

JUVENTUDE, ESCOLARIZAÇÃO E PRÁTICAS CORPORAIS

Renan Santos Furtado¹

Carlos Nazareno Ferreira Borges²

Resumo

Trata-se de um estudo que visa apontar perspectivas para a escolarização da juventude no âmbito das práticas corporais da Educação Física escolar. Em relação aos objetivos, pretende-se: 1) Apresentar conceitos de juventude e suas conexões com a escolarização por via das práticas corporais da Educação Física escolar e 2) Discutir perspectivas que podem orientar a intervenção pedagógica com a juventude no âmbito das práticas corporais na escola contemporânea. Metodologicamente, faz-se uso da pesquisa bibliográfica de orientação narrativa com base em uma literatura selecionada desde a aproximação entre seu conteúdo e o conteúdo de nossas argumentações. Conclui-se que para além de definições sobre o ser jovem, que focam nos aspectos do desenvolvimento motor e cognitivo, é fundamental que a prática educativa no âmbito da Educação Física escolar desenvolvida com as juventudes na escola contemporânea se conecte efetivamente com as diversas experiências (sociais, culturais, emocionais, sentimentais, espirituais etc.) desses sujeitos, no sentido de projetar o universo das práticas corporais como um meio para a afirmação da identidade juvenil e formação para o exercício de uma cidadania emancipada.

Palavras-chave: Juventude. Escolarização. Práticas corporais. Educação Física escolar.

Youth, schooling and body practices

Abstract

It is a study that aims to point out perspectives for the schooling of youth in the scope of corporal practices of school Physical Education. Regarding the objectives, it is intended: 1) To present concepts of youth and their connections with schooling through the corporal practices of school Physical Education and 2) To discuss perspectives that can guide the pedagogical intervention with the youth in the scope of corporal practices in the contemporary school. Methodologically, bibliographic research with a narrative orientation is used, based on a selected literature from the approximation between its content and the content of our arguments. It is

¹ Professor da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPA). Membro do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ-UFPA). Coordena e colabora em projetos de pesquisa, desenvolve orientações, estudos e investigações na área da Educação, com ênfase nos seguintes temas: Políticas e Teorias Educacionais; Educação Física Escolar; Práticas Corporais e Corpo e Educação..

² Professor titular do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED-UFPA). Pós-doutor em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Líder do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ-UFPA). Tem experiência na área de Educação Física e Ciências Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia do esporte e das Práticas Corporais; Estudos políticos e Estudos culturais em Educação Física, Esporte, Lazer, Saúde e Educação; Formação de Professores, Trabalho docente e Teorias Educacionais; Metodologias de ensino.

concluded that in addition to definitions about being young, which focus on aspects of motor and cognitive development, it is essential that the educational practice within the scope of school Physical Education developed with youths in contemporary schools effectively connects with the various experiences (social, cultural, emotional, sentimental, spiritual, etc.) of these subjects, in the sense of projecting the universe of bodily practices as a means for the affirmation of youth identity and training for the exercise of an emancipated citizenship.

Keywords:Youth. Schooling. Body practices. SchoolPhysicalEducation.

Juventud, escolarización y prácticas corporales

Resumen

Se trata de un estudio que tiene como objetivo señalar perspectivas para la escolarización de jóvenes en el ámbito de las prácticas corporales de la Educación Física escolar. En cuanto a los objetivos, se pretende: 1) Presentar conceptos de juventud y sus vínculos con la escolarización a través de las prácticas corporales de la Educación Física escolar y 2) Discutir perspectivas que puedan orientar la intervención pedagógica con los jóvenes en el ámbito de las prácticas corporales en la escuela contemporánea. Metodológicamente se utiliza la investigación bibliográfica con orientación narrativa, a partir de una literatura seleccionada a partir de la aproximación entre su contenido y el contenido de nuestros argumentos. Se concluye que además de las definiciones sobre el ser joven, que se enfocan en aspectos del desarrollo motor y cognitivo, es fundamental que la práctica educativa en el ámbito de la Educación Física escolar desarrollada con jóvenes en las escuelas contemporáneas conecte efectivamente con las diversas experiencias (sociales , culturales, afectivos, sentimentales, espirituales, etc.) de estos sujetos, en el sentido de proyectar el universo de las prácticas corporales como medio para la afirmación de la identidad juvenil y la formación para el ejercicio de una ciudadanía emancipada.

Palavras clave: Juventud. Escolarización. Prácticas corporales. Educación Física Escolar.

Introdução

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios(PNAD)contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre 2012 e 2019³, já apontava que embora a população adulta (acima de 30 e até 60 anos exclusive) e idosa (acima de 60 anos) estejam em crescimento no Brasil, a pirâmide etária ainda mostra predomínio da população jovem, em torno de 23% da população total, com cerca de 47 milhões de pessoas(IBGE, 2019).

Ao longo do tempo, o percentual acima mencionado que envolve a população de jovens tem causado preocupação no âmbito das políticas públicas, muitas vezes denominadas de políticas para a juventude. No entanto, há o debate quanto ao direcionamento das políticas, entre o assistencialismo e a promoção do protagonismo juvenil com vistas ao desenvolvimento da autonomia(LINO FILHO; FIUZA, 2017; SILVA; XIMENES, 2019).

Corroboramos com a perspectiva que pensa a juventude como protagonista dos seus processos e práticas sociais e, não como um setor que deve ser somente assistido em suas demandas imediatas. Protagonismo esse que, para além de algo meramente formal, necessita se vincular a processos de participação mais efetivos no âmbito das decisões políticas e das práticas culturais da sociedade (BORGES, 2004).

Entre as diversas iniciativas voltadas para o jovem no Brasil estão as Políticas Públicas para esse segmento social, propostas pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados. No documento de apresentação, intitulado "Políticas Públicas para a Juventude", encontramos que:

[...] o papel do Estado não é mais proteger, garantir instituições que consigam diminuir o grau de vulnerabilidade dos indivíduos, como acontece com as crianças e adolescentes, mas sim garantir instrumentos que permitam a esses jovens alçarem trajetórias de vidas com pleno desenvolvimento, com a possibilidade de se escolarizarem plenamente, de ter acesso ao trabalho, de cuidar de sua subsistência o que é fundamental para ele constituir e contribuir no processo produtivo (BRASIL, 2010, p.18).

³Ver detalhes dos dados em IBGE (2019).

As Políticas Sociais brasileiras perspectivadas para atendimento da juventude em sua maioria têm-se destinado a jovens de 15 a 24 anos⁴. O mesmo documento anteriormente citado (BRASIL, 2010), afirma que as políticas de governo constituem um conjunto coerente de intenções apresentadas pelo Estado com parceria da sociedade civil, para o estabelecimento de diretrizes com objetivos e estratégias que fomentem e coordenem ações em favor da juventude. Em geral, as dinâmicas de desenvolvimento que constam nos planos de governo trazem claras suas intencionalidades, tais como: o estímulo ao protagonismo juvenil, a reparação ou compensação de dificuldades quanto ao acesso de bens e direitos ao jovem, e a atribuição de maior importância ao tema juventude na sociedade.

Neste texto, interessamo-nos mais diretamente com a discussão sobre juventude e escolarização por via das práticas corporais. Quer dizer, o modo como os jovens podem exercer um real protagonismo na escola por via da expressão do corpo e das práticas corporais. Tal discussão, ganha ainda mais destaque em um contexto de avanço de políticas educacionais supostamente focadas no protagonismo juvenil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei N. 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017 e implementada através de um conjunto de dispositivos legais, midiáticos e pedagógicos como a estruturação de currículos e livros didáticos alinhados com a concepção da reforma.

Nas referidas políticas, o Estado avança como designador não somente dos conteúdos e meios da educação, mas também dos seus fins, em uma perspectiva que define *a priori* uma certa concepção de juventude e de escolarização sem considerar as diferenças sociais, culturais e econômicas que marcam o território brasileiro. Assim, é colocada uma perspectiva em que a juventude – aqui tratamos especialmente do segmento que frequenta a última etapa de ensino da Educação Básica – deve ser protagonista no seu processo de ensino e aprendizagem. A modo de exemplo, sobre a nova configuração do Ensino Médio brasileiro, diz a BNCC que:

⁴ Como o nosso objetivo é pensar as práticas de escolarização, podemos dizer que em geral esse público está presente na última etapa de ensino da Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 468).

Tendo em vista a ampliação da discussão sobre juventude e escolarização por via das práticas corporais, apresentamos o seguinte objetivo para este estudo: discutir perspectivas que podem orientar a intervenção pedagógica com a juventude no âmbito das práticas corporais na escola contemporânea. Como desdobramento desse objetivo mais amplo, visamos apresentar conceitos de juventude e suas conexões com a escolarização por via das práticas corporais da Educação Física escolar.

Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico de orientação narrativa, que busca a partir de um conjunto de produções discutir os objetivos levantados. Desse modo, formamos um quadro conceitual com textos que tratam desde um ponto de vista teórico sobre a juventude, perpassando por estudos do campo da Educação e Educação Física. Sendo assim, listamos os seguintes trabalhos que constituem o suporte principal deste escrito: Simmel (1983), Tani *et al.* (1988), Gallahue(2013), Soares *et al.* (1992), Pais (1990; 1993; 2004), Dayrell (2003), Borges (2004), Costa (2005)e Vago (2012).

As fontes foram eleitas em um estudo preliminar dos autores do presente texto, fazendo uma seleção de materiais dentre tantos que têm dado suporte a um conjunto de outros estudos utilizados para expressar nossa visão de mundo, concepção epistemológica e política. A seleção em si considerou a contribuição dos textos como aportes teóricos para auxiliar as ideias e reflexões que pretendemos sustentar sobre as juventudes e sua escolarização no âmbito das práticas corporais da Educação Física escolar. Outrossim, todo o

material foi (re)lido e analisado em seu conteúdo, tendo sido pinçadas contribuições a partir da relação entre seu conteúdo e o conteúdo de nossas argumentações, tal qual Booth, Colomb e Williams (2008) nos ajudam a usar o material de estudo como suporte teórico para sustentar afirmações ensaísticas.

Para dar conta da problemática apresentada, dividimos esse trabalho em mais três tópicos além desta introdução. No segundo, apresentaremos algumas concepções de juventude que podem orientar uma abordagem crítica para a educação escolar. Em seguida, discutiremos alguns dos possíveis significados e perspectivas da intervenção com as práticas corporais com a juventude do Ensino Médio. Por último faremos nossas considerações finais.

1. Sobre concepções de juventude

Se intencionarmos trabalhar com um único conceito de juventude certamente teremos dificuldades dada a complexidade dos sujeitos que podem compor o universo que o abrange. Isso porque há diferentes concepções de juventude, entre as quais destacamos as apresentadas por Groppo (2015), o qual classifica juventude a partir das seguintes categorias: geracional, moratória social, biológica e categoria social. De outra forma, há discussões como as operadas por Bourdieu (2019) e Margulis e Urreti (1996), os quais abordam a categoria juventude para além de uma simples palavra a ser olhada em seus aspectos etimológicos.

Em razão das diferentes abordagens sobre juventude, faz-se necessário então demarcar um ponto de referência que se relacione com as diferentes culturas juvenis, o que nos remete à necessária atitude de considerar a pluralidade da ideia de juventude, isto é, as juventudes. Segundo Costa (2005, p. 51) podemos encontrar:

[...] uma juventude pobre, rica, indígena, negra, popular, nordestina... que ultrapassa os limites etários e celebra diferentes modos de sentir, pensar, dançar e de atuar no mundo", levando em conta que nem todos os jovens terão acesso as mesmas oportunidades.

Sustentado sem Costa (2005), podemos entender a impossibilidade de conceituar a juventude, se deixarmos de considerar algumas questões. Na mesma linha, Dayrell (2003) nos diz que a compreensão da noção de juventude requer que consideremos determinados aspectos, como a condição social, a qual é historicamente determinada e culturalmente construída. É preciso considerar também condições geográficas, de gênero, dentre outros aspectos.

Para o autor supracitado não devemos considerar a juventude somente como um período de terminado durante as fases da vida de uma pessoa, tampouco como um momento de transição para a fase adulta. A juventude precisa ser entendida como uma fase transitória de mudanças, pela qual a pessoa passa por um processo de constituição enquanto sujeito. Nesse processo se deve levar em consideração todas as suas vivências, frustrações e êxitos acumulados, quando ocorrem mudanças em diversos sentidos, seja no corpo, na afetividade, nas referências sociais e relacionais, entre outros aspectos que se põem a construir sua identidade como sujeito.

Para Levi e Schmitt (1996, p. 14) a juventude é uma construção social e, segundo os autores:

[...] em nenhum lugar, em nenhum momento da história, a juventude poderia ser exclusivamente biológica ou jurídica. Sempre e em todos os lugares, ela é investida também de outros símbolos e de outros valores. De um contexto a outro, de uma época a outra, os jovens desenvolvem outras funções e logram seu estatuto definidor de fontes diferentes: da cidade ou do campo, do castelo feudal ou da fábrica do século XIX, da organização do campagnonnage no ancién régime ou na cidade antiga.

Por esse ponto de vista, a juventude é caracterizada, em geral, a partir do cotidiano, das experiências individuais. Por isso, a socialização acaba sendo fundamental para a construção do indivíduo. Corroborando com a ideia de Pais (1993, p. 56):

[...] quotidianamente que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas e consciência, de pensamento, de percepção e ação. É esta forma de olhar a sociedade – através do cotidiano dos jovens – uma condição necessária para uma correcta abordagem dos paradoxos a juventude, embora não

suficiente. Importa também ver de que forma a 'sociedade' se traduz na vida dos indivíduos. Ou seja, dos contextos vivenciais ou quotidianos dos indivíduos fazem parte crenças e representações sociais que os jovens encontram sem que directamente tenham tomado parte da sua elaboração. Constituem essas crenças e representações sociais o fundamento de interpretações 'coletivas' da vida, que repousam em pertenças de geração e de classe social.

A partir dos excertos, vemos que as formas de relacionamento juvenis requerem alguma conexão com seus contextos sociais e, é isso que de alguma forma atribui sentido e significado para cada uma de suas ações. Nesse processo complexo de interação social entre os jovens e dos jovens com os demais sujeitos, forma-se a identidade juvenil, que se expressa nas suas formas de ação, corporeidade e representações sobre o mundo. Dayrell (2003, p. 40) também contribui com essa argumentação ao dizer que:

[...] nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude, que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um "vir a ser", tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente.

Por esse excerto, Dayrell (2003) denuncia a concepção de juventude tomada apenas como uma fase de transição para a vida adulta, sem considerar toda a riqueza de significados que são construídos nas vivências enquanto jovem. Não pretendemos negar em absoluto o caráter de transitoriedade que caracteriza a juventude, isto é, as situações de experimentação, as angústias quanto às dúvidas e incertezas a respeito do futuro. Tudo isso nos leva a pensar, como já dissemos antes, que há outras formas de conceber as juventudes.

Borges (2004) é um dos autores a dizer que muitos e muitas jovens se identificam como sujeitos que constroem a sociedade, mas isso não implica que devam ter as mesmas preocupações e responsabilidades que os adultos. Embora, infelizmente possamos constatar que condições estabelecidas pelas realidades de desigualdades sociais provocam a antecipação da adultização para muitos jovens, sobretudo

aqueles e aquelas que estão nas classes sociais mais desprivilegiadas.

A situação de adultização precoce é uma violência para as juventudes. Sobre isso, Pais (1990) considera que do ponto de vista social, é um erro considerar os/as jovens como pessoas adultas uma vez que certas 'exigências sociais' – da vida adulta, tais como trabalho fixo e remunerado, relacionamentos conjugais estáveis, encargos com família e filhos e despesas de habitação, entre outras, são exigências que descaracterizam a necessária formação da pessoa nos períodos que antecedem à fase adulta. Nesse ponto, precisamos ter certo cuidado para não cairmos em uma posição que compreende o jovem como irresponsável, que deve de todo modo ser guiado pelos adultos (SAUMA, 2019). Sendo assim, a escola, principalmente na sua última etapa de ensino da Educação Básica necessita ofertar condições para as escolhas refletidas (autonomia real) e não funcionar como a única instituição direcionadora do futuro dos jovens (BORGES, 2004).

De acordo com as elaborações teóricas de Marshall (1967), podemos constatar a incompletude da cidadania de muitos jovens. Segundo esse autor, a cidadania completa se faz com a posse plena dos direitos civis, políticos e sociais. No caso dos jovens, em grande parte dos países a menoridade lhes impede a posse plena de direitos. É caso inclusive do Brasil, onde a posse completa de direitos se dá a partir dos dezoito anos de idade, como, por exemplo, a Carteira Nacional de Habilitação, a autorização legal para compra e venda da casa própria, a autorização para realizar viagens sozinho, entre outros. Nesse sentido, enquanto fase de formação, faz-se necessário auxiliar os jovens na consecução da cidadania e isso pressupõe formar não só para o conhecimento e reivindicação de direitos, mas também para o exercício da responsabilidade para com os deveres que estão sempre juntos aos direitos adquiridos. Desse modo, não podemos negar o papel formativo crítico e reflexivo da escola para o pleno gozo dos direitos.

Outro ponto importante a ser considerado na formação dos jovens, principalmente visando à integração entre eles, é cuidar dos aspectos relacionados às sociabilidades. Simmel (1983) trata desses aspectos como uma forma de socialização, afirmando que a finalidade é constituir as relações, isto é, favorecer a constituição de laços entre indivíduos desprovidos de quaisquer outras intencionalidades que não seja um fim em

si mesmos. Simmel (2003) defende que o objetivo sempre será o de proporcionar de forma lúdica a integração das ações e dos momentos sociáveis entre os indivíduos. O argumento simmeliano sustenta também que as estratégias de sociação devem conduzir ao prazer da convivência gerado pela relação entre os iguais, o que certamente favorecerá a formação individual de cada sujeito. Isso tudo pode qualificar a percepção de novas experiências, as quais consideradas como em constante movimento, tendem a enriquecer a vida dos jovens de acúmulos culturais.

Cabe frisar, que antes falamos em socialização e por último, fizemos uma breve explanação sobre as sociabilidades. O primeiro movimento é de aprendizagem de elementos de culturas particulares e da cultura universal; o segundo movimento considera como experiências e vivências de práticas integrativas que integrem o indivíduo como parte do tecido social (DASSOLER; CALIMAN, 2017). Ambas permitem o processo de construção social, o qual favorece ao ser humano a se habituar com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Esse processo se dá por meio de seu contato com a cultura pré-existente, a linguagem, as normativas sociais, os comportamentos comuns ao meio, entre outros. Também em ambas, a educação cumpre papel importante uma vez que é pela educação que tanto a socialização quanto as sociabilidades funcionam como estratégias integradoras para a transmissão das regras sociais às novas gerações. Tais regras sabemos por Durkheim (2004) são fatos sociais, isto é, cada indivíduo quando vem ao mundo já encontra sua sociedade pronta e constituída em suas leis, sendo, portanto, determinada por fatos externos aos indivíduos, que se desenvolvem de forma genérica no tecido social e determinam o que cada um faz ou não de forma coercitiva. Porém, do ponto de vista de uma formação para a emancipação e reivindicação de direitos, certas regras e estruturas sociais podem ser criticadas, sendo este um aspecto fundamental para a constituição da identidade dos sujeitos.

Tem sido constantemente observável que tanto a socialização, quanto a sociabilização contribuem de maneira importante para a constituição dos indivíduos sociais, mas, de forma visível, também permitem a compreensão e caracterização dos grupos ou tribos juvenis. O agrupamento e a tribalização enquanto denominações para o conjunto de jovens são assim utilizadas porque segundo Pais (2004, p. 09), “[...] decorrem de

algum tipo de reagrupamento entre quem, não obstante as suas diferenças, procura uma proximidade com outros que, de alguma forma, lhe são semelhantes [...]”. Ainda de acordo com o autor, as formas mais comuns de proximidade têm sido identificadas como os desejos, preferências, comportamentos, linguagens, indumentárias etc.

Os “*points*” de encontro para as experiências de sociabilidades dos jovens podem ser diferentes e exóticos lugares, como: escolas, ruas, praças, igrejas, escolinhas de esporte, festas, entre outros. Os lugares, como nos ensinou Augé (1994), são espaços significados, isto é, espaços aos quais se atribuem significações específicas para algo que ali ocorre, ou como diria Leite (2002), onde há usos para determinados fins. Por isso, há a demarcação de lugares por grupos determinados, o que possibilita com que ocorra o estranhamento quando diferentes tribos usam um mesmo espaço. Apesar dos estranhamentos, encontros acontecem porque os lugares também são significados pelo lazer, uma vez que os espaços e tempos do lazer são caracterizados como importante meio de integração dos jovens, destacando-se as práticas corporais, sobretudo, as esportivas (MURAD, 2020).

Considerando estes aspectos, cabe à escola, como uma instância de mediação da formação cultural (ADORNO, 2020), realizar interações críticas e formativas com as atividades culturais, esportivas e de lazer vivenciadas pelas juventudes em outras esferas da vida. Ou seja, a escola necessita criar uma conexão com as vivências das juventudes, tendo em vista a construção de experiências formativas de fato conectadas com o universo juvenil.

Estudando a juventude pobre, Melo (2005) aponta que ao passar em praças, centros esportivos ou mesmo ruas de bairros pobres e favelas, é possível observar a existência de constantes movimentações de jovens com práticas diversas. Assim, é possível encontrar sujeitos jogando futebol, basquetebol, voleibol ou handebol, mas também há quem prefira andar de *skate*, dançar, jogar capoeira ou simplesmente contemplar o que os outros fazem.

Não se pode deixar de observar o fenômeno contemporâneo de uso dos equipamentos eletrônicos como ocupação do tempo do lazer, entre os quais se destacam os aparelhos celulares e os *tablets*. Enfim, essas e muitas outras atividades

são práticas corporais e intelectuais com as quais as juventudes se apropriam do tempo do lazer.

Enquanto característica do lazer, é preciso que se diga, e isso pode ser afirmado sem grandes necessidades de evidência, que as práticas dos jovens são na maioria dos casos, realizadas desprovidas de comprometimento, por puro prazer e gosto, com pouca competitividade e sistematização, ou seja, com fim em si mesmas (BORGES, 2004). É evidente que existem também os casos em se verificam as influências ideológicas da indústria cultural, tais como nas imitações de movimentos de jogadores profissionais, de dançarinos, entre outras práticas que chegam aos jovens pelos canais de comunicação, os quais em sua maioria estão a serviço da mesma indústria cultural. O mais instigante, é que tais padrões e formas de conduta da indústria cultural adentram na escola e nas aulas de Educação Física.

Cabe dizer então, que existe um aspecto fundamental para o trabalho com a Educação Física escolar com os jovens, a dizer, considerar as diversas experiências e perfis das juventudes que se expressam no lazer e em outras dimensões da vida humana. No que diz respeito às práticas corporais, é evidente que uma parcela significativa das juventudes possui alguma forma de experiência corporal com jogos e brincadeiras, esportes, danças, atividades aquáticas, lutas, ginásticas etc. Seja como protagonistas, ou mesmo como consumidores sob a lógica do privado no espírito neoliberal, existe um grande apelo para que as práticas corporais e o cuidado com o corpo sejam introduzidos cada vez mais cedo na vida das pessoas (BRACHT, 2017).

Nesse sentido, ao mesmo tempo que reivindicamos a noção de juventudes como fundamental para a compreensão da diversidade dos sujeitos que conformam essa etapa da vida, consideramos que o olhar sensível para o corpo e as práticas corporais na vida deste segmento é fundamental tendo em vista uma prática pedagógica de fato conectada com a experiência de ser jovem, que pode se tornar ainda mais complexa quando consideramos que jovens tem classe social, pertencimento étnico, gênero e sexualidade (VAGO, 2012). Acrescentamos ainda, que esses jovens podem ter religião, gostos culturais diversificados, deficiência, problemas com a imagem corporal etc.

Nesse sentido, no próximo tópico buscaremos nos aproximar do debate sobre juventude, escolarização e práticas corporais a partir da sinalização de algumas perspectivas teóricas em diálogo com certa tradição da Educação Física brasileira. O objetivo é pensar sobre como algumas construções teóricas da área em geral concebem os jovens no processo de escolarização, para em seguida apontarmos nossas contribuições ao debate.

2.Práticas corporais, experiências de ser jovem e escolarização

Discutir juventude e escolarização por via das práticas corporais da Educação Física escolar por si só contém elementos inovadores do ponto de vista teórico e prático para a área da Educação Física. Esse debate pode ser feito em alguns níveis. Tradicionalmente, a Educação Física quase sempre pensou o sujeito da educação a partir de teorias que apontam parâmetros *a priori* para a caracterização das crianças e jovens que frequentam a escola. Ou seja, espera-se que as crianças e jovens tenham esse ou aquele nível de aptidão física, de desenvolvimento motor ou de atributos cognitivos/reflexivos.

Em uma perspectiva de desenvolvimento da aptidão física, os sujeitos eram concebidos do ponto de vista do grau de desenvolvimento das suas capacidades físicas. Ou seja, espera-se que em diferentes idades, os estudantes fossem capazes de apresentar determinada performance do ponto de vista dos componentes da aptidão física (força e resistência muscular localizada, resistência aeróbica, flexibilidade e composição corporal)⁵ e do gesto motor de orientação esportiva (BRACHT, 2014).

No período de 1980 a 1990, de maior construção das chamadas abordagens pedagógicas da Educação Física, essa tendência de pensar os sujeitos a partir de condicionantes *a priori* continuou, mesmo que com novas roupagens. Por exemplo, a chamada abordagem desenvolvimentista da Educação Física construída inicialmente por Tani *et al.* (1988), ao discutir propostas de intervenção para a Educação Física escolar com pessoas entre 4 e 14 anos, usa como critério de

⁵ Sobre a exemplificação e conceituação dos componentes da aptidão física relacionados à saúde, consultar Oliveira e Santos (2012).

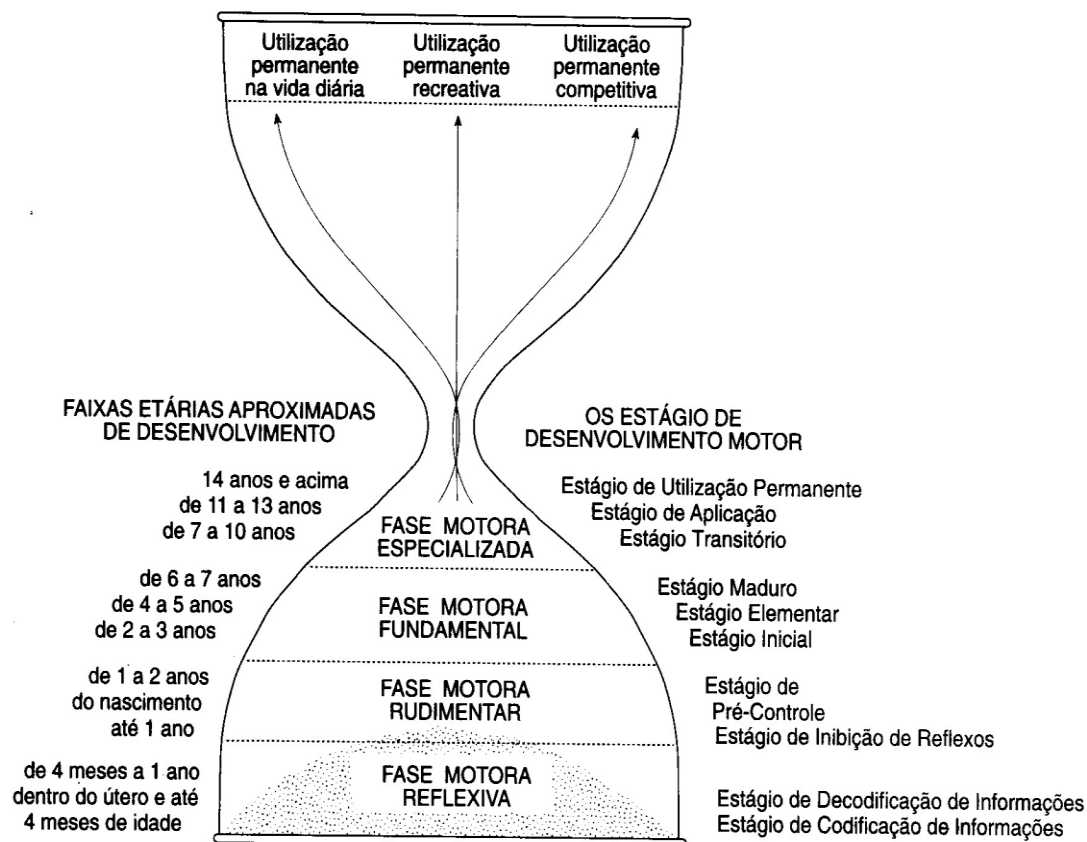
definição dessas atividades o grau de maturação e desenvolvimento fisiológico dos sujeitos, levando em consideração o nível de desenvolvimento motor e os tipos de tarefas motoras esperadas para cada idade e ciclo da vida.

Grosso modo, nessa perspectiva as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deveriam ter contato com atividades corporais que potencializassem basicamente os seus movimentos reflexos, rudimentares e fundamentais. Na etapa considerada como anos finais do Ensino Fundamental e possivelmente no Ensino Médio, os estudantes adentrariam na fase motora especializada, sendo então o momento de desenvolvimento de habilidades específicas das modalidades esportivas e outras práticas complexas da motricidade humana (TANI, *et al.*, 1988).

Como exemplo das chamadas fase do desenvolvimento motor e suas características, apresentamos uma figura exposta por Gallahue (2013), que é uma das fontes teóricas de Tani *et al.* (1988). É válido dizer, que a referida ilustração parte de fatores como a hereditariedade e o meio ambiente para a construção de teorias, de testes empíricos e exposição minuciosa das fases do desenvolvimento motor.

Figura 1: Fases do desenvolvimento motor

As fases do desenvolvimento motor



Fonte: Gallahue (2013).

É possível dizer, que a perspectiva desenvolvimentista e de outros estudiosos da área da educação motora apresentam uma inegável contribuição para o campo da Educação Física escolar, na medida em que apontam uma gama de estudos que indicam possibilidades de movimentos e práticas corporais considerando o grau de desenvolvimento motor e fisiológico dos estudantes. Contudo, se rememorarmos a discussão sobre juventudes apresentada no tópico anterior, podemos sinalizar que a abordagem desenvolvimentista encontra também os seus limites na medida em que busca unificar o que é ser criança e jovem a partir de alguns padrões esperados de movimento e desenvolvimento motor.

Espera-se que o jovem a contar dos 14 anos já esteja com habilidades motoras especializadas bem desenvolvidas, no entanto, isso ocorreria em virtude de um acúmulo de experiências corporais anteriores, que em muitos casos transcendem o próprio universo de possibilidades da

educação escolar. Todavia, podemos pensar que a depender das condições socioeconômicas, algumas parcelas da juventude podem não ter o devido acesso a todo esse acervo motor projetado para os anos anteriores, prejudicando assim a sua inserção em práticas motoras e esportivas mais especializadas. Contudo, a condição econômica não pode ser concebida como fator absoluto nesse caso, já que em vários contextos sociais menos favorecidos, os sujeitos produzem práticas corporais e motoras diversificadas.

Cabe dizer também que Tani *et al.* (1988) e Gallahue (2013) consideram a possibilidade dos estágios de desenvolvimento motor se alterarem em virtude das condições de ambiente e experiências sociais dos sujeitos. Contudo, para a abordagem desenvolvimentista, este continua sendo o único parâmetro para pensar sobre os conteúdos, objetivos, metodologias e práticas de avaliação na escolarização das crianças e jovens.

Outro exemplo de identificação de crianças e jovens a partir de um determinado critério ou expectativa estabelecida *a priori*, podemos encontrar em Soares *et al.* (1992). Na denominada abordagem crítico-superadora da Educação Física, não são os componentes da aptidão física e nem o grau de desenvolvimento motor e fisiológico que orientam a organização do currículo, mas sim o nível de desenvolvimento cognitivo e de compreensão da realidade por parte dos estudantes. Sendo assim, temos então o estabelecimento de quatro ciclos de escolarização.

O primeiro ciclo, que vai da então pré-escola até a 3ª série⁶, é identificado como ciclo de organização da identidade dos dados da realidade. Neste momento, a criança se encontra com uma visão sincrética da realidade e as referências sensoriais acabam sendo o principal modo de contato com o conhecimento. No ciclo que vai da 4ª a 6ª série, denominado de iniciação à sistematização do conhecimento, o estudante começa a adquirir consciência de sua atividade mental, apresentando possibilidades de abstração e pensamento mais desenvolvido (SOARES *et al.*, 1992).

No terceiro ciclo, chamado de ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento, que vai da 7ª a 8ª série, o estudante começa a ampliar as suas referências conceituais

⁶ Resolvemos manter as expressões da época em questão no que diz respeito à designação dos anos de cada etapa de escolarização, sem, no entanto, deixar de lembrar que em relação à época, atualmente temos um ano a mais, quando na ocasião o Ensino Fundamental terminava na oitava série.

tomando consciência de sua atividade teórica. Nessa etapa, a ideia é de ampliação da leitura teórica da realidade. O último ciclo, que compreende as séries do Ensino Médio, é denominado de ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. Nesse momento, o estudante passa a ter uma relação especial com os objetos de estudo, produzindo explicações e compreensões mais regulares sobre as propriedades dos objetos. Podemos dizer então, que nesse ciclo o estudante trabalha com as regularidades científicas, “podendo a partir dele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa” (SOARES *et al.*, 1992, p. 24).

A possibilidade do estudante ser introduzido à pesquisa no período da juventude é um ponto que concebemos como extremamente relevante na perspectiva crítico-superadora, bem como a preocupação com o desenvolvimento da escolarização a partir do avanço do potencial de compreensão e reflexão sobre a realidade que os estudantes vão adquirindo ao longo da trajetória escolar e em suas experiências de vida. Podemos dizer, que a abordagem crítico-superadora apresenta alguns parâmetros efetivamente cognitivos (sem desconsiderar totalmente os aspectos motores) e socioculturais para a construção da prática pedagógica em Educação Física escolar. Além disso, Soares *et al.* (1992) consideram que os ciclos não são etapas estanques, já que os estudantes podem se encontrar em diferentes ciclos ao mesmo tempo em relação a determinados objetos de estudo.

Apesar dos inegáveis avanços desta abordagem, ainda assim podemos dizer que a proposta busca de algum modo generalizar os padrões sobre o que é ser criança e jovem na escola a partir de parâmetros cognitivos e do desenvolvimento do pensar criticamente sobre a realidade. Quer dizer, seja por argumentações teóricas mais críticas ou mesmo através daquelas ligadas aos aspectos anatômico-fisiológicos, importantes propostas pedagógicas da Educação Física brasileira de um modo ou outro concebem as crianças e jovens por via de conceitos *a priori* e com expectativas deles serem generalizáveis para as mais diferentes realidades.

Nesse sentido e, considerando como fundamentais as contribuições de Tani *et al.* (1988) e Soares *et al.* (1992)⁷, iremos

⁷ É importante dizer que a área da Educação Física apresenta outras abordagens pedagógicas e perspectivas educacionais, como a construtivista, a crítico-emancipatória e a cultural. No entanto, neste estudo optamos em realizar a discussão a partir dos supostos

apresentar algumas formulações de Borges (2004) e Vago (2012) que a nosso ver ajudam na ampliação da reflexão sobre as juventudes e as possibilidades de formação no campo das práticas corporais para este segmento.

Um primeiro ponto que podemos destacar nos trabalhos de Borges (2004) e Vago (2012), é que os autores pensam a Educação Física e o ensino das práticas corporais conectados com as experiências e expectativas da juventude. Ou seja, para além de uma definição de objetivos e programas que partem de definições previamente estabelecidas, torna-se importante que a prática educativa de fato pense o jovem como um sujeito global, social e político. Nessa perspectiva, Borges (2004) aponta que o jovem deve ser concebido como sujeito político com papel fundamental nos processos de mudança e transformação da sociedade.

Borges (2004) apresenta uma importante contribuição na medida em que destaca que as atividades corporais podem exercer função significativa no desenvolvimento do protagonismo juvenil. No trabalho em questão, o referido autor argumenta sobre como o elemento do jogo, por conter alto grau de conexão com elementos da própria vida, pode ajudar no processo de afirmação de uma educação que visa estimular os jovens a tomar decisões refletidas com base em valores democráticos visando o estabelecimento da justiça social. Em uma perspectiva similar, Furtado e Borges (2020) apresentam um conjunto de reflexões e experiências práticas de trabalho com o conteúdo jogo nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Na visão dos autores, o jogo carrega em si mesmo um conjunto de elementos que podem oportunizar uma reflexão interdisciplinar sobre a realidade, além de uma gama de experiências corporais capazes de aguçar a formação sensível dos estudantes do Ensino Médio.

Outro aspecto interessante destacado por Borges (2004), é a preocupação do autor com a formação política e da educação para a vida social da juventude. Considerando a perspectiva de formação para a cidadania de modo não instrumental e com base em decisões refletidas, pensamos que a Educação Física escolar necessita ser um tempo e espaço de experiências emancipatórias no campo das práticas corporais, em que os jovens possam opinar e produzir vivências

extremos, justamente para pontuarmos o quanto tendências educacionais, epistemológicas e políticas distintas podem apresentar semelhanças do ponto de vista das ausências quando pensamos no debate sobre juventudes e escolarização por via das práticas corporais.

de fato reflexivas neste universo. Podemos dizer então, que as conhecidas dimensões: ética, política e social da formação se revelam como fundamentais no trabalho escolar com as juventudes, devendo se imbricar criticamente com os conhecimentos mais operacionais e técnicos.

Daquilo que vimos discutindo, estamos a falar em algo que podemos chamar de cidadania emancipada, a qual seria um objetivo da formação escolar. Trata-se de uma ideia em construção, mas que podemos entender como sendo o exercício equilibrado de direitos e deveres que possibilitem a caracterização de um sujeito liberto dos esquemas de dominação social pelas classes dominantes. Entre tantos requisitos para que essa condição possa existir, ganha destaque o papel das práticas corporais como experiências que necessitam ajudar na construção da identidade dos jovens como sujeitos de direito e produtores de cultura. Em outras palavras sujeitos protagonistas em sua sociedade.

A formação para uma cidadania emancipada nos move para uma nova concepção de escola, que ao invés de ser concebida somente como um espaço de transmissão e socialização do conhecimento científico já produzido por outras gerações, projeta-se como mediadora das diversas experiências humanas manifestadas em conhecimentos científicos, filosóficos, estéticos, simbólicos, populares, corporais etc. (VAGO, 2012). Como mediadora das experiências humanas, a escola passa a ter o papel de oportunizar que as crianças e jovens sejam produtores de novos conhecimentos, já que “[...]na escola, crianças, adolescentes, jovens e adultos encontram (ou inventam) maneiras de produzir seus modos de ser e de estar, de partilhar sentimentos, experiências” (VAGO, 2012, p. 59).

É partindo dessa ideia de que os sujeitos da escola produzem modos de ser e viver, que Vago (2012) afirma que um dos maiores desafios da Educação Física na contemporaneidade é relacionar o ensino das práticas corporais com o significado das experiências de ser criança, adolescente, jovem ou adulto nos diferentes contextos socioculturais. Grosso modo, as práticas de escolarização ao mesmo tempo que necessitam organizar os conteúdos e expectativas de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e emocional para cada etapa de ensino em realidades educativas que podem ser diferentes, precisam também construir propostas educativas conectadas

com as experiências socioculturais dos sujeitos em suas diferentes fases da vida.

No caso das juventudes e as práticas corporais, torna-se fundamental para a construção do real protagonismo e da formação para a cidadania emancipada, considerarmos aspectos como os gostos e práticas culturais, as condições de classe e os outros indicadores como gênero, sexualidade e religiosidade, que conformam um conjunto de fatores fundamentais para o reconhecimento dos jovens enquanto sujeitos de direito e produtores de cultura. Assim, "[...]um dos desdobramentos é pensar as práticas corporais de ginásticas, de jogos, de esportes, de danças, de capoeira, de brincadeiras, entre outras, como criações humanas marcadas pelas circunstâncias culturais em distintas temporalidades históricas" (VAGO, 2012, p. 62).

Nessa perspectiva crítica de cidadania e formação para o protagonismo juvenil em termos de uma educação para a emancipação (ADORNO, 2020), necessitamos ter alguns cuidados dentro do universo das práticas corporais. Acreditamos que neste momento o maior deles diz respeito à afirmação de uma concepção de Educação Física atrelada à esfera do direito de acesso e produção de sentidos no universo das práticas corporais. Essa posição difere da formulação da BNCC, que quando caracteriza as práticas corporais como produto cultural, pensa essa questão apenas em duas perspectivas: na esfera do lazer e entretenimento e na saúde e cuidado com o corpo. Nos termos da BNCC:

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2018, p. 213).

De um ponto de vista geral, não temos divergências significativas sobre os elementos comuns às práticas corporais. Entretanto, como produto cultural, concebemos que as práticas corporais expressam aspectos que transcendem as esferas do lazer/entretenimento e saúde e cuidado com o corpo. Tais práticas revelam também processos históricos de exclusão e negação de direitos para uma parcela significativa

da população que muitas vezes possui um precário acesso ao lazer e poucas opções de cuidado com o corpo em uma perspectiva ampliada.

Sendo assim, concordamos com a posição de Vago (2012, p. 66) para quem a função da Educação Física na escola é:

Realizar e expandir o humano direito de todos os estudantes de conhecer, praticar, reinventar, fruir e usufruir de uma diversa (e por isso mesmo rica) cultura de ginástica, de esportes, de jogos, de brincadeiras, de danças, de capoeira. São práticas criadas por humanos, que a eles pertencem, justamente o que permite que possam ser recriadas por eles.

Com base nessa concepção de Educação Física e práticas corporais exposta por Vago (2012) e a partir das sinalizações de Borges (2004) sobre a formação política e para a vida social dos jovens, consideramos que a noção de protagonismo juvenil no âmbito das práticas corporais em uma perspectiva de formação para uma cidadania emancipada supera a noção do jovem passivo ou ativo somente nas esferas do lazer como entretenimento, consumo e cuidado com o corpo. Isso de modo algum significa que as experiências com as práticas corporais no lazer e como modo de cuidado com o corpo não sejam importantes. Contudo, é preciso que saibamos refletir sobre o conteúdo de propostas que visam apenas conformar os jovens ao *status quo*, reforçando perspectivas essencialistas e funcionais ao neoliberalismo, diferenciando-as daquelas que de fato concebem as juventudes em suas múltiplas facetas e como sujeitos produtores de cultura e portadores de direitos e deveres.

Considerações finais

No presente estudo, buscamos discutir algumas perspectivas para o processo de escolarização das juventudes por via das práticas corporais da Educação Física escolar. Este esforço nos fez inicialmente aprofundar o conceito de juventude, no intuito de pensarmos uma caracterização mais adequada com a dinâmica da sociedade contemporânea e ao mesmo tempo conectada com as múltiplas experiências culturais, sociais, econômicas, políticas e corporais que os jovens brasileiros se envolvem diariamente.

Posteriormente, analisamos como algumas concepções pedagógicas da Educação Física brasileira concebem os jovens quando pensados como sujeitos da escolarização básica. Assim, percebemos que geralmente se espera que os sujeitos da educação apresentem em determinada etapa da vida um conjunto unificado de características e atributos motores, cognitivos e reflexivos.

Desse modo e, considerando a tradição teórica da área da Educação Física, avançamos na apresentação de algumas perspectivas para o trabalho com as práticas corporais com as juventudes na escola contemporânea. Em síntese, a partir principalmente das contribuições de Borges (2004) e Vago (2012), podemos dizer que tendo em vista a formação para uma cidadania emancipada por via da escola, necessitamos reorientar nossa concepção de educação, Educação Física e juventude. Sendo assim, indicamos uma perspectiva plural e crítica para o trabalho pedagógico com as juventudes no âmbito da Educação Física escolar, que não renuncia em todos os termos a tradição de padronização da área, mas que se apresenta como capaz de pensar intervenções educacionais emancipatórias considerando os desafios políticos e culturais do tempo presente.

Trata-se então, de pensarmos os jovens como sujeitos produtores de cultura e portadores de direitos e deveres, que devem exercer protagonismo crítico no âmbito das práticas corporais da Educação Física escolar. Tal posição nos direciona para o tensionamento teórico-prático com algumas recentes formulações do campo das políticas educacionais brasileiras que pensam as práticas corporais como produto cultural a partir de suas manifestações mais próximas ao campo privado e não do direito social.

Bibliografia

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- AUGÉ, M. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papyrus, 1994.
- BORGES, C. N. F. Protagonismo juvenil: Uma nova possibilidade para a atividade corporal na escola (16 pg.). **Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação/ UFJF**, Colégio de aplicação João XXIII, Juiz de Fora, v. n. 06,n.6, p. 25–41, 2004.
- BOOTH, W. C.; COLOMB, G.G.; WILLIAMS, J. M. **A arte da pesquisa**. Tradução. Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BOURDIEU, P. A “juventude” é só uma palavra. In. BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim do Século, 2019
- BRACHT, V. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. 4. ed. unijuí, 2014.
- BRACHT, V. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. IN: **A educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. MEDINA, João Paulo (org.). 26. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Direitos Humanos e Minorias. **Políticas públicas para a juventude**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Presidência da República**. Lei Nº 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017: institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 2017.
- BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 4 Edição. Rio De Janeiro; Ministério da Economia/IBGE, 2019.
- COSTA, D. M. V. Escola e juventude: encontros e desencontros. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.
- DASSOLER, O. B.; CALIMAN, G. Educação, sociabilidade e socialização: múltiplas perspectivas. **Rev. Educ.**, Brasília, ano 40, n. 154, p. 142–156, jul./dez. 2017
- DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2003, n. 24.
- DURKHEIM, É. O que é um Facto Social? In: DURKHEIM, Émile **As Regras do Método Sociológico**. Lisboa: Editorial Presença, 2004.
- FURTADO, R. S; BORGES, C. N. F. O trato com o conteúdo jogo no ensino médio: perspectivas, conteúdos, metodologias e práticas de avaliação. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 12, Nº. 27, Maio/Ago, 2020.

GALLAHUE, D. Desenvolvimento motor: Um Modelo Teórico. IN: **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. GALLAHUE, D; OZMUN, J; GOODWAY, J. (orgs.) Porto Alegre: Artmed, 2013.

GROPPO, L.A. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015

LEITE, R. P. Contra-usos e espaço público: notas sobre a construção social dos lugares na Manguetown. **RBCS** Vol. 17 no 49 junho/2002.

LEVI, G; SCHMITT, J-C (Org.). **História dos jovens**. 2v. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

LINO FILHO, A.V.; FIUZA, L. M. Assistência Social e Juventude: reflexões acerca das políticas públicas para os jovens brasileiros. **Conhecer: debate entre o público e o privado**. v07. nº 19. 2017

MARGULIS, M; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MELO, M. P. **Esporte e juventude pobre: as políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MURAD, M. **Sociologia e educação física: diálogos, linguagens do corpo, esportes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editoria FGV, 2020.

OLIVEIRA, R. S; SANTOS, M. G. Componentes da aptidão física relacionada à saúde. **EFDeportes, Revista Digital. Buenos Aires** – Año 17 – Nº 169 – Junio de 2012.

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

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.

PAIS, J.M. Jovens, bandas musicais e revivalismos tribais. In: BLASS, Leila Maria da Silva; PAIS, José Machado. **Tribos urbanas: produção artística e identidades**. São Paul: Annablume, 2004.

SAUMA, J. A. Para quem é a reforma do ensino médio: um estudo sobre a visão do jovem brasileiro no cenário de mudanças educacionais. **CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 28, 2019.

SILVA, A. M. S.; XIMENES, V. M. Políticas públicas e juventude: análises sobre o protagonismo juvenil na perspectiva dos jovens pobres. **Pesquisas e Práticas Psicossociais** 14(1), São João del-Rei, janeiro-março de 2019. e1506.

SIMMEL, G. Sociabilidade – um exemplo de Sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, E (org.). **Simmel: Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983, pp.165-181.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VAGO, T. M. **Educação Física na escola**: para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.