumar os materiais. Sei que o jogo é um pretexto, o legal é o papo que rola, as amizades novas que fazemos. Pelo que aprendi, já estou satisfeito, pois eu nunca quis ser um atleta, o que eu sempre quis era me relacionar bem com a galera e isso as aulas me ajudaram muito. Hoje consigo entrar em qualquer time aqui na escola, tanto nas aulas de Educação Física, quanto no intervalo, como nas aulas vagas, até a dança eu faço legal. Ah! a menina que eu gostava foi embora, hoje estou de rolo com outra, que sempre joga no meu time (Amadeu, 2º ano do Ensino Médio- Escola X).

A vivência inclusiva, saudável e prazerosa dos conteúdos da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física pode contribuir para a comunicação dos jovens com seus pares, com a comunidade e até num âmbito mais amplo. Segundo Kunz (2006), o movimento humano é uma linguagem de comunicação entre as pessoas e de relacionamento com o mundo. Negar isso a eles é restringir as possibilidades de serem aceitos, incluídos e acolhidos no seu grupo social, condição esta primordial para o processo de construção da sua identidade.

As situações de experimentação e de vivência precisam ter o princípio da inclusão como norte, respeitando as necessidades, histórias de vida, experiências e conhecimentos diversos dos jovens. As diferenças étnicas, corporais, cognitivas, sociais, culturais, religiosas e de gênero, entre outras, precisam ser reconhecidas, valorizadas e trabalhadas, pois, quando consideradas como ponto de partida para a construção do conhecimento, representam soluções e não problemas. Por isso, a aceitação e o respeito às diferenças individuais e a mobilização do coletivo na busca pela igualdade de oportunidades de formação são referências e suportes para as relações sociais na escola e na sociedade.

Para avançar na construção de ações que saibam lidar com as diferenças individuais, de maneira solidária e respeitosa, as concepções e práticas elitistas e antidemocráticas que imperam na educação precisam ser abolidas. O que torna educadores e educandos diferentes não pode se transformar em antagonismo, já que ensinar não é transferência de conteúdo de forma passiva, pois, “[...] conhecimento se cria, se inventa, reinventa, se apreende. Conhecimento se faz”. (FREIRE, 2000, p. 120).

Para Freire (2000), a prioridade sempre foi lutar contra todas as formas de preconceitos, sejam eles de sexo, de cor, de raça ou de linguagem. A existência humana está atrelada ao amor, aos sonhos e às utopias, e lutar contra o preconceito é um meio para que os homens sejam radicalmente éticos, estéticos e livres, solidarizando-se na construção de um mundo mais digno, onde os sonhos sejam realmente possíveis. Sem utopia, sem amor e sem esperança, o trabalho educativo perde o significado, visto que não se concebe educação sem esses ingredientes. De acordo com Freire, a capacidade de sempre se indignar diante das injustiças torna viva, na alma, a capacidade de sonhar e de amar, projetando como possibilidade a equidade, a solidariedade e a paz.

É necessário que os educadores desenvolvam a sensibilidade e a sensatez para valorizar e reinventar criticamente a cultura dos jovens no interior do espaço escolar. Ao vivenciá-la e significá-la, estarão contribuindo para transformar o cotidiano escolar em um espaço que respeita a convivência, as diferenças pessoais e as relações interculturais, que são o ponto de partida para passar do conhecimento rudimentar, elementar, a um nível mais elaborado, mais sistematizado.

Nesse sentido, alternativas exequíveis devem ser criadas para a realização de um projeto de educação humanizadora, voltado para o desenvolvimento de um mundo mais solidário e mais humano, como conclamava Freire. Transformada em um ambiente de aprendizagem fértil, a escola poderá ter mais sentido para o jovem e fazer com que ele sinta mais alegria nesse espaço social. Segundo Snyders (1993), “a alegria do aluno não pode ser separada da alegria do jovem, da alegria

de ser jovem” (p. 29). Freire (2000), apoiado em Snyders, também explicitava as características que, em sua visão, deveriam definir a escola:

[...] que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo. (p. 24).

A construção de uma escola democrática é um grande desafio para o educador e requer que ele se situe como mediador entre o conhecimento e o aluno, tendo clareza de que cabe também ao educando ser o sujeito da sua própria formação. Precisa ainda estar sempre atento à importância de ter um posicionamento crítico e indagador, apoiado na dimensão ética e política.

A leitura crítica do mundo é um que fazer pedagógico-político indicotomizável do que fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade. (FREIRE, 2000, p. 42).

O ato educativo é sempre um ato político, porque não se pode separar o processo de apropriação das linguagens e o da politização. Assim, “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (2001, p. 23). Defender uma educação politicamente neutra é negar aos jovens-alunos o direito de interpretação da realidade e de luta pela sua emancipação humana. Por conseguinte, cabe aos educadores a tarefa de desafiar os jovens e de fazê-los refletir sobre o seu papel na sociedade, partindo da realidade que os cercam. Esse trabalho de conscientização não pode ser feito como “lavagem cerebral”, ortodoxia ideológica, mas a partir de um movimento horizontal e dialógico que conduz os jovens-alunos a se assumirem como sujeitos de fato, indagadores, curiosos, participativos e perseverantes.

No contexto atual, é notório que os profissionais de educação, considerando as gritantes dificuldades relacionadas às condições de trabalho, ao processo de formação inicial e continuada, à falta de continuidade de políticas públicas e aos desafios do contexto histórico, revelam uma certa decepção e falta de perspectiva que, misturadas à impaciência e ao ceticismo, geram posturas pessimistas de que não há o que fazer, tudo já está consumado e nada pode ser mudado. Apesar das dificuldades, inspirados em Freire, podemos afirmar que a esperança move os nossos sonhos. A escola democrática exige, além da esperança, a disponibilidade para o diálogo, o rigor metodológico, a pesquisa e o respeito aos saberes de todas as pessoas.

Uma escola, que apesar dos muitos problemas que enfrenta, pode se tornar um local para a expressão de diversas e diferentes culturas e se comprometer com a aprendizagem significativa e

com a compreensão crítica da realidade. Nessa perspectiva, os jovens-alunos da instituição escolar, cada um à sua maneira, tornam-se protagonistas na busca por uma sociedade mais justa e solidária.

Há possibilidades para diferentes amanhã. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou assegurar a sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da História nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos. (2001b, p. 40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para avançar na perspectiva apontada, a Educação Física precisa rever as práticas que ainda hoje enfatizam a aptidão física e o rendimento padronizado, por meio de um único conteúdo: o esporte. O emprego de conteúdos da cultura corporal, nas duas diferentes manifestações, apesar de mais complexo e trabalhoso, colabora para que os jovens-alunos conquistem a alegria de fazer parte da escola e a autonomia em relação à expressão corporal como forma de linguagem e de formação. Apesar das dificuldades e dos entraves, estratégias necessitam ser criadas para que os estudantes tornem-se sujeitos do seu processo de humanização, vivenciem diversos e diferentes movimentos, refletindo sempre sobre eles e construindo sua consciência corporal e de cidadãos.

Não é objetivo da Educação Física, no Ensino Médio, contemplar apenas o esporte como conteúdo, levando muitas vezes os jovens-alunos a adotarem atitudes de passividade, de submissão e de falta de criatividade. É preciso ir além, selecionando, entre tantas opções, conteúdos significativos, em consonância com a vida e o tempo dos jovens, favorecendo, não só a compreensão, bem como a contestação e a interpretação da realidade. Além do esporte, a dança, o judô, a capoeira, o tênis, os jogos e o relaxamento são conteúdos, entre outros, que podem ser abordados pela Educação Física no Ensino Médio e desenvolvidos de maneira crítica e participativa.

Essa disciplina, permitindo a vivência significativa das atividades propostas e a problematização, pode contribuir para que os jovens-alunos incorporem ao seu estilo de vida os componentes da cultura corporal de movimento de maneira ativa, criativa, prazerosa e consciente dos seus limites e possibilidades. Quando são representativas e atendem aos interesses dos jovens, as aulas promovem aprendizagens menos alienantes e mais conscientizadoras, criando condições para que eles pensem, questionem, debatam, argumentem e intervenham, de maneira a despertar a consciência crítica para a realidade e para a necessidade da sua transformação. A tarefa assumida é a de atuar para a superação de uma Educação Física elitista, classificatória, excludente e opressora, transformando-a em oportunidades para que os jovens participem efetivamente da cultura escolar,

criando e recriando as práticas corporais geradas social, histórica e culturalmente pelos seres humanos.

Nesse sentido, permitir aos jovens a vivência ampla de suas culturas e de sua corporeidade, de maneira completa, questionadora e solidária, assim como o desenvolvimento das dimensões humanas em todas as situações vividas, possibilita “a alegria como um sentimento que floresce do ato de conhecer” (SNYDERS, 1988, p. 21). Um ato que poderia transformar o cotidiano escolar em um espaço mais significativo e acolhedor, à medida que possibilite a vivência de um corpo crítico, lúdico, solidário, que se movimenta, que sente, que ama, que vive a própria história e que busca alegria, num grupo social que se pauta no respeito, na alteridade e na formação compartilhada.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Anped, n. 5-6, 1997.
- ADORNO, T.W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. Trad.: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR, W.M.J.; BOCK, A.M.B.; OZELLA S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Trad.: Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difel, 1959.
- BAJOIT, G.; FRANSSEN. Trabalho, busca de sentido. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5 e 6, p. 76-95, 1997.
- BECKER, D. *O que é adolescência*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BETTI, M. Educação física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Y.M.; RUBIO, K. (Org.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 155-169.
- _____. *Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação*. 336 f. Tese (Livre-docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.
- _____. Imagem e ação: a televisão e a Educação Física escolar. In: BETTI, M. (Org.) *Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Hucitec, p. 91 – 137, 2003b.
- BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, ano 1, n. 1, 2002.
- BOCK, A.M.B. Discutindo a concepção de adolescência. *RE-criação*, 3 (1), p. 57-60, 1998.
- BOCK, A.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1993.
- BOURDIEU, P. La jeunesse n'est qu' un mot. In: _____. *Questions de sociologie*. Paris: Éditions Du Minuit, 1980.
- BRACHT, V. Educação Física no 1º Grau: Conhecimento e especificidade. In: *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl.2, p. 23-28, 1996.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Poder Legislativo, 23 dez. 1996, sec. I, n. 248, p. 27.833.
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Cap. 6: Educação Física, p. 06-213, 2006.
- CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: PUBLIFOLHA, 2000. Col. Folha Explica.
- CARRANO, P.C.R. Identidades Juvenis e Escola. *Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: Rede Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n. 10, nov. 2000.
- _____. *Juventudes e Cidades Educadoras*. Petrópolis, Vozes. 2003.
- _____. Identidades Culturais Juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. *Diversia*, n. 1, p. 159-184, abr. 2009.
- CLÍMACO, A.A.S. *Repensando as concepções de adolescência*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez. 1992.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- _____. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

-
- DAYRELL, J. A Escola como espaço sócio-cultural. In: _____. (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- _____. A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.
- DAÓLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DOMINGUES, C.M.A.S; ALVARENGA, A.T. Identidade e sexualidade no discurso adolescente. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 7 (2), p. 32-68, 1991.
- DOTTI, S. *Psicologia da Adolescência: uma psicologia do desenvolvimento*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1973.
- DUBET, F. *Sociologie de l' experience*. Paris: Editions Du Seuil, 1994.
- ERICKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FGV. Fundação Getulio Vargas. *Motivos da Evasão Escolar*. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cps/tpemotivos>>. Acesso em: 10 maio 2011.
- FORACCHI, M.M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1965.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- _____. *A Educação na Cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água. 2001.
- _____. *Política e Educação: ensaios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Scipione. 1989.
- _____. A Voz do Biógrafo Brasileiro. A prática à altura do sonho. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; Unesco, 1996. p. 69-115.
- _____. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- GHIRALDELLI, P. J. *Educação Física Progressista: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Brasileira*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- HALL, G.S. *Adolescence, its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. New York: Appleton and Company, 1904.
- KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí, Editora Unijuí, 1991.
- _____. Entrevista. *Revista Pensar a Prática*, vol. 4, 2006.
- LEONTIEV, A. (1903-1979). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.
- LEVINSKY, D. *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MELUCCI, A. Juventude, tempos e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5 e 6, p. 05-14, 1997.
- ORTEGA Y GASSET, José (1883-1955). Juventude. In: *A Rebelião das Massas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. p. 239-248.
- OUTEIRAL, J.O. *Adolescer: Estudos sobre adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- OZELLA S. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV, n. 105-106, p. 139-165.
- _____. *Culturas Juvenis*. Lisboa; Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
- _____. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel M.; EUGENIO, Fernanda. *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- PERALVA, O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5 e 6, p. 15-24, 1997.
- SANTIN, S. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1987.

-
- SANTIN, S. *Visão lúdica do corpo*. Pensando o corpo e o movimento. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1994.
- SANTOS, B.R. *Emergência da concepção moderna de infância e adolescência*: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Ciências Sociais, PUC-SP, São Paulo, 1996.
- SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- _____. Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- SPÓSITO, P.M. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: _____ et al. *Juventude e Escolarização*. (1980- 1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Série Estado do Conhecimento, p.7-33.
- _____. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, n. 57, p. 210-226, mar./maio, 2003.
- TIBA, I. *Puberdade e Adolescência*: desenvolvimento biopsicossocial. São Paulo: Ágora, 1985.
- VIGOTSKY, L.S. (1896-1934). *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em outubro de 2011
Aprovado em dezembro de 2011

YOUTH CULTURE AND BODY CULTURE MOVEMENT: IN SEARCH OF INTERLOCUTION

ABSTRACT

This article has as object of study youth cultures and body culture movement, aimed at high school young students. The interest in the subject arose from the fact that there are few studies in Physical Education area focused on young people in schools. The aim of this study is to promote an interlocution among youth culture, body culture movement and Paulo Freire's pedagogy, seeking to question historical approaches of Physical Education, guided in elitism and standardization. The theoretical production itself of the area, enriched with other approaches, can contribute to the review of content and purposes and also indicates methods that encourage participation, dialogical, critical training and diversity in the school context.

Keywords: Body Culture Movement; Youth Culture; Pedagogy of Liberation.