



Artigo

Reflexões sobre preconceito e exclusão nas práticas corporais: narrativas de participantes de um projeto social

Reflections about prejudice and exclusion in corporal practices:
narratives of participants from a social project

Reflexiones sobre prejuicios y exclusión en las prácticas corporales:
narrativas de participantes de un proyecto social

Eliane Isabel Julião Fabri¹, Lilian Aparecida Ferreira²

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru-SP, Brasil

Resumo

As práticas corporais promovem situações variadas de interação entre os participantes e, portanto, são carregadas de desafios relacionais. Neste sentido, este estudo buscou identificar e analisar as situações de preconceito e de exclusão vividas ou observadas por participantes de um projeto social. A metodologia, assentada na pesquisa qualitativa, se constituiu por uma pesquisa-ação. A técnica de coleta dos dados envolveu a produção de narrativas orais, por parte das crianças, adolescentes e jovens de um projeto social. Participaram do estudo 37 crianças de seis a 12 anos e oito adolescentes e jovens de 13 a 17 anos. Foram coletadas 15 narrativas no total, nove narrativas das crianças e seis narrativas dos adolescentes e jovens. As situações de preconceito e exclusão foram destacadas por elementos relativos à diferença de gênero, diferenças de habilidades e diferenças corporais. As práticas corporais sinalizadas nas narrativas foram aquelas que mobilizavam a cooperação e a oposição simultaneamente, nas quais os colegas de uma mesma equipe colaboravam entre si e se opunham aos adversários da outra equipe, havendo o estabelecimento de vitória para os vencedores e derrota para os perdedores. A natureza das práticas corporais pode incitar as manifestações das atitudes dos/as participantes e, neste contexto, os jogos de características exclusivamente cooperativas aparecem como uma alternativa em contextos de conflitos, evidenciando atitudes e decisões em parceria, voltadas para um objetivo comum. Processos educativos voltados para o desenvolvimento de valores, como: respeito, solidariedade, cooperação, por exemplo, no campo do ensino das práticas corporais, poderiam trazer contribuições importantes para a formação

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, São Carlos), Mestrado pelo Programa de Docência na Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Bauru). Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos (NEPATEC).
ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-8171-5224>
E-mail: liafabri33@gmail.com

² Docente do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP/Bauru. Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos (NEPATEC).
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-8517-4795>
E-mail: lilibau@fc.unesp.br

humana com a expectativa de se contrapor às situações de preconceito e exclusão vividas pelas pessoas.

Abstract

Corporal practices promote several situations of interaction among the participants and therefore they are loaded with relational challenges. In this sense, this study tried to identify and analyze the situations of prejudice and exclusion experienced or observed by participants from a social project. The methodology, based on qualitative research, consisted of an action research. The technique of data collection involved the production of oral narratives by children, adolescents and young adults from a social project. The study included 37 children aged from six to 12 years and eight adolescents aged from 13 to 17 years olds. Fifteen narratives were collected in total, nine narratives from the children and six narratives from the adolescents and young adults. The situations of prejudice and exclusion were highlighted by elements related to gender differences, differences abilities and body differences. The corporal practices signaled in the narratives were those that mobilized the cooperation and the opposition simultaneously, in which the colleagues of the same team collaborated among them and opposed the opponents of the other team, with the establishment of victory for the winners and defeat for the losers. The nature of corporal practices may incite manifestations of participants' attitudes and, in this context, the games with features exclusively cooperative appear as an alternative in contexts of conflict, showing attitudes and decisions in partnership, directed towards a common goal. Educational processes aimed at developing values, such as respect, solidarity, cooperation, for example, in the field of teaching corporal practices, could bring important contributions to human formation, with the expectation of opposing situations of prejudice and exclusion experienced for people in general.

Resumen

Las prácticas corporales promueven situaciones variadas de interacción entre los alumnos y, por lo tanto, se cargan de desafíos relacionales. En este sentido, este estudio buscó identificar y analizar las situaciones de preconceito y de exclusión vividas u observadas por participantes de un proyecto social. La metodología, asentada en la investigación cualitativa, se constituyó por una investigación-acción. La técnica de recolección de los datos envolvió la producción de narrativas orales, por parte de los niños, adolescentes y jóvenes de un proyecto social. Participaron del estudio 37 niños de seis a 12 años y ocho adolescentes y jóvenes de 13 a 17 años. Se recogieron 15 narrativas en total, nueve narrativas de los niños y seis narrativas de los adolescentes y jóvenes. Las situaciones de preconceito y exclusión fueron destacadas por elementos relativos a la diferencia de géneros, diferencias de habilidades y diferencias corporales. Las prácticas corporales señaladas en las narrativas fueron aquellas que movilizaban la cooperación y la oposición simultáneamente, en las que los compañeros de un mismo equipo colaboraban entre sí y se oponían a los adversarios del otro equipo, habiendo el establecimiento de victoria para los vencedores y derrota para los perdedores. La naturaleza de las prácticas corporales puede incitar a las manifestaciones de las actitudes de los participantes y, en este contexto, los juegos de características exclusivamente cooperativas aparecen como una alternativa en contextos de conflictos, evidenciando actitudes y decisiones en sociedad, orientadas hacia un objetivo común. Los procesos educativos orientados al desarrollo de valores, como: respeto, solidaridad, cooperación, por ejemplo, en el campo de la enseñanza de las prácticas corporales, podrían aportar contribuciones importantes a la formación humana, con la expectativa de contraponerse a las situaciones de prejuicio y exclusión vividas por las personas.

Palabras clave: Exclusión, Preconcepto, Prácticas corporales, Narrativas.

Keywords: Exclusion, Prejudice, Corporal practices, Narratives.

Palavras-chave: Exclusão, Preconceito, Práticas corporais, Narrativas.

Introdução

Podemos entender as práticas corporais como “[...] uma expressão que indica diferentes formas de atividade corporal ou de manifestações culturais, tais como: atividades motoras, de lazer, ginástica, esporte, artes, recreação, exercícios, dietas, cirurgias cosméticas, dança, jogos, lutas, capoeira e circo” (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010, p. 24). De acordo com o dicionário crítico de Educação Física, as práticas corporais são identificadas como manifestações culturais que se mostram no plano corporal, tais como “[...] os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as artes marciais, as acrobacias, entre outras” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2014, p. 526). Com base nestas conceituações faremos o uso do termo práticas corporais ao longo de todo este texto, tendo como expectativa familiarizar o leitor com este novo sentido que busca superar a nomenclatura ainda muito utilizada pela área da Educação Física e que demarca uma visão exclusivamente biológica do ser humano: a palavra exercício.

Quando tematizamos as práticas corporais em locais educacionais identificamos um cenário no qual os alunos ficam mais expostos às situações de preconceito e de exclusão, às humilhações e críticas, e isso acontece por serem aulas que envolvem as interações entre os corpos, com todas as suas significações culturais (SILVA *et al.*, 2007). Nestes tipos de aulas, as diferenças se acentuam e podem gerar conflitos.

Altmann (2002) afirma que várias pessoas preferem não se expor ao erro ou à gozação do outro e, por esse motivo, preferem se excluir das atividades que envolvam as práticas corporais. Não alcançar o sucesso esperado ao tentar participar de um jogo, por exemplo, pode gerar um sentimento de exclusão ou ainda, uma ação de exclusão por parte dos próprios colegas, os quais podem acabar excluindo os menos habilidosos, tornando-os, inclusive, motivos de “chacotas”. Neste sentido, tanto nas escolas como em projetos sociais, nos deparamos com alunos que ficam fora das práticas corporais, que não demonstram interesse por vivenciá-las ou ainda que deixam de praticá-las.

Entendemos que essas situações podem gerar desdobramentos que venham a comprometer a autoestima do aluno excluído das práticas corporais. Não conseguir jogar, não fazer o gol, errar a bola ou executar um movimento inadequadamente, ser ofendido ou excluído pode afastar o aluno das práticas corporais e até mesmo deixar marcas negativas na vida dele. De acordo com Brandão e Corbucci (2002), “[...] a missão do professor seria de reverter uma situação solitária em prol de uma solidária, fomentando o desenvolvimento pessoal e grupal, e assim contribuir para o crescimento da autoestima” (p. 52). Desta forma, é essencial a ação e intervenção do professor nestes tipos de situações.

Baseando-nos em alguns estudos (VAGO, 1996; BRACHT, 1997, 1999; VAZ, 2009; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, CARLAN *et al.*, 2012), defendemos uma abordagem crítica que considere, estude, sistematize e desenvolva as práticas corporais como fenômenos sócio-histórico-culturais.

Isso significa dizer que as práticas corporais presentes nos processos educativos não podem reforçar o preconceito e a exclusão, mas sim problematizá-los de modo a nos ajudar a desconstruir a naturalização com a qual lidamos com estas questões.

Sob este ponto de vista, Rangel (2006) chama atenção para o papel do professor neste processo e defende que: “o(a) professor(a) também deve prestar atenção a incidentes *aparentemente sem importância*, como por exemplo, uma criança não querer dar a mão para outra por preconceito ou não participar de quadrilhas, etc.” (p. 75, grifos da autora). A autora defende ainda que o preconceito e a exclusão não sejam questões ignoradas, afirmando que “[...] o(a) professor(a) nunca pode se omitir frente às questões valorativas, assim, tão importante quanto planejar ações para eliminar o preconceito, é não se omitir frente as manifestações de discriminação e exclusão que possam ocorrer em aulas” (p. 04).

O preconceito é um pré-conceito que temos sobre algo, alguma coisa ou alguém. De acordo com Amaral (1998) o termo preconceito é “[...] um conceito que formamos aprioristicamente, anterior, portanto, a nossa experiência” (p. 17) e ainda que é o resultado de desconhecimento e tendenciosas informações.

Sob uma perspectiva social, a história dos países da América Latina é marcada por preconceito e exclusão. Neste contexto, há muito tempo os povos da América Latina têm sido tomados como inferiores e excluídos, o que explica que grande parte das nossas referências sejam europeias e norte americanas.

Dussel (1977), ao tratar da libertação neocolonial do imperialismo norte-americano, afirma que existe um fator geopolítico que demarca os países da América Latina na periferia da geopolítica mundial. Araújo-Olivera (2014), baseada na filosofia de Dussel, aponta nesta periferia os seguintes países: a China, o mundo árabe, o sudeste asiático, a África negra, a Índia e a América Latina. Já em local mais privilegiado, se estabelecendo no centro desta geografia, se encontra a Europa e os Estados Unidos da América. Nesta perspectiva, observamos as culturas europeias e estadunidenses definidas como dominante.

Dussel (1977) destaca: “[...] a dominação é o ato pelo qual se coage o outro a participar do sistema que o aliena. É obrigado a realizar atos contra a sua natureza, contra a sua essência histórica. É o ato de pressão, de força. O servo obedece por temor, por costume” (p. 60). Assim, por muito tempo as manifestações culturais da América Latina não eram aceitas ou respeitadas, negando suas próprias histórias, suas origens e nos obrigando a viver nos sistemas da Europa e dos Estados Unidos, nos quais toda outra forma de manifestação de cultura diferente era tida (e ainda é) como cultura inferior.

Araújo-Olivera (2014) constata que “[...] a História tem sido escrita pelos vencedores” (p. 96), afirmando “[...] a existência de uma outra, encarnada, armazenada e lembrada – nos corpos interditados –, provinda da experiência dos vencidos” (p. 96). Os livros didáticos escolares da disciplina de História, por exemplo, não nos contam o lado da História das classes consideradas oprimidas e disfarçam os acontecimentos de forma superficial não levando o aluno a um pensamento crítico sobre o passado.

Tomando como referência todo esse contexto da América Latina, nos parece que há um reforço das situações de preconceito e de exclusão até os

nossos dias, na medida em que o diferente é reconhecido como inferior, ampliando ainda mais tais situações.

Entendemos que a palavra preconceito está diretamente interligada com outras palavras como a exclusão. Qualquer tipo de preconceito é formado a partir de alguma diferença que gera exclusão e/ou discriminação e, neste sentido, o termo exclusão está associado ao termo preconceito. As situações que abordaremos neste artigo, irão se referir aos eventos que podem gerar sentimentos e atitudes de preconceito e exclusão.

Como sinalizado inicialmente, reconhecemos a ocorrência de situação de preconceito e exclusão nos mais diversos cenários educativos (educação escolar e não escolar), contudo, faremos um recorte dando relevo aos projetos sociais, ou seja, aqueles que estão inseridos na educação não escolar e que tem ganhado espaço na produção acadêmica brasileira (SOUZA *et al.*, 2010).

De acordo com Zaluar (1994) esses projetos surgiram na década de 1980 para preencher as lacunas da educação formal (escolar). Zaluar (1994) entende que os projetos sociais proporcionam oportunidades educacionais e que se constituem como complementação dos processos educativos da escola. Contudo, a mesma autora aponta uma visão crítica em relação aos projetos e propõe um olhar específico para os participantes dos mesmos. As crianças e adolescentes em situação de risco, em vulnerabilidade social, os chamados “silenciados” (p. 177), deveriam assumir o foco nas pesquisas, o que possibilitaria um modo de compreendê-los como parte da sociedade e não como excluídos: “[...] ouvir as vozes dos silenciados, entendendo que eles falam a mesma língua e vivem na mesma sociedade que educadores e profissionais de classe média” (p. 178). Deste modo, ainda que um projeto social tenha um discurso de formação do cidadão, é preciso constatar efetivamente como as ações acontecem.

Ao se referir sobre o ensino dos esportes nestes espaços, Zaluar (1994) afirma que “[...] a ideia de que para pobre qualquer coisa serve (p.197)” está presente em muitos projetos. Neste caso, as ações acontecem de forma superficial, sem objetivos específicos ou professores capacitados para o ensino das atividades. De acordo com Zaluar (1994), alguns projetos tomaram como objetivo apenas tirar a criança da rua, ou seja, ocupá-los ou tentar protegê-los dos problemas sociais e riscos que a sociedade pode oferecer.

Para além das questões problemáticas denunciadas por Zaluar (1994), podemos dizer que os espaços de educação não escolar, como os projetos sociais, quando comparados ao processo de escolarização formal, muitas vezes, são minimizados e desvalorizados, não sendo reconhecida a importância do seu papel social.

Diante das considerações apresentadas, este estudo buscou analisar as situações de preconceito e de exclusão vividas ou observadas por participantes de um projeto social com base em narrativas acerca das práticas corporais.

Percurso metodológico

Esta pesquisa se orientou pela abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) na perspectiva da pesquisa-ação (FRANCO, 2005; MONCEAU, 2005; TRIPP, 2005). Trata-se de um tipo de pesquisa que une de forma concomitante pesquisa e ação para a transformação da prática, envolvendo um

procedimento essencialmente pedagógico, que acontece de forma interativa, dialógica, reflexiva e cooperativa entre pesquisador e sujeitos da pesquisa (FRANCO, 2005).

A técnica de coleta dos dados envolveu as narrativas orais dos/as participantes que foram gravadas e transcritas. Entre os/as participantes (crianças, adolescentes e jovens) houve demonstração de interesse em contar suas experiências ou histórias que viveram ou presenciaram sobre preconceito e exclusão nas práticas corporais após a apresentação do estudo por parte da pesquisadora.

Com as crianças, a gravação das narrativas ocorreu individualmente. Já com os adolescentes e jovens, uma participante preferiu narrar a sua história em particular para a pesquisadora e os/as demais participantes decidiram narrar na presença do grupo, considerando que eram amigos. Entendendo que esse momento envolveu a fala de sua própria vida, a pesquisadora deixou cada participante livre para escolher a melhor maneira de revelar sua experiência. É importante ressaltarmos que a pesquisadora não interferiu nas narrativas, apenas ouviu e gravou as histórias.

As narrativas deram visibilidade às histórias sobre preconceito e exclusão vividas e observadas pelos/as participantes do projeto, sendo utilizadas como fontes de aproximação aos significados dos acontecimentos do narrador (SPINDOLA; SANTOS, 2003; SILVA; SOUZA, 2007). Entretanto, ainda que este estudo tenha se dado em um projeto social, as crianças, adolescentes e jovens, participantes da pesquisa, puderam contar histórias que aconteceram com eles/elas próprios/as ou que viram acontecer nas práticas corporais, tanto nas aulas do projeto social quanto nas de Educação Física escolar.

Os/as participantes do estudo foram: 37 crianças, sendo 19 meninas e 18 meninos e oito adolescentes e jovens, sendo sete meninas e um menino, com idade entre seis a 17 anos. Tal pesquisa teve aprovação junto ao Comitê de Ética da Universidade envolvida sob o número 1.311.874. Todos os nomes apresentados a seguir, nos fragmentos das narrativas, foram alterados para respeitar o anonimato dos/as participantes no estudo.

O projeto social era destinado a pessoas de 6 a 17 anos. Para as crianças de 6 a 12 anos as atividades oferecidas eram: dança, teatro, artes, música, esportes, informática e apoio escolar no contra turno do período da escola. Para os adolescentes e jovens de 13 a 17 anos, além das práticas corporais, eram oferecidos cursos de capacitação profissional como culinária, estética, informática, *design* e outros, bem como palestras e reuniões de orientação social, como, por exemplo, sexualidade.

A maior parte dos/as participantes do projeto social eram de famílias que passavam por dificuldades econômicas, alguns de famílias com diversos problemas sociais, e outros eram casos de crianças, em situação de risco, que eram encaminhadas ao projeto pelo Conselho Tutelar. Contudo, por se tratar de uma cidade pequena do interior de São Paulo e com escassos espaços de lazer, também eram incluídas crianças, adolescentes e jovens que se interessavam pelas atividades oferecidas.

Como o estudo envolveu uma intervenção com várias atividades acerca da temática do preconceito e da exclusão, das 37 crianças e oito adolescentes e jovens participantes apenas aqueles que demonstraram interesse em revelar suas narrativas participaram desta fase da pesquisa.

Foram coletadas 15 narrativas no total, nove narrativas do grupo das crianças e seis narrativas do grupo dos adolescentes e jovens do projeto social.

A análise dos dados foi norteada pelos estudos de Minayo (1996) e Gomes (1994), e consistiu na ordenação e mapeamento dos dados, bem como, na leitura intensa do material, resultando no eixo de análise que envolveu as temáticas: diferença de gênero, diferenças de habilidades e diferenças corporais.

A seguir serão apresentados e analisados fragmentos das narrativas dos/as participantes do estudo, identificados/as por nomes fictícios e idade.

O que nos dizem as narrativas dos/as participantes?

De acordo com Sousa e Altmann (1999) o gênero é uma “[...] construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres” (p. 53). Segundo as autoras, as diferenças, o que se torna próprio do homem ou próprio da mulher, vão sendo socialmente construídas e acabam se tornando naturais, estabelecendo relações de dominação.

As narrativas abaixo evidenciam a exclusão das atividades e o preconceito por conta das diferenças de gênero:

Os meninos sempre jogam futebol, em todas as aulas. Quando nós, as meninas, queremos jogar futebol com os meninos, eles falam que somos muito ruins e que não sabemos jogar. Eles só deixam a Gabi e a Mara jogar, porque elas são grandes e já sabem jogar. A gente fala para professora, mas mesmo assim eles não deixam nós jogarmos, eles falam que vão jogar a bola forte. [...] (Maria, 12 anos).

Os meninos nunca deixam as meninas jogarem futebol. [...] A gente sempre pede para jogar, toda aula, mas os meninos nunca deixam! O futebol é sempre para os meninos... Eles pegam a bola e pronto! (Stela, 17 anos).

Podemos observar que as narrativas das participantes destacadas se referem ao preconceito e exclusão de meninas na prática do futebol.

Culturalmente o futebol se apresenta nas mídias em sua maioria com praticantes do sexo masculino, sendo os jogos femininos pouco mostrados ou transmitidos. Desta forma, o futebol é reproduzido nas instituições educacionais neste mesmo modelo.

Unbehaum (2010) afirma que “[...] a competitividade e a força física quando valorizadas como características intrínsecas ao homem, podem ser geradoras de discriminação daquele que não corresponde a este modelo” (p. 35).

No cenário das práticas corporais, a história da Educação Física foi marcada pelas influências médico-higienistas que objetivavam a força física e um padrão de saúde. Sob esta perspectiva, “[...] os objetivos da Educação Física na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra; por isso era importante selecionar indivíduos *perfeitos* fisicamente e excluir os incapacitados” (DARIDO; SANCHES NETO, 2005, p.03, grifos dos autores). Com a introdução do esporte moderno na Educação Física brasileira, as mulheres eram

consideradas frágeis para praticar esportes. Aos homens era permitida a prática dos esportes que exigiam mais esforço, força e contato físico, como o futebol, o basquete e o judô. Para as mulheres, eram permitidos os esportes com movimentos suaves e sem contato físico como a ginástica rítmica e o voleibol. Com o passar do tempo, isso foi se modificando e a participação de mulheres nos diferentes esportes foi iniciada, mas de maneira geral, os esportes ainda mantêm uma ligação mais forte e cultural à imagem masculina (SOUSA; ALTMANN, 1999).

Diante desta realidade o futebol apresentado pelas mídias reforça a presença de exclusão das meninas na modalidade e chama a atenção para a necessidade da desnaturalização do que é próprio do homem ou da mulher (PRADO; RIBEIRO, 2010).

Percebemos a influência deste contexto nas atitudes dos/as participantes do projeto investigado, na relação com o esporte como conteúdo da Educação Física e das práticas corporais. A questão que fica é: Será que este modelo de esporte é apropriado para os ambientes educacionais?

O esporte e outras práticas corporais no contexto educacional, em escolas e em projetos sociais, como conteúdos, necessitam ter objetivos diferenciados do que é apresentado pelas mídias. O esporte educacional não deve ser o mesmo que o esporte de rendimento (VAGO, 1996; BRACHT, 1997, 1999; VAZ, 2009; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, CARLAN *et al.*, 2012). É importante refletir sobre o papel dessas práticas, que deveriam estar alinhadas a uma intencionalidade pedagógica inclusiva. Assim, não é coerente “[...] uma prática excludente, privilegiando os *vencedores* em detrimento dos *outros*” (SILVA *et al.*, 2007, p.101, grifos dos autores). Portanto, estabelecer essa diferenciação é essencial para falarmos da inclusão de todos nas práticas corporais.

Outro ponto importante que não podemos deixar de considerar ao tratar da exclusão de meninas nos jogos, é que a exclusão não decorre apenas do fato de serem mulheres, mas por serem consideradas frágeis e menos habilidosas. Neste sentido, Sousa e Altmann (1999) afirmam que os considerados mais fracos e menos habilidosos também sofrem exclusões, ocupando os bancos de reserva e não recebendo a bola durante os jogos.

Na narrativa a seguir, podemos questionar se a menina era excluída apenas pelo fato de ser menina ou por ser considerada sem habilidade para o futebol:

Um dia no treino de futebol, o professor fez uma atividade com pneus no chão, tínhamos que passar a bola um para o outro. Carlos e Mateus disseram para eu não ir, porque eu não sabia fazer nada. Isso me deixou chateada e depois eu não fui mais aos treinos de futebol. (Carla, 10 anos).

Alguns estudos confirmam as questões referentes à diferença de habilidades nas práticas corporais. Segundo Deive *et al.* (2010) a presença de mecanismos de exclusão e autoexclusão por habilidade motora e força física é nítida, e denunciam que “[...] o grau de habilidade motora para o desporto tem sido o elemento central para a inclusão da minoria mais apta nas atividades do ponto de vista motor na educação física” (p. 102).

Rangel (2006), se referindo à presença de preconceitos e exclusões nas aulas de Educação Física, realizou uma pesquisa com alunos dos cursos de bacharelado e licenciatura, sobre a possibilidade de terem sido alvo ou presenciado atitudes de preconceito e exclusão na escola e nas aulas de Educação Física. A análise deste estudo destacou a exclusão e o preconceito pela diferença de gênero e do menos habilidoso. Essas são algumas diferenças que não são respeitadas e que, muitas vezes, afastam os/as alunos/as das aulas, impedindo-os/as de usufruir dos benefícios das práticas corporais.

Brandão e Corbucci (2002) constataram também a exclusão nas aulas de Educação Física, sendo evidenciada pelos métodos de escolha dos/as participantes nas atividades esportivas.

Nas narrativas a seguir, sobre a diferença de habilidades, constatamos:

Eu não sei jogar muito bem futebol [...]. Quase no fim do jogo, a bola estava perto do gol e eu chutei a bola para fora. Quando fui pegar a bola, um colega começou a me ofender por ter errado o gol. Eu falei para a professora, mas não é a primeira vez que isso acontece. Quando isso acontece, eu não gosto! Fico com um pouco de raiva e triste, porque gosto de jogar futebol! (Jorge, 11 anos).

Eu vi um menino lá sentado, aí ninguém queria escolher ele para jogar, e ele ficou triste. Depois faltou uma pessoa em um dos times e ele teve que jogar, só que eu vi que estavam excluindo ele, porque ninguém jogava a bola para ele, sabe? Ele corria atrás da bola e a torcida começou a ofender ele, falavam que ele era perna de pau e que não sabia jogar, que era para ele sair porque estava atrapalhando e tal. Os outros jogadores “zuavam” ele, porque quando passavam a bola, ele não conseguia acertar a bola. (Mariana, 17 anos).

Como já destacamos anteriormente, o esporte moderno, apresentado pelas mídias, que valoriza o rendimento, o desempenho e o resultado, pode reforçar os preconceitos e exclusões, pois a diferença de habilidade fica destacada quando o objetivo das práticas corporais é voltado para a competição e para a vitória acima de tudo.

As narrativas a seguir mostram situações de exclusão devido à falta de habilidade e que geraram também uma autoexclusão do aluno envolvido na prática corporal citada:

Nós, os meninos, estávamos na quadra, na aula do professor Marcus, no projeto. Estávamos brincando de futebol. Então chegou o João, ele queria jogar futebol. Nós deixamos ele jogar e o colocamos como zagueiro. Ele foi proteger o gol e ele não conseguiu, então nosso time levou um gol. Todos os meninos começaram a chamá-lo de “perna de pau”, essas coisas... Ele ficou muito triste. Depois a gente foi jogar de novo e eu disse para ele não ligar para o que os meninos falavam. Então ele foi chutar a bola e ele errou de novo e todos continuaram a ofendê-lo e então resolvemos deixá-lo de fora do jogo. Depois

disso ele ficou muito triste e nunca mais jogou futebol! Nunca...
(Mateus, 11 anos)

Um dia no projeto, na aula do professor Jorge de Educação Física no projeto, era o meu primeiro dia jogando futebol. Eu errei e joguei a bola para o outro time. Então o Mateus disse assim:

- Sai daqui! Você não sabe jogar!

Eles me excluíram do jogo. Eu fiquei muito triste e por isso não jogo mais futebol. E também não falo mais sobre isso. (Marcus, 8 anos).

Eu ia começar a participar das aulas de dança na escola. Márcia, Mônica e Flávia então me disseram:

- Michele, você não vai conseguir dançar! Não vai saber fazer nada! Não vai saber fazer o *plié*!

Eu concordei com elas e parei de ir às aulas. Depois de um tempo resolvi voltar. Elas viram que eu sabia dançar. No final de uma das aulas a Mônica me disse:

- Acho bom você sair da aula, porque senão você irá estragar a nossa dança!

Então eu saí! E nunca mais voltei lá! Minha mãe disse assim:

- Se elas não querem você dançando, então não perca seu tempo com elas!

Eu não sei por que elas não queriam que eu dançasse. Eu queria voltar! E ainda quero... (Marina, 9 anos).

Estas narrativas revelam situações graves de afastamento dos estudantes das práticas corporais citadas.

As práticas corporais estão inseridas na legislação brasileira como um direito amparado constitucionalmente (BRASIL, 1988). Deste modo, quando a participação da pessoa é de alguma forma vedada “[...] compromete-se o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva e motora, em virtude da situação de vulnerabilidade à qual ele é exposto” (BRANDÃO; CORBUCCI, 2002, p. 53). Nestes casos, a exclusão sofrida comprometeu a participação nas aulas posteriores, bem como, a aprendizagem que ela poderia proporcionar às pessoas.

Nas narrativas abaixo fica evidenciado o preconceito e a exclusão devido às diferenças corporais:

Quando jogamos queimada, ela sempre deixa ser queimada e quando ela é queimada os colegas ficam ofendendo ela, dizem que ela é muito baixinha [...]. (Cristina, 12 anos)

Uma vez na Educação Física, nós estávamos na fila e perguntaram ao professor Cláudio o que íamos fazer e ele respondeu: basquete. Durante a aula, começou um cochichando com o outro dizendo que eu não poderia jogar, que era pequena e que não saberia jogar. A conversa foi se espalhando, até que Ana, que era minha amiga, me contou que estavam dizendo que eu não sabia jogar porque era pequena. [...] (Denise, 10 anos).

Desde a 5ª série, quando a gente foi para outra escola, a gente começou a aprender esportes novos e com eles veio o vôlei. Eu sou péssima em esportes, não sei se é porque eu tenho forma de bola e bola não dá muito certo comigo. No vôlei, eu era um pouquinho boazinha assim... Eles até não me escolhiam por último para jogar, mas hoje eles nem me chamam mais. (Luana, 15 anos).

[...] Quando eu estava correndo ele simplesmente passou pé na minha frente, e eu caí e me machuquei, machuquei o braço. Ele disse: Bem feito sua gorda! (Laura, 15 anos).

Tem uma menina, que era a mais gordinha da turma. Toda aula de Educação Física ela tinha uma desculpa para não participar das aulas [...] Aí quando tinha queimada, as pessoas sempre deixavam para escolher ela por último, só que ela era boa, mas tinham um certo preconceito por ela ser gordinha. Sempre foi assim, desde a 5ª série. (Natalia, 15 anos).

Em relação a essas diferenças, Silva *et al.* (2007) afirmam que, de fato, as práticas com excesso de ênfase na competição tendem a excluir os diferentes. Aqueles que apresentam características que costumam fugir dos padrões corporais estabelecidos, de um modo geral e também nos esportes, como, por exemplo, ser baixo para jogar voleibol ou basquetebol, acabam sendo deixados de lado pelos colegas. Neste contexto, criam-se e definem-se vários estereótipos concretizando assim o preconceito e a exclusão. Tudo que não corresponde às características do “corpo ideal” para determinada prática corre o risco de ser rejeitado.

As práticas corporais presentes nos processos educativos não podem reforçar o preconceito e a exclusão. De acordo com Oliveira (2010), é preciso adotar uma nova postura nas práticas corporais que valorize e que atinjam a todos, sem nenhum tipo de discriminação.

Para além da diferença de gênero, das diferenças de habilidades e das diferenças corporais, um aspecto que nos chama a atenção corresponde às dinâmicas de funcionamento das práticas corporais, já que as práticas que ganharam destaque nas narrativas foram relacionadas ao futebol, basquetebol, vôlei e queimada.

De acordo com Parlebas (2008), a Praxiologia Motriz pode ser entendida como o estudo da ação motriz a partir da lógica interna de cada uma das práticas motrizes. A ação motriz se refere a uma situação social específica do jogo ou esporte (RIBAS, 2010). A lógica interna é a característica da prática. De acordo com Ribas (2005):

A Praxiologia Motriz se constitui em um recente e relevante conhecimento acerca dos jogos e esportes. O ponto de partida da teoria da ação motriz consiste em estudar e entender a essência dos jogos e esportes, independentemente de seus atores ou contexto. É como o conhecimento das notas musicais que norteia e dá rumo ao ensino da música (p. 113).

Ao analisarmos as práticas corporais sob a orientação praxiológica, podemos destacar aquelas que possuem como característica uma estrutura de

oposição e cooperação simultâneas, ou seja, ao mesmo tempo em que o/a participante coopera com seu/sua colega de equipe ocorre a oposição com os/as colegas da equipe adversária (exemplos de práticas com esta dinâmica: futebol, queimada, basquetebol, voleibol, handebol, base quatro, rouba bandeira, dentre várias outras). De acordo com Granja (2011), em tais práticas existe a presença de adversários e de companheiros, sendo evidenciada a experiência de vitória para o vencedor e de fracasso para o perdedor. Para o autor, essas práticas podem gerar condutas de conflitos entre os participantes e comportamentos negativos que afetem as atitudes dos participantes. Esta dinâmica das práticas corporais de cooperação e oposição simultâneas também pode gerar conflitos quando os/as alunos/as não conseguem entrar em acordo com os companheiros de equipe e não conseguem agir de maneira a superar os/as adversários/as no jogo (GRANJA, 2011).

Neste contexto, a natureza das práticas corporais pode alimentar atitudes de preconceito e exclusão manifestadas pelos/as alunos/as durante as práticas corporais. Existem práticas com ênfase na competição, com características violentas e preconceituosas (RIBAS, 2005). De acordo com Lavega *et al.* (2014):

Quando o aluno atende a essas expectativas, se desencadeiam emoções positivas tais como alegria, humor, amor e felicidade. Se a tarefa motriz proposta provoca desconforto é porque elas ativaram emoções negativas como raiva, ansiedade, medo, tristeza, rejeição e vergonha³ (p. 595, tradução nossa).

Para Tabora (2014), “[...] o Esporte possibilita muito mais do que o próprio conhecimento esportivo” (p. 77). Nesta perspectiva, a seleção das práticas corporais para as aulas, bem como, a adaptação das mesmas (com regras inclusivas, por exemplo) podem influenciar nas atitudes dos/as alunos/as.

Uma alternativa para minimizar as atitudes de preconceito e exclusão nas práticas corporais, seria variar a seleção das práticas. Os jogos de características cooperativas aparecem como uma boa opção em contextos de conflitos, por exemplo. De acordo com Granja (2011), os jogos de cooperação promovem atitudes de cooperação entre os participantes, levando-os a tomarem decisões conjuntamente, promovendo condutas de respeito e de diálogo. Lavega *et al.* (2014) afirmam que as práticas de cooperação promovem bem-estar social e emocional.

Nas práticas de natureza cooperativa ficam evidenciadas atitudes e decisões conjuntas, salientando a interação entre os participantes para que a atividade aconteça. Nas palavras de Ribas (2005):

O colega deverá saber o que irei fazer porque já não existe mais a “minha” ação e sim, a “nossa” ação. Quanto melhor a

³ Cuando el alumno cubre esas expectativas se desencadenan emociones positivas tales como alegría, humor, amor y felicidad. Si la tarea motriz propuesta suscita malestar es porque se han activado emociones negativas como ira, ansiedad, miedo, tristeza, rechazo y vergüenza (p. 595).

integração (facilitação de leituras) entre os participantes, melhores são as chances de êxito na atividade. Essa estrutura poderá ser encontrada em apresentações de ginástica rítmica (grupo), nos revezamentos (em raias separadas), no jogo da capoeira, no frescobol, jogos cantados em roda, entre muitos outros jogos e esportes (p. 117, grifos do autor).

De acordo com Lavega *et al.* (2014), os jogos de cooperação podem gerar experiências de bem-estar e enriquecer as experiências sócio-emocionais de seus alunos. Sob esta perspectiva, nas escolas, em projetos sociais ou em outros ambientes educacionais, se faz necessário repensar as propostas de ensino das práticas corporais criticamente.

Ao destacarmos o foco deste artigo em um projeto social, portanto em um ambiente não escolar, estamos entendendo que a educação pode ocorrer em diversos cenários. Oliveira *et al.* (2014) vão chamar estes diversos cenários de processos educativos, entendendo-os como “[...] inerentes às práticas sociais e decorrentes destas” (p.29). Para os autores, as práticas sociais são decorrentes das interações sociais e são voltadas para os valores e significados da vida. Assim, se faz necessária a compreensão dos processos educativos que ocorrem em outros espaços, que não somente na escola.

Os processos educativos voltados para o desenvolvimento de valores, como: respeito, solidariedade, cooperação, por exemplo, no campo do ensino das práticas corporais, poderiam trazer contribuições importantes para a formação humana, com a expectativa de se contrapor às situações de preconceito e exclusão vividas pelas pessoas.

Existem diferentes maneiras de viver, de aprender e de ser. Nestas possibilidades diversas, as diferenças não podem se alinhar ao conceito de desigualdade. Ao aceitarmos as situações de preconceito e exclusão, como seres humanos, negamos nossa potencialidade para a relação com o outro e a humanidade.

Reflexões finais

As narrativas dos/as participantes do projeto social desta pesquisa reforçaram que as ações de preconceitos e de exclusão estão presentes no âmbito das práticas corporais tanto na Educação Física escolar quanto nos projetos sociais, dando relevo à diferença de gênero, às diferenças de habilidades e às diferenças corporais no campo das práticas corporais.

Tais resultados revelam que essas questões ainda são desafios significativos que necessitam de sensibilização e cuidado por parte de todos os envolvidos nos processos educativos, carecendo de ações efetivas que mobilizem o agir na prática pedagógica, gerando reflexões e críticas. Considerar a dinâmica de funcionamento dos jogos, variando a seleção das práticas corporais, adaptando-as ou incluindo práticas de natureza colaborativa, são exemplos de ações que podem inaugurar novas possibilidades educativas.

Portanto, toda e qualquer atitude de preconceito e de exclusão que possa ocorrer durante as práticas corporais, nas escolas ou em projetos sociais, devem se tornar oportunidade para aprender. É necessário discutir e refletir sobre as atitudes, propiciando momentos de aprender com as

diferenças. Sob este ponto de vista, concordamos com Sousa e Altmann (1999) quando defendem uma “[...] ação pedagógica que permita às mulheres e aos homens, conjunta e indiscriminadamente, conhecimento e vivências lúdicas do corpo que pensa, sente, age, constrói e consome cultura” (p. 53).

Todas as diferenças geram conflitos ao serem reunidas no coletivo. Não queremos concluir que os momentos de conflitos são negativos, pelo contrário, os conflitos podem se tornar oportunidades de reflexões e aprendizagens de valores solidários.

Referências

ALTMANN, Helena. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 9-20, 2002.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p. 11-30, 1998.

ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos, EdUFSCar, p. 47-112, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997, 122p.

BRANDÃO, Cláudio; CORBUCCI, Paulo Roberto. A discriminação nas aulas de Educação Física sob o enfoque bioético: um estudo de caso no Distrito Federal. **Rev. Bras. Ciênc. e Mov.**, Brasília, v. 10, n.4, p. 51-56, out., 2002.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 55-75, out./dez., 2012.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.) **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan, p. 1-20, 2005.

DEVIDE, Fabiano; LIMA, Fabiane Rodrigues; BATISTA, Renata Silva. Exclusão intrasexo em turmas femininas na educação física escolar: quando a diferença ultrapassa a questão do gênero. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (Org.) **Meninos e meninas na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI**. Jundiaí, SP: Fontoura, p.87-105, 2010.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez., 2005.

GOMES, Romeu. A análise de dados em Pesquisa Qualitativa. In: DESLANDES, Sueli Ferreira; OTÁVIO, Cruz Neto; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, p. 67-80, 1994.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

GRANJA, Unai Sáez de Ocáez. **Conflitos y Educación Física a la luz de la Praxiología Motriz: estudio de caso de un centro educativo de primaria**. 2011. 497f. Tesis Doctoral. Universitat de Lleida, 2011.

LAVEGA, Pere; LAGARDERA, Francisco; MARCH, Jaume; ROVIRA, Gloria; ARAÚJO, Paulo Coelho. Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 593-618, abr./jun. de 2014.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Marcia; ANTUNES, Priscila de Cesário; SILVA, Ana Paula Salles; LEITE, Jacira Oliveira. O termo práticas corporais na literatura científico brasileira e sua repercussão no campo da educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, jan./mar., 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez., p.467-482, 2005.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victoria Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, p. 29-46, 2014.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. "Não levo jeito professor". In: DAOLIO, J. **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. GEPEFIC-Grupo de

Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura; Campinas: Autores Associados, p. 87-100, 2010.

PARLEBAS, Pierre. **Juegos, deporte y sociedades**: léxico de Praxiologia Motriz. Badalona/Espanha: Editora Paidotribo, 2008.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p. 402-413, abr./jun., 2010.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da Educação Física escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 1, p. 73-76, jan./abr., 2006.

RIBAS, João Francisco Magno. Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.2, p.113-120, maio/ago, 2005.

RIBAS, João Francisco Magno. Praxiologia Motriz: instrumentalizando a prática pedagógica para o ensino dos esportes coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n. 1, p. 240-250, jan./mar., 2010.

SILVA, Heloísa da; SOUZA, Luzia Aparecida de. A História Oral na pesquisa em Educação Matemática. **Rio Claro**, São Paulo, ano 20, n. 28, p. 139-162, 2007.

SILVA, Rita de Cassia de Oliveira e; JANOARIO, Ricardo de Souza; CANEN, Ana. Formação multicultural de professores de educação física: produções do novo milênio. **Revista Eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos**, UFRJ, v. 3, n. 2, jul./ dez., p. 84-105, 2007.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 48, p. 52-68, ago., 1999.

SOUZA, Doralice Lange de; VIALICH, Andrea Leal; EIRAS, Suélen Barboza; MEZZADRI, Fernando Marinho. Determinantes para a implementação de um projeto social. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 689-700, jul./set., 2010.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora)? **Rev. Esc. USP**, v. 2, n. 37, p. 119-126, 2003.

TABORDA, Douglas dos Santos. **Aproximações teóricas entre a Praxiologia Motriz e a proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**: por um diálogo da possibilidade. 2014. 151f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014. Orientador: Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005.

UNBEHAUM, Sandra. A educação física como espaço educativo de promoção da igualdade de gênero e dos direitos humanos. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (Orgs.). **Meninos e meninas na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI**. Jundiaí: Fontoura, p.12-24, 2010.

VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Movimento**, Revista da Escola de Educação Física da UFRGS, ano III, n. 5, p. 4-17, 1996.

VAZ, Alexandre Fernandez. Técnica, esporte e rendimento. In: STIGGER, M. P. (Org). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, p.135-156, 2009.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. Escuta, Campinas: Editora Universidade Estadual de Campinas, 1994.

Enviado em: 08/dezembro/2017

Aprovado em: 29/novembro/2018

Ahead of print em: 06/agosto/2019