

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

**NARRATIVAS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: REFLEXÕES SOBRE O
PRECONCEITO E EXCLUSÃO NAS PRÁTICAS CORPORAIS**

ELIANE ISABEL FABRI

BAURU
2017

ELIANE ISABEL FABRI

**NARRATIVAS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: REFLEXÕES SOBRE O
PRECONCEITO E EXCLUSÃO NAS PRÁTICAS CORPORAIS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Lilian Aparecida Ferreira.

BAURU
2017

Fabri, Eliane Isabel.

NARRATIVAS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: REFLEXÕES
SOBRE O PRECONCEITO E EXCLUSÃO NAS PRÁTICAS CORPORAIS/
Eliane Isabel Fabri, 2017

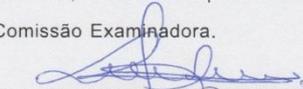
125 f.

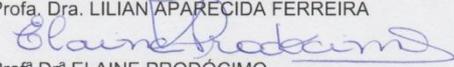
Orientador: Lilian Aparecida Ferreira

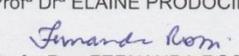
Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ELIANE ISABEL FABRI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 09 dias do mês de fevereiro do ano de 2017, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro do Prédio da Pós Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Profª Drª ELAINE PRODÓCIMO do(a) Faculdade de Educação Física / Unicamp, Profa. Dra. FERNANDA ROSSI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru - SP, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ELIANE ISABEL FABRI, intitulada **PROCESSOS DE EXCLUSÃO E PRECONCEITO NAS PRÁTICAS CORPORAIS SOB A PERSPECTIVA DISCENTE**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA


Profª Drª ELAINE PRODÓCIMO


Profa. Dra. FERNANDA ROSSI

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos alunos do Projeto Social participantes da pesquisa, que revelaram em suas narrativas seus sentimentos, emoções, preconceitos e exclusões sofridas durante suas experiências com as práticas corporais. Desejo que essas crianças, adolescentes e jovens possam ter mais oportunidades para reconstruir essas experiências negativas marcantes, revertendo as situações e podendo aprender, usufruir, experimentar e participar de todos os conteúdos da Educação Física.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a toda a equipe do Projeto Social participante desta pesquisa: Natalia, Letícia, João, Thais e Janaína. A contribuição desses profissionais foi essencial para a realização e resultados positivos deste trabalho. Pessoas queridas que se mostraram dispostos a colaborar e participar deste trabalho com todo carinho e dedicação.

A uma pessoa especial, Catia Silvana da Costa, amiga e professora de Educação Física que me acompanha desde o começo da minha trajetória acadêmica e profissional, instruindo e ajudando em todas minhas dúvidas e angústias durante o caminho.

A banca desta dissertação de Mestrado, Fernanda Rossi e Elaine Prodócimo. Professora Elaine, que se dispôs a contribuir para a melhoria deste trabalho com todo cuidado e atenção. Professora Fernanda, que conhece minha trajetória desde a Graduação em Educação Física, me acompanha e torce por mim. Muito obrigada!

Em especial agradeço de todo meu coração a minha orientadora Lilian Aparecida Ferreira que foi minha orientadora na Graduação e agora no Mestrado. Uma mulher incrível, meu exemplo e inspiração. Faltam-me palavras para descrever tudo o que me ensinou. Gratidão por tudo!

RESUMO

O desenvolvimento de processos educativos que tematizem o preconceito e a exclusão passa, sobretudo, pela mobilização e mudança dos valores incorporados pelas crianças, adolescentes e jovens. Neste sentido, a narrativa oral circunscreveu o início deste processo com o propósito de dar visibilidade às histórias sobre preconceito e exclusão vividas e observadas pelos alunos. O cenário das práticas corporais, particularmente as atividades desenvolvidas em um específico projeto social, está repleto de situações de interação entre os alunos e, portanto, carregado de desafios relacionais. Sob este ponto de vista, este estudo buscou analisar o processo de construção de narrativas e de histórias em quadrinhos acerca das práticas corporais por alunos de um projeto social, bem como, identificar e analisar as experiências relacionadas aos preconceitos e aos processos de exclusão vividos ou observados por parte desses alunos. Articulado a esta pesquisa, foi construído um material didático intitulado Orientações para a Elaboração de Narrativas e Histórias em Quadrinhos com a Temática Preconceito e Exclusão nas Práticas Corporais com Crianças e Adolescentes. A metodologia, assentada na pesquisa qualitativa, se constituiu por uma pesquisa-ação. As técnicas de coleta dos dados envolveram: observações das atividades realizadas, registradas em notas de campo; narrativas orais e histórias em quadrinhos produzidas pelas crianças, adolescentes e jovens do projeto social. As narrativas orais foram gravadas e transcritas pela pesquisadora, após esse processo, os alunos as transformaram em história em quadrinhos. 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 do projeto social. Assentada na ideia de construção de categorias de análises, foi possível organizar três delas: 1. As narrativas e as histórias em quadrinhos: análise de dois processos educativos. 2. Reflexões sobre o preconceito e as situações de exclusão nas práticas corporais. 3. Experiências nos processos educativos. As produções das narrativas e das histórias em quadrinhos se afirmaram como recursos para as aprendizagens e para ampliar o debate sobre o preconceito e a exclusão nas práticas corporais. As situações de preconceito e exclusão foram destacadas por elementos relativos à diferença de gêneros, de habilidades corporais, e por não pertencimento ao grupo de amigos. Os lugares de ocorrência das experiências narradas foram: nove se referiam às aulas da Educação Física escolar; duas às práticas corporais realizadas pelo programa escola da família aos fins de semana; duas às aulas do projeto social; uma à escola de iniciação de futebol; uma ao intervalo da escola. As práticas corporais sinalizadas nas narrativas foram: futebol; basquetebol; queimada; dança; vôlei; brincadeiras; corrida. Em linhas gerais, o estudo apontou que o processo de construção de narrativas e de histórias em quadrinhos por parte de crianças, adolescentes e jovens do projeto social revelou ricos momentos de aprendizagens e de experiências sobre a exclusão e o preconceito nas práticas corporais. Durante todo o processo os alunos tiveram a oportunidade de refletir e aprender sobre as experiências de preconceito e de exclusão, sobre as histórias em quadrinhos e sobre a resignificação das experiências. Acreditamos que as estratégias utilizadas se revelaram como recursos que podem ser explorados por professores de projetos sociais e de escolas para tratar das experiências dos alunos e trabalhar as questões relacionadas ao preconceito e a exclusão nas práticas corporais.

Palavras-chave: Exclusão. Preconceito. Práticas Corporais. Experiência. Narrativa. Histórias em Quadrinhos.

ABSTRACT

The development of educational processes about prejudice and exclusion goes, especially, by the mobilization and change of values incorporated by children, adolescents and young people. In this sense, the oral narrative circumscribed the beginning of this process with the purpose of give visibility to the stories about prejudice and exclusion lived and observed by students. The scenario of corporal practices, particularly the activities developed in a specific social project, is full of situations of interaction between students and, therefore, loaded with relational challenges. From this point of view, this study sought to analyze the process of construction of narratives and comic strips about corporal practices by students of a social project, as well as, identify and analyze the experiences related to prejudice and exclusion processes lived or observed by these students. The methodology, based on qualitative research it was constituted by an action research. The techniques of data collection involved: the observations of the activities carried out, registered in field note; the oral narratives and the comic strips produced by children, adolescents and young people of social project. The oral narratives were recorded and transcript by the researcher, after this process, the students turned them into comic strips. The study included 37 children from 6 to 12 years old and eight adolescents and young people from 13 to 17 years old. In total of 15 narratives were collected, 9 narratives of the children and 6 narratives of the adolescents and young people of the social project. Based on the idea of constructing categories of analysis, it was possible to organize three of them: 1. The narratives and comic strips: analysis of two educational processes. 2. Reflections on prejudice and situations of exclusion in corporal practices. 3. Experiences in educational processes. The productions of narratives and comic strips have been stated as resources for learning and to broaden the debate on prejudice and the exclusion from the corporal practices. The situations of prejudice and exclusion were highlighted by elements related to the difference of genders, of the abilities, body skills, and for not belonging to the group of friends. The places of occurrence of the narrated experiences were: nine referred to the school Physical Education classes; two to the corporal practices carried out by the family school program at weekends; two to social project classes; one to the initiation school of soccer; one to school break. The corporal practices highlighted in the narratives signaled: soccer, basketball, dodgeball, dance, volleyball, games, running. In general lines, the study pointed that the process of construction narratives and comic strips by children, adolescents and young people of a social project revealed rich moments of learning and experiences about exclusion and prejudice in corporal practices. Throughout the process the students had the opportunity to reflect and learn about the experiences of prejudice and exclusion, about comic strips and about the resignification of experiences. We believe that the strategies used proved to be resources that can be exploited by teachers of social projects and of schools to deal with experiences of students and work on problems related to prejudice and exclusion in corporal practices.

Keywords: Exclusion. Prejudice. Experience. Narrative. Comic strips.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Produção das histórias em quadrinhos das crianças 1.....	49
Figura 2: Produção das histórias em quadrinhos das crianças 2.....	50
Figura 3: Produção das histórias em quadrinhos das crianças 3.....	50
Figura 4: História em quadrinhos 1.....	53
Figura 5: História em quadrinhos 2.....	55
Figura 6: História em quadrinhos 3.....	57
Figura 7: História em quadrinhos 4.....	59
Figura 8: História em quadrinhos 5.....	61
Figura 9: História em quadrinhos 6.....	63
Figura 10: História em quadrinhos 7.....	65
Figura 11: História em quadrinhos 8.....	67
Figura 12: História em quadrinhos 9.....	69
Figura 13: História em quadrinhos 10.....	71
Figura 14: História em quadrinhos 11.....	73
Figura 15: História em quadrinhos 12.....	75
Figura 16: História em quadrinhos 13.....	77
Figura 17: Continuação da história em quadrinhos 13.....	78
Figura 18: História em quadrinhos 14.....	80
Figura 19: Continuação da história em quadrinhos 14.....	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 - O PRECONCEITO E A EXCLUSÃO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS	11
1.1 O preconceito e a exclusão na Educação Brasileira	15
1.2 O preconceito e a exclusão nos projetos sociais.....	18
1.3 O preconceito e a exclusão nas práticas corporais	21
CAPÍTULO 2 - EXPERIÊNCIA(S) NOS PROCESSOS EDUCATIVOS	26
2.1 As experiências com as práticas corporais	28
2.2 Reconstrução do sentido da(s) experiência(s) com as práticas corporais.....	30
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	33
3.1 Contexto da pesquisa.....	35
3.2 Passo a passo da pesquisa.....	38
3.3 As narrativas orais	41
3.4 As histórias em quadrinhos	42
3.5 Construção da análise dos dados	45
CAPÍTULO 4 - O QUE NOS DIZEM AS NARRATIVAS E AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS?	48
4.1 As narrativas e as histórias em quadrinhos: análise de dois processos educativos	48
4.2 Reflexões sobre o preconceito e as situações de exclusão nas práticas corporais.....	85
4.3 Experiência nos processos educativos	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	108
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	109
APÊNDICE C- DIÁRIOS DE CAMPO	110
ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA PESQUISA COM SERES HUMANOS	119

INTRODUÇÃO

A minha experiência com a Educação Física escolar como aluna durante o ensino fundamental e médio não foi positiva. Durante essa trajetória não tive professores que se mostrassem comprometidos com o ensino e aprendizagem dos conteúdos da Educação Física. Sempre tive muita dificuldade com os conteúdos esportivos, especificamente aqueles que envolvem a bola. Ah a bola...

Todas as vezes que me recordo ter tentado participar de algum jogo ou esporte com bola na escola, não fui considerada uma boa jogadora. Sofria preconceito por não ser habilidosa e várias vezes estive na posição dos considerados excluídos. Eu não chegava a ser aquela que era escolhida por último, acredito que era porque tinha amizade com aqueles que escolhiam os times, mas durante o jogo, principalmente de vôlei, as meninas que sabiam jogar bem sempre se irritavam comigo quando eu errava, e não conseguia acertar a bola.

Neste sentido, penso que grande parte da responsabilidade de eu não ter aprendido a praticar esportes com bola tenha sido dos meus professores, porque não tive nenhum professor de Educação Física realmente comprometido a me ensinar, ainda que eu demonstrasse interesse e não me auto excluía das atividades.

Mesmo com este relato inicial das aulas de Educação Física, o meu interesse em ser professora de Educação Física foi despertado nas minhas experiências com o conteúdo da dança, na educação não formal. Comecei a praticar a dança em um projeto social da minha cidade que oferecia aulas de dança gratuitas. Gostava muito de dançar e minha primeira professora de dança sempre me incentivou e destacava meu potencial para ser professora de dança, aliás ela ainda me incentiva e apoia a minha profissão como professora de Educação Física.

Durante a minha graduação em Educação Física, tive o sentido das minhas experiências, consideradas negativas com os esportes com bola, reconstruídos. Em algumas disciplinas esportivas da graduação, principalmente as aulas de handebol, eu pude participar dos esportes de uma maneira diferente e sem discriminação por ser menos habilidosa que outros. Não me considero ainda habilidosa nos esportes, mas aprendi que qualquer pessoa pode jogar e deve ter a oportunidade de vivenciar todos os conteúdos da Educação Física escolar, sem sofrer preconceito e exclusão por qualquer motivo ou condição.

Associada a esta história pessoal, foi também se constituindo um interesse pela temática da exclusão e do preconceito nas aulas de Educação Física durante o meu processo de formação inicial na graduação em licenciatura na já citada área, o que resultou em uma pesquisa de iniciação científica e minha monografia de graduação intitulada “Casos de ensino relacionados à Educação Física escolar: uma produção dos alunos do Ensino Médio” (FABRI, 2012). Em tal investigação, constatei que a produção de casos de ensino, tradicionalmente produzidos por professores em formação ou atuação, também poderia ser realizada por alunos. Para esclarecer, os casos de ensino são registros realizados por meio de narrativa escrita, de um episódio ou acontecimento escolar, uma história narrada em primeira pessoa, contada em detalhes e que contenha informações sobre o contexto, sobre os personagens envolvidos, de modo a permitir diferentes análises (INFANTE *et al.*, 1996; KLEINFELD, 1992; NONO, MIZUKAMI, 2002; 2004; NONO, 2005).

Os resultados desta pesquisa (FABRI, 2012) evidenciaram a forte presença de questões relacionadas à exclusão e aos preconceitos vividos pelos alunos nas aulas de Educação Física, destacando o meu interesse e a necessidade de continuar trabalhando em tal tema.

Entretanto, atualmente atuo como professora de Educação Física, ensinando dança na educação não formal, em um projeto social de uma pequena cidade do interior de São Paulo, destinado à crianças, adolescentes e jovens¹ de 6 a 17 anos. Neste cenário são reunidos todos os dias uma diversidade de crianças, adolescentes e jovens para vivenciar os processos educativos deste projeto, destacando o papel social da instituição municipal.

O projeto oferece atualmente atividades de dança, teatro, artes, música, esportes, informática e apoio escolar no contra turno do período da escola para as crianças de 6 a 12 anos. Conta com o auxílio de uma psicóloga e de uma assistente social. Cada atividade é ministrada por um professor com formação específica. Para os jovens e adolescentes de 13 a 17 anos são oferecidos outros 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 participantes do projeto social são de baixa renda, alguns vêm de famílias com diversos problemas sociais, e outros são casos de crianças, em situação de risco,

¹De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), são consideradas crianças com idade até 12 anos e adolescentes com idade entre 12 a 18 anos, entretanto Sposito (2002) sinaliza para a necessidade de antecipar a vida juvenil devido as características de autonomia e de inserção no mundo do trabalho em alguns contextos brasileiros. Por essa razão adotamos os termos crianças, adolescentes e jovens quando nos referirmos aos participantes da pesquisa com idade entre 6 a 17 anos.

que são encaminhadas ao projeto pelo Conselho Tutelar. Contudo, por se tratar de uma cidade pequena do interior de São Paulo, também são incluídos crianças, adolescentes e jovens que se interessam pelas atividades oferecidas.

No cotidiano deste ambiente descrito, observamos dificuldades no que se refere aos valores e às atitudes, como o respeito, a convivência em grupo, o convívio com as diferenças e a diversidade, o respeito às regras, os direitos e deveres e a afetividade, justificando desta forma a escolha do projeto social como “pano de fundo” para essa pesquisa, sendo de grande importância tratar das questões relacionadas ao preconceito e à exclusão com esse público.

Tendo em conta que o desenvolvimento de processos educativos que tematizam preconceito e os processos de exclusão passa, sobretudo, pela mobilização e mudança dos valores incorporados pelas crianças e adolescentes, a opção por histórias em quadrinhos se deve à expectativa de construir algo com uma linguagem mais atrativa e lúdica para as crianças e adolescentes do projeto social envolvido e que os permita problematizar e refletir sobre estes temas vividos nas práticas corporais.

De acordo com Anselmo (1975), as histórias em quadrinhos informam, instruem e formam crianças e jovens em um processo informal e afirma que é um recurso que não pode ser ignorado pelos educadores. Vergueiro e Ramos (2009) também justificam a importância da inserção dos quadrinhos na educação. Os autores reforçam que os quadrinhos oferecem possibilidades diversas de aplicações, que podem passar mensagens que afetem os comportamentos dos alunos e que configurem prática de leitura para todas as idades.

Antes, porém, da construção das histórias em quadrinhos, a narrativa oral iniciou este processo com vistas a conhecer e transcrever as histórias sobre preconceito e exclusão vividas e observadas pelos alunos do projeto. As narrativas orais são descritivas e consideradas fontes para se aproximar dos significados dos acontecimentos do narrador (SPINDOLA; SANTOS, 2003; SILVA; BOLEMA, 2007). Entretanto, ainda que este estudo se dê em um projeto social, as crianças, adolescentes e jovens participantes da pesquisa puderam contar suas histórias que aconteceram ou que viram nas práticas corporais, tanto nas aulas do projeto social quanto na Educação Física escolar.

Narrar aquilo que nos comove e, muitas vezes, nos modifica, estabelece aproximação com o que Larrosa (2002, 2011, 2015) define como experiência. Sob o ponto de vista do autor, a experiência é dotada de sentido e deixa marcas na vida de quem a vive. Associado a isso, o cenário das práticas corporais parece se estabelecer como rico tanto nas possibilidades quanto nas constituições das experiências, por isso acreditamos que é preciso destacar as experiências positivas e reconstruir as experiências consideradas negativas no âmbito das

práticas corporais na educação formal e não formal de modo que sejam construídas novas relações corporais do sujeito com ele mesmo, com os outros e com as práticas corporais.

As práticas corporais, no âmbito da educação escolar, estão principalmente associadas às aulas de Educação Física. A Educação Física, como componente curricular escolar, é uma disciplina que tem como objeto pedagógico a cultura corporal de movimento, abrangendo os conteúdos como jogos, esportes, lutas, danças, conhecimento sobre o corpo, práticas corporais alternativas, ginásticas, práticas corporais de aventura, e atividades físicas, com o intuito de propiciar a construção de um acervo cultural pelo indivíduo (BRACHT, 1999; BETTI, 1994).

Desta forma, o objetivo desta pesquisa foi analisar o processo de construção de narrativas e de histórias em quadrinhos acerca das práticas corporais por alunos de um projeto social, bem como, identificar e analisar as experiências relacionadas aos preconceitos e aos processos de exclusão vividos ou observados por parte desses alunos.

No alinhamento desta investigação a um programa de mestrado profissional, ao final deste estudo, construímos um produto denominado “Orientações para elaboração de narrativas e histórias em quadrinhos com a temática preconceito e exclusão nas práticas corporais com crianças e adolescentes”, que pode ser utilizado por professores de Educação Física que atuam com o ensino de práticas corporais tanto em escolas como em projetos sociais.

Tal material didático permite ampliar as possibilidades de debates, reflexões e aprendizagens por parte dos alunos no que corresponde às questões de preconceito e exclusão nas práticas corporais. Além disso, este material pode oportunizar aprendizagens sobre o uso das histórias em quadrinhos nos processos de ensino e de aprendizagem de diversos conteúdos. Por fim, é possível utilizar este material de diferentes maneiras como um recurso para minimizar as situações de preconceito e exclusão que ocorrem durante as aulas que envolvem as práticas corporais, tanto as desenvolvidas nas aulas de Educação Física nas escolas como em projetos sociais diversos.

CAPÍTULO 1

O PRECONCEITO E A EXCLUSÃO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

É notável que o acesso aos processos educativos vem se ampliando comparado a outras épocas da nossa história, tanto o acesso à educação escolar, quanto às aprendizagens oferecidas pelas novas tecnologias, como a internet. Neste sentido, as pessoas estão em contato com um universo de informações, inclusive sobre a diversidade. Apesar disso, o convívio com as diferenças ainda é um grande desafio na medida em que nos deparamos, de modo recorrente, com o preconceito e a exclusão social.

Como bem explicitado no parágrafo acima, as pessoas hoje aprendem em outros inúmeros lugares e situações que não só na escola, por isso alguns autores tem feito uso do termo “processos educativos”. De acordo com Oliveira *et al.* (2014) os processos educativos são “[...] inerentes as práticas sociais e decorrentes destas” (p.29). Para tais autores, as pessoas se educam ao longo da vida em situações escolarizadas e não escolarizadas, e ainda que “[...] os procedimentos para aprender o que empregamos no dia a dia fora do ambiente escolar são a referência de que nos valem para nos apropriar de tudo que a escola se propõe a nos ensinar” (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 30).

Para esclarecer o conceito de práticas sociais, Oliveira *et. al* (2014) definem:

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas. (p.33)

Os estudos de Oliveira *et al.* (2014) afirmam que “[...] em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas (e aqui falamos de práticas humanas, como requer o campo da Educação, dentro das Ciências Humanas) são educativas” (p.30).

Silva (2014) enfatiza as contribuições dos escritos do filósofo Enrique Dussel (s/d) para os estudos no âmbito das práticas sociais e dos processos educativos ao afirmar que é primordial que os professores compreendam e considerem os processos educativos que ocorrem fora da escola e que é fundamental:

[...] partir das relações entre mais velhos e mais jovens, mais experientes e menos experientes, homem e mulher, pessoas brancas e pessoas negras, professores e alunos, elite e povo, entre tantas outras relações que se tecem em práticas sociais das quais participamos e nas quais nos educamos confirmando ou rejeitando nossas raízes originárias (p. 25).

O discurso sobre o respeito, a diversidade e sobre o multiculturalismo tem sido mais presente na atualidade. De acordo com Canen e Oliveira (2002) o multiculturalismo tem sido destaque nos debates atuais “[...] referindo-se à necessidade de compreender-se a sociedade como constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários [...]” (p. 61). Deste modo, a diversidade está presente em todos os lugares, demarcando as diferenças entre as pessoas, os valores, as culturas, e o modo de viver.

Canen e Xavier (2011) afirmam que a diversidade deve ter um compromisso com a justiça social e que “[...] isto significa desvelar, questionar e superar os mecanismos que forjam as desigualdades e calam sujeitos e grupos oprimidos, privilegiando projetos, práticas e espaços que permitam sua valorização, seu resgate e sua representação” (p. 642).

Para Santos (1997), falar de cultura é se referir às diferenças e nenhuma cultura pode ser considerada completa, “[...] a incompletude provém da própria existência de uma pluralidade de culturas, pois, se cada cultura fosse tão completa como se julga, existiria uma só cultura” (p. 22). O autor afirma: “[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize” (SANTOS, 1997, p. 61). Neste sentido, o multiculturalismo necessita ser respeitado e não se pode estabelecer apenas uma cultura como referência, o que gera os sistemas de desigualdades e de exclusão.

Contudo, mesmo assim, ainda existem muitos vestígios de uma história marcada por preconceito e exclusão. Para falar sobre essa temática nos processos educativos precisamos de um olhar mais profundo, nos remetendo a história da América Latina de modo a situarmos esse contexto.

Há muitos séculos os povos da América Latina têm sido tomados como inferiores e excluídos. Nossas referências até hoje ainda são europeias e norte americanas.

Dussel (1977), ao tratar da libertação neocolonial do imperialismo norte-americano, nos alerta que existe um fator geopolítico que não podemos esquecer, ou seja, a demarcação da América Latina na periferia geopolítica mundial.

Araújo-Olivera (2014), baseada na filosofia de Dussel, nos ajuda a compreender esta questão geopolítica. A autora 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 Europa e os Estados Unidos da América (EUA). Podemos assim observar que as culturas europeia e estadunidense se apresentam como dominante, negando ou desvalorizando as manifestações culturais das periferias.

Dussel (1977) afirma: “[...] 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 como cultura inferior. Para Dussel (1977):

O outro, que não é diferente (como afirma a totalidade), mas distinto (sempre outro), que tem sua história, sua cultura, sua exterioridade, não foi respeitado; não se lhe permitiu ser outro. Foi incorporado ao estranho, a totalidade alheia. Totalizar a exterioridade, sistematizar a alteridade, negar o outro como outro é alienação (p. 58).

Araújo-Oliveira (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.

Porto-Gonçalves (2009) apresenta uma reflexão sobre a expressão “indígena”, na qual o termo se refere às Índias, considerando a expressão como uma violência ao referido povo, porque as Índias eram as regiões que os negociantes europeus buscavam, dessa forma, ignoraram que esses povos pudessem ter suas próprias denominações.

Tomando como referência todo esse contexto da América Latina, podemos perceber a origem do preconceito e da exclusão que permeiam até os nossos dias. Ainda assim, há outras formas igualmente preconceituosas e excludentes que não advêm de modo direto destas desconsiderações dos povos e das histórias de invasão e colonização da América Latina, mas que podem nos alertar e se estabelecer como desdobramentos desta matriz inicial.

Nesta perspectiva, entendemos que existem muitas formas de preconceito, que podem ser de gênero, de raça, de cor, de vestimenta, de gostos e costumes, de crenças, de posição

social, cultural e etc. A História apresenta um dualismo entre a periferia e o centro geopolítico:

Neste dualismo, a cultura do *centro* se comporta como: branca (racista), heterossexualmente patriarca (masculina, machista), judeu-cristã (em qualquer de suas versões, em que islamismo, budismo e outras formas de espiritualidade, como as africanas, ficam fora), fragmentarista e hierárquica (partições do mundo *real*), estabelecendo a separação entre o Deus (ou seja, o sagrado, superior), o homem (o humano, o inferior) e a natureza. (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 101, grifos da autora).

Podemos comparar esse dualismo com a situação das classes sociais no Brasil. Neste contexto, Ribeiro (1922) já apresentava essa estrutura das classes sociais, elencando as classes dominantes (ricos) no topo e abaixo as classes oprimidas (pobres) que são excluídos da sociedade. Essa estrutura estabelece as distâncias sociais e culturais, ignorando as manifestações culturais das classes oprimidas.

Araújo-Olivera (2014) também apresenta uma chamada “herança colonial” (p. 101), na qual as diferenças são negadas e as discriminações reforçadas. Afirma a autora que, ainda no sistema atual político, a diversidade e a diferença tem sido negadas “[...] e quando consideradas, sua cultura é folclore, sua espiritualidade é superstição, sua visão de mundo e sua forma de interagir nele são *usos e costumes*. Este modo de perceber a realidade é distorcido de início ao fazer que nos pareça natural o que não é” (p. 102, grifos da autora).

A tentativa de minimizar as situações de preconceito e de exclusão em todos os processos educativos não pode ignorar esse cenário. Partimos do pressuposto que o princípio seja o resgate da identidade da América Latina e a valorização das suas próprias manifestações de cultura.

Concordamos com Oliveira *et al.* (2014) ao afirmar que:

Produzir conhecimentos na perspectiva da América Latina exige nos libertarmos de referências dogmáticas construídas a partir de experiências alheias a nossos valores e culturas. A sobrevivência de nossas culturas, modos de ser e viver, evidencia nossa humanidade, contrariamente ao que apregoaram e apregoam os colonizadores que nos *inventaram* sem alma, inteligência e valores (p. 32, grifo dos autores).

Dussel (1977) nos alerta também para uma Libertação Pedagógica, afirmando que “[...] o *ethos* da libertação pedagógica exige que o mestre saiba ouvir, no silêncio e com respeito, a juventude, o povo” (p. 101, grifo do autor), e ainda que “[...] a veracidade anti-ideológica é a atitude fundamental pedagógica: descobrimento dos enganos do sistema, negação ou destruição daquilo que tal sistema introjetou no povo, construção afirmativa da exterioridade cultural” (p. 102).

Reconhecer a diversidade da América Latina, respeitar as diferentes culturas, se abrir para conhecer e vivenciar outras manifestações são o começo para se pensar em menos desigualdades. Existem diferentes maneiras de viver, de aprender e de ser. Por fim, as diferenças não são sinônimas de desigualdades e tudo que é desigual no sentido de injusto e preconceituoso necessita ser superado.

1.1 O preconceito e a exclusão na educação brasileira

Em uma sociedade marcada pelas diferenças sociais, falar sobre o preconceito e a exclusão não é uma tarefa fácil. É clara a presença de diversos tipos de preconceitos em nossa sociedade e frequentemente nos deparamos com atitudes, gestos e palavras preconceituosas. O tempo todo, a mídia nos mostra acontecimentos marcados pelo racismo, o preconceito contra homossexuais, contra mulheres, e várias outras situações de preconceito. Nas ruas, nos locais de trabalho, nas competições esportivas, nas festas, na política, em todos os lugares podemos encontrar pessoas preconceituosas.

Podemos dizer que o preconceito é um pré-conceito que temos sobre algo, alguma coisa ou alguém. Amaral (1998) define o termo preconceito como “[...] um conceito que formamos aprioristicamente, anterior portanto a nossa experiência” (p. 17) e ainda:

Dito de outra forma: fruto de informações tendenciosas prévias ou do desconhecimento (seja oriundo de desinformação factual, seja oriundo de emoções/sentimentos não elaborados) abrigamos em nós atitudes diante de um determinado alvo de atenção: algo, alguém ou algum fenômeno (AMARAL, 1998, p. 17).

Entendemos que a palavra preconceito está diretamente interligada com outras palavras como: exclusão e discriminação. Qualquer tipo de preconceito é formado a partir de alguma diferença que gera exclusão e discriminação e, neste sentido, o termo exclusão está associado de forma dialética ao termo inclusão.

Frequentemente no âmbito da educação, a inclusão aparece muito relacionada à inserção de pessoas com deficiência nas instituições escolares. Contudo, inclusão não se resume a este tipo de participação, mas também está relacionada a inclusão de todos, independentemente das características de cada indivíduo, como a diferença de gêneros, as crenças e religião, a cor e raça, condição social, e etc. Se por alguma diferença o indivíduo é impedido de participar, ou não consegue participar do processo escolar, então ele não está incluído no processo. Concordamos com Santos (2003) ao tratar da inclusão como:

[...] um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (p. 81).

Para Santos (2003), a inclusão se refere a qualquer luta contra todo tipo de exclusão e “[...] refere-se ainda, num nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que alguém em risco de ser excluído de dado contexto, por qualquer motivo que seja, acabe de fato sendo excluído” (p. 81).

Amaral (1998) entende que as diferenças são geradoras de conflitos porque, historicamente, um tipo ideal foi estabelecido por um grupo dominante:

Todos nós sabemos (embora nem todos o confessemos) que em nosso contexto social esse tipo ideal – que, na verdade, faz o papel de um espelho virtual e generoso de nós mesmos – corresponde, no mínimo, a um ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. E o fato é que muitos e muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para a categorização/validação do outro (p. 14).

Neste contexto, a partir desse protótipo construído, criamos e definimos vários estereótipos e concretizamos o preconceito, a discriminação e a exclusão. Tudo que não corresponde a essas características corre o risco de ser rejeitado.

Se o preconceito está tão presente em nossa sociedade, e pensando que a educação está inserida na mesma, ficam as questões: o preconceito é reproduzido nas escolas, nos ambientes educacionais? Se as manifestações preconceituosas são geradas a partir das diferenças, podemos negar ou ignorar essas diferenças nos espaços educacionais?

De fato, não podemos negar as desigualdades, aliás, o problema não está na diferença em si, mas em tratá-la como inferioridade quando comparada a outros aspectos dentro de grupos, por exemplo. Todos nós somos diferentes! As diferenças precisam ser reconhecidas e valorizadas e não consideradas como algo inferior ou de menor valor.

De acordo com Aquino (1998) “[...] a escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem – marcas indelévels da medida de transformabilidade da condição humana” (p. 138). Na escola são expostas todos os dias

diversas diferenças, em todos os âmbitos das relações humanas. Diferenças raciais, corporais, de gênero, de condição social, de gostos, de opiniões, de crenças e de religião.

Não se pode dizer que não existe preconceito ou discriminação dentro dos ambientes educacionais. Silva *et al.* (2007) afirmam que “[...] discentes são discriminados em razão de suas habilidades, gosto por essa ou aquela atividade, cor, vestimenta, aspectos higiênicos, classe social, gênero, linguagem e até mesmo forma física” (p. 86). Todos esses aspectos são características pessoais, não significa que um é melhor que o outro, cada gosto e característica tem o seu significado e valor e devem ser respeitados para que possamos conviver em grupo e aprender com a diferença do outro.

Itani (1998) confirma a existência das diferenças, que elas não podem ser negadas no processo educativo, e que é válido analisá-las e refletir sobre como se constituem e em quais contextos se estabelecem.

Para Brito e Santos (2013) uma educação de qualidade, através da inclusão escolar, na qual seja garantido o respeito às diferenças, tem sido um grande desafio do nosso século.

Brandão e Corbucci (2002) afirmam que a escola serve como mediadora entre a criança e as normas e padrões colocados pela sociedade, por isso essa instituição não pode ser vista separadamente do contexto da sociedade. Neste sentido, a escola se destaca também como fomentadora de valores.

É importante ensinar aos educandos a aceitar que o outro pode ser diferente de mim e que isso não impede de convivermos juntos. O fato é que não fomos ensinados ou não aprendemos a aceitar as diferenças, sejam elas quais forem.

Destacamos o papel e responsabilidade dos educadores, professores, pais e de todos os envolvidos na organização das instituições educativas. Propiciar momentos de reflexões, planejar ações, atividades e aulas sobre a temática preconceito e exclusão, intervir e agir quando essas situações acontecem nas aulas, aparecem como compromisso de todos os responsáveis pela educação. Para Santos (2003):

Deste modo, assumindo funções sociais, culturais e políticas, a educação, na perspectiva da inclusão, não necessita modificar seus objetivos fundamentais, mas reorientar-se a partir dos mesmos; na busca da garantia das necessidades básicas essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem e da construção do conhecimento de forma significativa, por meio das relações que estabelece com o meio. Promover a oportunidade de convívio com a diversidade e singularidade, exercitando suas funções de forma aberta, flexível e acolhedora (SANTOS, 2003, p 83).

Assim, concordamos com Amaral (1998) ao afirmar que o preconceito e a discriminação vivida impedem, muitas vezes, as crianças de vivenciar seus direitos como

cidadãs e suas próprias infâncias. Os educadores devem valorizar essa infância e pensar nas marcas que podem ser deixadas na vida dessas crianças. Tão importante quanto ensinar conhecimentos técnicos ou científicos aos alunos, é ensinar atitudes e valores, como o respeito e o convívio com as diferenças.

Tão presente como estão os conflitos geradores de preconceito e exclusão, devem estar ainda mais as ações educativas sobre essas atitudes, para que possamos pensar e construir um lugar menos excludente e preconceituoso.

1.2 O preconceito e a exclusão nos projetos sociais

De acordo com Zaluar (1994) devido à crise econômica, aos problemas da política educacional e ao aumento da violência e da criminalidade, surgiram no Brasil, na década de 1980, os chamados “projetos alternativos” (ZALUAR, 1994, p. 34). Segundo a autora, esses projetos surgiram para preencher as lacunas da educação formal (escola). Souza *et. al* (2010) identificam que os projetos sociais tem ganhado espaço na produção acadêmica, devido ao aumento de projetos sociais no Brasil.

Os projetos sociais estão inseridos na educação não formal. De acordo com Gohn (2006), a educação não escolar é uma área do conhecimento que está ainda em construção. O termo educação não formal é recente no Brasil. A mesma autora afirma que o termo se propagou no nosso país a partir do ano 2000, quando várias entidades e programas começaram a desenvolver ações sociais adotando a terminologia. Algumas análises mostram que a maioria das crianças, adolescentes e jovens que participam das ações desenvolvidas nesses espaços são os mesmos que participam da educação formal (escola), mas que não encontram espaços e condições nas escolas para desenvolver atividades relacionadas à informática, artes, música e esportes (GONH, 2006).

Ainda para Gohn (2006), “[...] a educação não-formal é aquela que se aprende no *mundo da vida*, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (p. 28, grifos da autora). Neste caso, a autora não se refere especificamente aos projetos sociais, e sim aborda a educação não formal como aquela que acontece em ambientes mais abertos e menos sistematizados.

O nosso foco, aqui nesta dissertação de mestrado, são os projetos sociais que apresentam atividades mais sistematizadas e planejadas de acordo com objetivos determinados para o grupo atendido, mas que, de todo modo, se efetivam de maneira diferente dos pressupostos da educação escolar.

Para Gohn (2006), a educação não formal tem seu papel na formação do indivíduo como cidadão, e “[...] sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (p. 29).

Zaluar (1994), da mesma forma que Gohn (2014), entende que os projetos sociais proporcionam oportunidades educacionais e que se constituem como complementação dos processos educativos da escola. Contudo, Zaluar (1994) aponta uma visão mais crítica em relação aos projetos e propõe um olhar específico para os participantes desses projetos. As crianças e adolescentes em situação de risco, os considerados carentes, os chamados “silenciados” (p. 177), deveriam assumir o foco das pesquisas com a expectativa de entendê-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). Neste sentido, ainda que um projeto social tenha um discurso de formação do cidadão, é preciso constatar na prática como as ações acontecem.

Gohn (2006, 2014) defende a valorização da educação não formal, contudo também indica algumas falhas nos programas e projetos, apontando em muitos espaços a falta de formação específica dos educadores para o papel que exercem, a (in)definição dos objetivos da instituição, a não construção de metodologias, métodos de avaliação e acompanhamento dos trabalhos que são desenvolvidos.

Zaluar (1994) nos remete ao problema do foco no assistencialismo em projetos sociais. Se referindo ao ensino dos esportes nestes espaços, Zaluar (1994) afirma que “[...] a ideia de que para pobre qualquer coisa serve (p.197)” está presente nestes projetos. Neste sentido percebemos que em muitos projetos sociais 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 ricos que a sociedade pode oferecer.

Souza *et al.* (2010), visando a melhora dos projetos sociais, recomendam “[...] atendimento para diferentes faixas etárias sem discriminação entre meninos e meninas na vivência da atividade” (p. 698). Vemos, neste caso, a importância da questão do gênero, em que meninos e meninas devem ter as mesmas oportunidades de experiências nesses espaços.

Para Machado *et al.* (2012), os projetos sociais atualmente surgem como oportunidade de ocupação do tempo livre para pessoas em situação de vulnerabilidade. Os projetos sociais “[...] visam, dentre outros aspectos, a formação integral de seus praticantes, bem como formar o cidadão que vai reproduzir, transformar e ressignificar práticas esportivas e sociais, na busca de uma sociedade melhor [...]” (MACHADO *et al.*, 2012, p. 167). Ainda que essa seja a

perspectiva de muitos projetos, não podemos afirmar que todos os projetos sociais cumprem esse papel, considerando que assim como a educação formal (escola) possui suas falhas, a educação não formal (projetos sociais) também apresenta suas falhas, pois se ações acontecem de formas disciplinadoras e repreensivas, qual será o tipo de formação desse aluno?

Podemos dizer que os espaços de educação não formal, como os projetos sociais, quando comparados à educação escolar, muitas vezes são minimizados e desvalorizados, não sendo reconhecida a importância do seu papel social na sociedade.

Já vimos neste capítulo que as situações de preconceito e exclusão estão presentes em todos os lugares e que a educação não pode se conformar ou reproduzir atitudes preconceituosas e excludentes, e que se fazem necessárias ações pedagógicas contra qualquer tipo de discriminação tanto nas escolas como nos projetos sociais. Sob este ponto de vista, os projetos sociais podem contribuir na luta contra o preconceito e a exclusão.

Gohn (2006) defende que uma das características que a educação não formal pode atingir em termos de metas, em ações planejadas com grupos é “[...] o aprendizado das diferenças. Aprende-se a conviver com demais. Socializa-se o respeito mútuo” (p. 31). Contudo, isso só acontece se, de fato, for meta do projeto e se a condução efetiva das ações nele desenvolvidas estiverem caminhando nesta direção.

Gohn (2006) destaca a necessidade de reconhecer o potencial da educação não formal como ferramenta de transformação de uma sociedade mais justa e democrática, e afirma que:

Construir cidadãos éticos, ativos, participativos, com responsabilidade diante do outro e preocupados com o universal e não com particularismos, é retomar as utopias e priorizar a mobilização e a participação da comunidade educativa na construção de novas agendas. Essas agendas devem contemplar projetos emancipatórios que tenham como prioridade a mudança social, qualifiquem seu sentido e significado, pensem alternativas para um novo modelo econômico não excludente que contemple valores de uma sociedade em que o ser humano é centro das atenções e não o lucro, o mercado, o status político e social, o poder em suma. A educação não-formal é um campo valioso na construção daquelas agendas, e para dar sentido e significado às próprias lutas no campo da educação visando à transformação da realidade social (p. 37).

Gohn (2006, 2014) defende a articulação da educação formal com a não formal, no sentido de que uma complementa a outra e que os problemas sociais como a violência e preconceito sejam trabalhados por ambas as partes.

É preciso reconhecer as falhas dos ambientes educacionais no aprendizado, convívio e respeito com as diferenças. A educação não formal não pode substituir a educação escolar, e nem é isso que queremos concluir nesta parte. A expectativa é de articular educação escolar e educação fora da escola, instituições escolares e projetos sociais, podendo haver uma

complementariedade formativa a fim de que trabalhem conjuntamente na formação de cidadãos que respeitem e saibam conviver com a diversidade em todos os aspectos.

1.3 O preconceito e a exclusão nas práticas corporais

No âmbito dos processos educativos e da educação não formal, ainda que reconheçamos a ampla possibilidade de ações e propostas, nosso foco para este estudo está nas práticas corporais. De acordo com o referencial dos projetos sociais que apresentamos anteriormente, nesta parte consideraremos os projetos sociais como processos educativos, com expectativas centradas nas aprendizagens sobre diferenças e respeito ao outro.

O termo práticas corporais é encontrado com diferentes sentidos na literatura brasileira (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010), podendo ser entendido 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” (p. 24).

No dicionário crítico de Educação Física, constatamos que 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). É nesse sentido que usaremos o termo práticas corporais.

Vale destacar que estamos utilizando este termo, materializado pelo universo cultural, também em oposição a uma nomenclatura muito empreendida ainda pela área da Educação Física e que demarca uma visão exclusivamente biológica do ser humano: a palavra exercício.

Nas práticas corporais, as situações de preconceito e exclusão estão relacionadas, principalmente, às questões ligadas à diferença de gêneros, diferenças corporais, diferenças de habilidades e situações nas quais o aluno se sente excluído de alguma atividade, sendo desencorajado a participar, por exemplo, ou deixando de participar efetivamente das atividades em razão das relações que se estabelecem com os colegas, professores, conteúdo desenvolvido e estratégias utilizadas (CASCO, 2010; SOUZA, ALTMANN, 1999; RANGEL, 2006; BRANDÃO, CORBUCCI, 2002).

Embora a Educação Física seja considerada uma disciplina escolar, portanto inserida na escola, quando falamos de práticas corporais nos ambientes educacionais, como os projetos sociais, por exemplo, acabamos nos remetendo a Educação Física, porque os seus conteúdos estão vinculados às práticas corporais.

Em aulas que envolvem as práticas corporais, as situações de preconceito e exclusão são expostas, na maioria das vezes, mais claramente, e isso acontece em razão de serem aulas que expõem os corpos, e, é por meio do corpo que refletimos tais manifestações como humilhações e críticas (MIRANDA *et al.*, 2008). Corroborando com Miranda *et al.* (2008), Silva *et al.* (2007), apresentam as aulas que envolvem as práticas corporais como um espaço em que os indivíduos ficam mais livres e se colocam em sua totalidade, portanto mais expostos. Neste cenário, as diferenças se acentuam e podem gerar conflitos, resultando, inclusive, em situações de preconceito e exclusão.

Frequentemente, tanto nas escolas como nos projetos sociais, nos deparamos com alunos que ficam de fora das práticas corporais, como nos esportes, que se afastam das práticas e que não demonstram interesse pela aprendizagem das mesmas. Devidé *et al.* (2010) mostraram a presença nítida de mecanismos de exclusão e auto exclusão por habilidade motora e força física 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).

Altmann (2002), também em concordância com Devidé *et al.* (2010), afirma que várias pessoas preferem não se expor ao erro e por esse motivo preferem se excluir das práticas. 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 considerados menos habilidosos, tornando-os, inclusive, motivos de “chacotas”.

Rangel (2006), se referindo a 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 mostrou cinco tipos de exclusão e preconceito: do negro, do portador de necessidades especiais, de gênero, do obeso e do menos habilidoso. Essas são algumas diferenças que não são respeitadas e que, muitas vezes, afastam os alunos das aulas, impedindo-os de usufruir dos benefícios das práticas corporais.

Brandão e Corbucci (2002) constataram a presença da exclusão nas aulas de Educação Física, principalmente nos métodos de escolha dos participantes nas atividades esportivas, dentre as quais: os alunos considerados mais inteligentes em sala de aula; os que não eram colegas dos líderes; os que não usavam uniformes; os mais tímidos, fazendo com que estes grupos sempre fossem deixados de fora das atividades. Os autores também identificaram a

falta de intervenção do professor de Educação Física nas atitudes discriminatórias, na medida em que tais ações acabavam passando despercebidas pelo professor. Essa pesquisa reforça as falhas na metodologia e na ação dos professores frente às questões de preconceito e de exclusão.

Outra questão importante refere-se às consequências negativas para a autoestima do aluno excluído das práticas corporais. 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 ou do profissional nas aulas.

As práticas corporais estão também ligadas às atividades que envolvam os esportes. O esporte está muito presente nas atividades da escola e dos projetos sociais. Há inúmeros projetos sociais, inclusive, que se utilizam exclusivamente do conteúdo esportivo. As atividades esportivas, relacionadas à competição, podem contribuir com pensamentos, palavras e atitudes preconceituosas. De acordo com Silva *et al.* (2007):

De fato, as atividades excessivamente competitivas excluem aqueles considerados “diferentes”, os que não tiveram as mesmas oportunidades que os “vitoriosos”, aqueles que não possuem o “corpo ideal”, aqueles que não desenvolveram as habilidades específicas para a realização de determinado desporto ou atividade (p. 85, grifos dos autores).

Nos ambientes educacionais 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).

Baseando-nos em alguns estudos e pesquisas (VAGO, 1996; BRACHT, 1997, 1999; VAZ, 2009; STIGGER, 2009; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, CARLAN *et al.*, 2012), defendemos uma abordagem crítica que considere, estude e desenvolva o esporte como fenômeno sócio-histórico-cultural e que o diferencie das propostas do esporte de rendimento que é, sobretudo pela mídia televisiva, apresentado como referência à sociedade.

De acordo com Carlan (2012), é preciso reconhecer os ambientes educativos como fomentadores de valores sociais e abordar o esporte como princípio educativo e, desta forma, atribuir sentido e significado a essas práticas para a vida dos alunos. Os objetivos do esporte de rendimento, apresentados pelas mídias atuais, que visam grandes performances e

resultados, deveriam estar distantes dos objetivos das escolas e dos projetos sociais educativos, entendendo essas instituições com uma função pedagógica e social.

Conforme a Constituição Federal de 1988, é dever do Estado possibilitar acesso às práticas esportivas formais e não-formais como direito de cada um. As práticas corporais estão inseridas nos processos educativos como um direito amparado constitucionalmente. Deste modo, quando a participação do indivíduo 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 e CORBUCCI, 2002, p. 53). Assim, entendemos que se pais, professores e educadores permitem que alunos sejam excluídos das práticas corporais devido às situações de preconceito e discriminação, fere-se a Constituição, negando um direito a uma pessoa.

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 que valorize as meninas, os gordinhos, os baixinhos, os mais lentos, os menos habilidosos e que atinjam a todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação.

Corroborando com 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). Para a autora “[...] os preconceitos e discriminações são invenções dos que se dizem *humanos*” (RANGEL, 2006, p. 137, grifo da autora). Ela defende 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).

Os professores têm a responsabilidade de estarem atentos às atitudes de seus alunos durante as aulas e até mesmo as suas próprias atitudes, no sentido de rever seus conceitos ou preconceitos. Rangel (2006) sugere algumas ações aos professores, como: não aceitar os apelidos colocados nas crianças durante as aulas e também que o professor observe se suas demonstrações de afetos não são voltadas apenas para alguns alunos, e afirma que: “[...] atuar contra a formação de preconceitos não é mais uma necessidade, mas um imperativo em nossa atuação profissional” (p. 144). Embora a autora esteja se referindo aos professores da Educação Física escolar, suas considerações e reflexões podem ser ampliadas aos professores

que atuam nos projetos sociais com as práticas corporais, entendendo que o preconceito e a exclusão não devem estar presentes em nenhum destes contextos.

Para Brandão e Corbucci (2002), os alunos que são considerados menos habilidosos e excluídos das práticas corporais podem acabar perdendo o interesse pela prática de qualquer atividade física, tanto no presente como no futuro de suas vidas. Sofrer preconceito ou ser vítima da exclusão, seja qual for o tipo de exclusão, tanto na escola quanto nos projetos sociais, pode afastar os alunos dos conteúdos relacionados às práticas corporais, proporcionando assim experiências negativas e podendo deixar marcas negativas na vida dos mesmos.

No próximo capítulo abordaremos esta questão das marcas que podem ser deixadas na vida dos alunos na vivência das experiências que são estabelecidas nos processos educativos.

CAPÍTULO 2

EXPERIÊNCIAS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Entendemos que nos processos educativos, para que o ensino e a aprendizagem se concretizem, é necessário construir sentidos às coisas que fazemos. Essa atribuição de sentido ao que nos acontece se assenta nas nossas experiências. Partindo desta concepção, discutiremos aqui a experiência, nos orientando pelos escritos de alguns autores, como: John Dewey (1978), Joan W. Scott (2001), Walter Benjamin (1980) e Jorge Larrosa (2002, 2011, 2015).

Dewey (1978) apresenta em sua pedagogia, que o mundo é um conjunto de elementos que se relacionam de diversas formas e que tudo existe em razão dessas relações. Para ele “[...] esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de *experiência* (p. 13, grifos do autor)”. “Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram - situação e agente - são modificados” (DEWEY, 1978, p.14) e “[...] vida, experiência, aprendizagem - não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (DEWEY, 1978, p. 16)”. Entendemos assim, que a experiência está associada às relações que estabelecemos com o mundo e que a experiência acontece quando algo é modificado.

Para Scott (2001), a experiência está incorporada na narrativa, pois a palavra serve para falar sobre algo que já aconteceu e que possui um conhecimento. Scott (2001) afirma que “Escribir es la reproducción, la transmisión y la comunicación del conocimiento obtenido mediante la experiencia (visual y visceral)” (p. 46).

Nos escritos de Benjamin (1980), encontramos a palavra experiência incorporada nas narrativas, como sabedoria, como algo que se passa de geração em geração. O autor escreve sobre a ação de narrar como uma arte, e sobre o narrar como um dom. Neste sentido, aqui podemos entender que a experiência é aquilo que nos aconteceu, algo que podemos aprender com o acontecimento e que conseguimos transmitir para o outro.

Larrosa (2015) afirma que queremos logo chegar ao conceito de experiência e definir exatamente o que é de fato experiência, porém o autor deixa claro que ela não é um conceito:

[...] é preciso resistir a fazer da experiência um conceito, é preciso resistir a determinar o que é a experiência, a determinar o ser da experiência. Mais ainda, talvez seja preciso pensar a experiência como o que não se pode conceituar, como o

que escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação, como o que resiste a qualquer conceito que trata de determiná-la (2015, p. 43).

O sentido de experiência no qual nos apoiaremos neste trabalho, está fundamentado em Jorge Larrosa (2002, 2011, 2015). Para o autor “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 20). “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (2002, p. 25).

Larrosa (2002) nos propõe a “[...] pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*” (p. 20, grifos do autor). Deste modo, a experiência é dotada de sentido e significado. Para Larrosa (2002) a experiência é subjetiva, única e singular, “[...] é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida” (2015, p. 40).

Quando Larrosa apresenta “*experiência/sentido*” (2002, p. 20), compreendemos o valor da experiência nos processos educativos. Isso porque é preciso construir sentido sobre as coisas que fazemos de modo que, por meio delas e desta construção de sentidos, sejamos capazes de experimentar processos efetivos de mudanças e, portanto, de aprendizagens.

Não se pode afirmar que tudo é experiência, Larrosa (2011) aponta que a palavra é muitas vezes usada de forma banal, sem consciência e reforça: “[...] estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça” (2002, p. 22). O autor diz isso devido ao excesso de informações e conteúdos que os espaços educacionais querem que os alunos absorvam, sem que estes possibilitem reflexão e significado. Nos dias atuais, essas informações e conteúdos precisam ser cada vez mais rápidos e essa velocidade acaba atrapalhando a apropriação das experiências. Afirma Larrosa (2002):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 24).

Experiência não pode ser confundida com experimento. Para Larrosa (2015) é necessário legitimar a palavra, dignificá-la. Trata-se de “[...] dignificar e reivindicar tudo aquilo que a filosofia e a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade,

a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida...” (2015, p. 40). Não há lugar para a experiência na ciência. Uma experiência é algo único de uma pessoa e se prova com sentimentos e marcas.

A experiência então não é apenas um acontecimento, mas sim o sentido que o sujeito da experiência atribui ao acontecimento. Para Larrosa (2002), a experiência é capaz de formar e transformar o sujeito. “[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns efeitos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (2002, p. 24).

O sujeito da experiência seria o lugar onde acontece a experiência, e “[...] de fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma” (LARROSA, 2011, p. 07). Algo que acontece e me marca de alguma forma traz consequências para as próximas experiências, para a vida.

Para Benjamin (1980), a narrativa de uma experiência não é apenas a narrativa de uma informação ou um relatório. “Mergulha a coisa na vida de quem relata, a fim de extraí-la outra vez” (p. 63). Fica na narrativa a marca de quem narra. “Assim é que, de múltiplas maneiras, aflora sua marca na coisa narrada - se não com a de quem vivencia, pelo menos como a de quem relata” (p. 63).

Neste sentido, sobre a questão de que a experiência está cada vez mais rara nos tempos modernos, Jorge Larrosa se alinha ao filósofo Walter Benjamin. O autor afirma em sua obra: O Narrador, que “[...] a experiência caiu na cotação [...]. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências” (BENJAMIN, 1980, p. 57).

Para Benjamin (1980), narrar uma experiência é algo como uma arte, um dom. Sobre o ato de narrar, o autor escreve: “O narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história” (p. 60).

2.1 As experiências com as práticas corporais

Se a experiência é aquilo que nos passa, que nos acontece, aquilo que deixa marcas e que é atribuído um sentido, então, o que acontece na vida dos alunos durante as práticas corporais? Será que essas práticas tem sentido, são experiências? São capazes de deixar

marcas? As interrogações aqui colocadas não se estabelecem como questões a serem respondidas neste momento, mas como *insights* para reflexão.

Partindo do referencial de experiência de Larrosa (2002, 2011, 2015), é importante conhecer as experiências dos alunos, o que acontece na vida desses alunos e o que os afeta durante sua passagem nos projetos sociais e nas escolas? Ainda podemos pensar, se a experiência é subjetiva e singular, um acontecimento visto por um professor, que pareça sem importância, para o aluno que o vive pode ser uma experiência profundamente marcante, podendo deixar marcas positivas ou negativas. Adentrar neste universo, ouvir as experiências dos alunos na tentativa de com ele materializar o seu sentido, é reconhecer, efetivamente, o aluno como fundamental deste processo educativo.

Neste seguimento, acreditamos que o cenário das práticas corporais é rico em possibilidades de experiências. É um lugar onde acontecem relações intensas o tempo todo, que envolvem o próprio sujeito, são revelados sentimentos, emoções, desafios, superações, resistências, frustrações, fracasso, sucesso. Mariel-Ruiz (2010) afirma que “[...] de ese modo, saber y experiencia se entrelazan en una relación de mutua reciprocidad y empatía que no puede quedar al margen de ninguna práctica pedagógica y mucho menos de la práctica pedagógica de la educación física” (p. 5). Sob este ponto de vista, não podemos ignorar as experiências que podem ser construídas nos saberes que envolvem as práticas corporais.

Em Fabri *et al.* (2016), constatamos em uma pesquisa com alunos do Ensino Médio, utilizando casos de ensino escritos pelos discentes, a produção de experiências na Educação Física escolar. Estas experiências revelaram marcas positivas e negativas na relação dos discentes com este componente curricular. Segundo Fabri *et al.* (2016), embora se referindo à Educação Física escolar, podemos transferir o sentido para as práticas corporais nos projetos sociais:

No universo da Educação Física Escolar a matriz de construção de muitas das experiências em aula se dá pelo corpo e pelo movimento, na medida em que se trata de um componente curricular que envolve o sentir, o pensar e o agir de modo simultâneo. Tais experiências se efetivam num cenário de grande exposição do aluno. Suas fragilidades, seus medos, suas dificuldades, assim como suas conquistas, desenvoltura, facilidades são apresentadas publicamente (p. 587).

Segundo Larrosa (2015), “[...] a vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser” (p. 74). Nas aulas que envolvem as práticas corporais, nos

projetos sociais ou na Educação Física escolar, diariamente são construídas essas relações, com o próprio corpo, com o corpo do outro, com o professor, com os colegas.

Em uma aula com práticas corporais, muitas coisas passam, acontecem. Se for dada a oportunidade ao aluno de falar e de expressar o que sentiu, o que viveu naquela aula, naquela atividade, naquele jogo, o que podemos descobrir? Quais experiências? O que os professores podem aprender com isso? Quais as implicações disso para as aulas?

Larrosa (2002) afirma que o exercício de pensar é o que dá sentido ao que somos e ao que nos acontece, e pensamos com as palavras, e são as palavras que produzem sentido. Nesta perspectiva é que as narrativas dos alunos, como forma de conhecer suas experiências, permitem a revelação de acontecimentos marcantes que podem destacar as experiências. Conforme Larrosa (2015), a experiência pode ser elaborada em forma de relato, em que “[...] a matéria-prima do relato é a experiência, a vida” (p. 50).

Olhar as práticas corporais a partir da experiência é olhar para a vida do aluno. Larrosa (2015) afirma: “A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade” (p. 74). Pensar nessa relação educativa para a Educação Física ou para as práticas corporais dentro dos projetos sociais é pensar em quais sentidos são estabelecidos nessas práticas para a nossa vida. Fabri *et al.* (2016) dá como exemplo a participação do aluno em um jogo: “[...] não se trata de saber o que acontece no jogo e nem o que eu penso sobre o jogo, mas como posso me formar ou me transformar na relação que estabeleço no jogo” (p. 587).

Se experiências positivas e negativas são produzidas nas práticas corporais, como pensar então nas experiências negativas que deixam marcas na vida dos alunos? Como educadores, qual é o nosso papel diante destas situações nas práticas corporais?

2.2 Reconstrução do sentido da(s) experiência(s) com as práticas corporais

O referencial teórico de Larrosa (2002) entende que a experiência é única e que não é possível ser reconstruída, não se pode modificar aquela experiência específica, vivê-la de novo. Entretanto, já vimos neste capítulo que a experiência é dotada de sentido, e acreditamos que o sentido de uma experiência possa ser reconstruído no contexto educativo das práticas corporais. Embora a matriz teórica mais significativa sobre o sentido de experiência desta dissertação de mestrado esteja assentada nas concepções de Jorge Larrosa, a questão da ressignificação da experiência estabelecerá diálogo com John Dewey.

O filósofo John Dewey (1978) afirma que é a partir de uma experiência passada que reconstruímos uma experiência futura e que a experiência não é algo acabado, usamos os elementos dela para construir outras experiências. Fávero e Tonieto (2009), relacionando a filosofia e a pedagogia do pensamento de John Dewey, entendem a experiência passada:

[...] como uma abertura para o futuro, o que nos dá a possibilidade de fazer previsões ou selecionar os meios adequados para realizar determinada experiência, levando em consideração os elementos obtidos nas experiências passadas. Por isso, a produção do conhecimento é sempre uma “reconstrução” das experiências anteriores, assim como projeção de futuros modos de ação e redireção das experiências futuras [...] (p. 116, grifo dos autores).

Como educadores, não podemos aceitar que uma experiência ruim, negativa, traumática, vivida por um educando nos processos educativos, deixe marcas negativas permanentes em sua vida, trazendo consequências ou danos à sua formação. Por isso afirmamos que estas experiências necessitam ter o sentido reconstruído.

Em Fabri *et al.* (2015), constatamos experiências negativas de alunos com a Educação Física escolar que afastaram os sujeitos das práticas deste componente curricular, construindo um sentido no qual os alunos diminuíram a participação das aulas ou nunca mais quiseram praticar algum conteúdo da Educação Física. Em uma das experiências relatadas nesta pesquisa, a aluna que estava no ensino médio, quando a pesquisa foi realizada, afirmou nunca mais ter participado das aulas desde o trauma ocorrido na 3ª série (2º ano) do ensino fundamental.

Embora acreditemos que também aprendemos com as experiências negativas, as aprendizagens com as práticas corporais deveriam produzir experiências positivas, no sentido de não deixar traumas na vida dos alunos, pois já discutimos neste capítulo as consequências destas marcas negativas. Uma ação pedagógica deve proporcionar ensinamentos e aprendizagens que contribuam para a formação do aluno, para sua visão de mundo e para sua vida, mas sabemos que não são sempre produzidas experiências positivas, justamente porque as aulas envolvem outros elementos como o contexto, o ambiente, e as relações com o corpo e com as pessoas.

Os educadores, o planejamento, as estratégias, as metodologias, deveriam estar preparados para considerar as experiências negativas que podem ocorrer durante os processos educativos, com o objetivo de reconstruir o sentido da experiência e modificar as situações, visando o desenvolvimento dos educandos e a oportunidade de todos experimentarem ou

vivenciarem toda e qualquer prática corporal ao considerarem o valor educativo destas práticas.

Segundo Fabri *et al.* (2016), o exercício de refletir sobre uma experiência negativa poderia possibilitar uma reconstrução do seu sentido. Para que esta ressignificação aconteça, alunos e professores devem refletir sobre os acontecimentos em aulas. Por exemplo, uma experiência negativa na qual um aluno se auto exclui de um jogo por ter sofrido preconceito devido ao seu grau de habilidade para a atividade. Neste caso, o professor poderia conhecer os motivos da auto exclusão e, assim, planejar ações para que a turma compreendesse seu comportamento, dando ao aluno excluído uma nova oportunidade de participação naquele jogo, sem sofrer preconceito ou exclusão, podendo ele, então, se beneficiar das aprendizagens proporcionadas pela prática, sendo possível, dessa maneira, a reconstrução do sentido daquela experiência negativa.

Por fim, para que seja possível pensar na reconstrução do sentido de uma experiência negativa, primeiro é necessário voltar o olhar para as experiências dos alunos e educandos, ouvir suas narrativas, refletir e analisar tais experiências.

Por esses motivos é que valorizamos as experiências discentes, entendendo que estes tem muito a nos dizer com suas narrativas sobre as práticas corporais, e, no caso deste trabalho, suas relações com o preconceito e a exclusão podem nos ajudar a compreender o cenário das práticas corporais em um projeto social. Além disso, acreditamos que o processo de produção destas narrativas sobre as experiências discentes são importantes momentos de reflexões, revelando possibilidades de ensino e de aprendizagem de muitos valores.

No próximo capítulo, abordaremos o delineamento metodológico desta pesquisa, as narrativas orais e as histórias em quadrinhos como recursos pedagógicos.

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que uma pesquisa qualitativa é descritiva e que os investigadores qualitativos “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (p. 48). Articulada a esta definição, a pesquisa que aqui se apresenta se abriga nos pressupostos da abordagem qualitativa.

Dentre as várias matrizes qualitativas de investigação, outra característica do nosso estudo é a perspectiva da pesquisa-ação (FRANCO, 2005; MONCEAU, 2005; TRIPP, 2005). Segundo Franco (2005) e Tripp (2005), a pesquisa-ação surgiu dos trabalhos de Kurt Lewin em 1946; trata-se de um tipo de pesquisa que une de forma concomitante pesquisa e ação para a transformação da prática.

Franco (2005) afirma ainda que a pesquisa-ação envolve um procedimento essencialmente pedagógico, que acontece de forma interativa, dialógica, reflexiva e cooperativa entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

De acordo com Monceau (2005), a pesquisa-ação geralmente começa a partir de uma problemática e durante o processo há a produção de conhecimento com o intuito de transformar a prática dos sujeitos em relação à problemática. O objetivo da pesquisa-ação é:

Produzir conhecimentos que tenham alguma utilidade para a ação, a partir dos problemas colocados pela prática cotidiana ou, ainda, de um questionamento sobre a origem de certos dispositivos ou modos de pensamento próprios de certos estabelecimentos ou instituições (MOUCEAU, 2005, p. 474).

Franco (2005) escreve que “[...] a pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação” (p. 486). Deste modo, ganham relevo as narrativas dos alunos sobre suas experiências.

Tripp (2005) considera necessário para a pesquisa-ação o reconhecimento dos contextos e dos participantes envolvidos. Corroborando com essa perspectiva, Franco (2005) também destaca que inicialmente é preciso conhecer o grupo participante da pesquisa. Nesta pesquisa, este processo foi facilitado porque a pesquisadora é docente da instituição e acompanha o contexto no cotidiano, observando as características do grupo.

Tripp (2005) considera este tipo de pesquisa-ação como “[...] um recurso para turbinar, acelerar nosso modo de aprender com a experiência” (p. 462). Durante todo o processo, os alunos do projeto social tiveram a oportunidade de aprender, refletir, dialogar sobre a temática do preconceito e da exclusão. Franco (2005) reflete que:

É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganização a sua autoconcepção de sujeitos históricos (p. 486).

As técnicas de coleta dos dados envolveram: as observações, por parte da pesquisadora, das atividades realizadas, registradas em notas de campo, as narrativas orais e as histórias em quadrinhos produzidas pelos alunos. As narrativas orais foram gravadas e transcritas e, após esse processo, os alunos as transformaram em história em quadrinhos.

De acordo com André (1995), “[...] a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (p. 28). As observações foram registradas em notas de campo contendo a descrição do processo e das atividades realizadas, bem com as reflexões da pesquisadora. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são: “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

As observações foram realizadas no mês de junho de 2015, com as crianças, e no mês de agosto de 2015, com os adolescentes e jovens do projeto social, resultando em dez notas de campo (Apêndice C).

Os 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 6 a 17 anos do respectivo projeto social. Vale destacar que esta participação não envolveu somente as narrativas orais, mas também a transposição destas narrativas para as histórias em quadrinhos.

Os pais/responsáveis por estes alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Os alunos também assinaram ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Pesquisa com Seres Humanos junto à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Anexo 1).

3.1 Contexto da pesquisa

O cenário dessa pesquisa é um projeto social pertencente à Secretaria Municipal da Assistência Social da Prefeitura Municipal de uma pequena cidade do interior do Estado de São Paulo, com aproximadamente 2000 habitantes. Tal projeto atende crianças, adolescentes e jovens entre 6 a 17 anos, entretanto está organizado de modo diferente, buscando atender dois grupos: o grupo das crianças de 6 a 12 anos e o grupo dos adolescentes e jovens de 13 a 17 anos.

Para as crianças, o projeto existe desde o ano de 2002 e envolvia 37 participantes no momento da realização desta pesquisa. Oferecia as seguintes atividades: dança, música, informática e apoio pedagógico. As áreas dos professores eram: Educação Física, Música, Técnico em informática e Pedagogia. As atividades aconteciam no contraturno da escola, nos dois períodos (manhã e tarde), e as crianças participavam do projeto durante três horas por dia, de segunda à sexta-feira.

No plano de trabalho do Projeto Social (2015) consta que o objetivo principal do Projeto era:

Possibilitar a continuidade das ações complementares à escola e de apoio psicossocial e sócio familiar à criança e adolescente na faixa etária de 6 a 12 anos, atendendo as necessidades e interesses de cada um. Prioritariamente aqueles em situação de risco pessoal e social, provenientes de famílias com baixa renda, permitindo o acesso, permanência e/ou retorno à escola, desenvolvendo ações centradas na família, por ser esta o núcleo essencial à constituição de veículos afetivos importantes, informando e apoiando os pais para desempenharem com competência seu papel de educadores (p 01).

Embora a prioridade do projeto eram crianças em possíveis situações de risco e de famílias com baixa renda, também atende a demanda de crianças que se interessavam pelas atividades lá desenvolvidas. Desta forma, o público atendido variava, mas a maioria eram crianças de baixa condição social, sendo que algumas delas eram encaminhadas ao projeto pelo Conselho Tutelar Municipal.

Todas as atividades eram gratuitas e todos os materiais necessários para as atividades eram disponibilizados pela Prefeitura através de verbas da Secretaria Municipal da Assistência Social do município. Além dos materiais, o Projeto também contava com uma refeição para cada período que era oferecida pela cozinha piloto do município.

As atividades aconteciam em um prédio público e contavam com um pátio com mesas e bancos, uma cozinha, sala dos professores, sala de vídeo, sala de dança, sala de música, sala de brinquedos, sala de informática com dez computadores (com acesso à internet), sala com

os materiais de arte, sala com os materiais esportivos, parque e dois banheiros. A quadra esportiva municipal também podia ser utilizada para as atividades do projeto.

A equipe do projeto, além de trabalhar as atividades específicas de cada área, também ensinava, discutia e proporcionava reflexões referentes às questões de valores como: respeito, amizade, saúde e higiene, convivência em grupo, sexualidade, cidadania e outros.

As atividades eram sempre correlacionadas com saberes atitudinais, tendo em vista o papel social da instituição. Para trabalhar os saberes atitudinais, os problemas sociais, os problemas psicológicos e tudo que envolve estas questões, a equipe contava com o auxílio de uma psicóloga. A profissional atendia as crianças individualmente, os pais quando necessário, e realizava também dinâmicas com pequenos grupos de alunos para momentos de reflexões.

Neste cenário social, destacava-se a dificuldade no âmbito da afetividade. Algumas crianças encontravam no Projeto oportunidades de serem amados, ouvidos e valorizados. Essas situações também ampliavam a relação professor-aluno, aproximando-os, proporcionando momentos de amizade, confiança e cuidado.

A instituição promovia pequenas comemorações em dias especiais, como dia das mães, dia dos pais, páscoa, festa junina, dia das crianças e natal. As festividades contavam com apresentações de músicas e/ou de dança, com gincanas, comidas, presentes e lembranças.

Todos os anos, no final do ano, os membros do projeto organizavam uma apresentação na qual cada professor tinha a oportunidade de mostrar um pouco do trabalho realizado com as crianças durante o ano. O evento era destaque na cidade com histórico de belas apresentações de música, dança e arte. O dia era preparado com grande empenho e envolvimento da equipe de professores, dos alunos, e contava com o apoio da prefeitura para as confecções de fantasias para as danças, decoração, iluminação, som, instrumentos musicais e etc. As famílias dos alunos, as autoridades do município, as escolas, as secretarias da Prefeitura Municipal e toda a população eram convidados para prestigiar o evento.

A atuação como professora de Educação Física, na área da dança, no referido projeto social com as crianças, vem desde o ano de 2010. Tais aulas aconteciam três vezes por semana, sendo um dia da semana para cada modalidade. As aulas de ballet eram oferecidas como processo de iniciação à dança para as meninas de 6 a 8 anos, as aulas de jazz para as meninas de 9 a 12 anos, as aulas de dança de rua para meninas e meninos de 9 a 12 anos. A turma de sapateado era uma novidade no ano de 2015, sugerida com o objetivo de apresentar às crianças uma modalidade de dança diferente, sendo oferecida para meninas e meninos de 9 a 12 anos.

Todo o material necessário para a realização das aulas (uniformes de *ballet*, sapatilhas, sapatos de sapateado, colchonetes) eram disponibilizados gratuitamente para todos os participantes. As crianças aprendiam a organizar, a cuidar e guardar cada material utilizado em cada aula.

As aulas de dança não eram obrigatórias para os meninos, os que participavam eram os que mostravam interesse pela atividade. Também é válido destacar que a dança era ensinada apenas para as meninas, mas em 2013, com a proposta de abertura também para os meninos, estes passaram a integrar as aulas de dança de rua. Tal mudança materializou um avanço para a instituição no sentido de quebrar o preconceito de meninos na dança e de oferecer oportunidade a eles de conhecerem um pouco deste universo.

Apesar da conquista das turmas masculinas de dança, ainda buscando ampliar este desafio, foram iniciadas aulas de dança de rua e sapateado mistas (com meninos e meninas juntos). Como docente destas atividades, reconheço ter vivido enfrentamentos profissionais advindos desta mudança. Isso gerou alguns conflitos e demonstração de resistência para uma proposta de aulas conjuntamente.

Foram observadas situações de preconceito em relação à diferença de gêneros. Estas questões foram, e continuam sendo, discutidas durante as aulas. Todo esse processo, no meu ponto de vista, tem contribuído para que os alunos compreendam a importância de meninos e meninas realizarem as atividades conjuntamente, desencadeando também uma melhora para o grupo de dança.

Ainda que as turmas mistas de dança agora fizessem parte do cotidiano dos alunos, as questões referentes à diferença de gêneros ainda eram observáveis durante as aulas. Além dessa problemática, também era frequente diferentes situações de preconceito e exclusão durante as diversas atividades que envolviam as práticas corporais no cotidiano da instituição. Em outros momentos, como as atividades em grupos, as dinâmicas, gincanas, os momentos no parque, eram notáveis as dificuldades com a tolerância e o respeito às diferenças. Tais situações, sempre que geravam conflitos, eram discutidas e analisadas entre professor e alunos, entretanto ainda havia enfrentamentos dos professores do referido projeto.

O grupo dos adolescentes e jovens teve início no ano de 2002, com aproximadamente 40 adolescentes e jovens com idade entre 13 e 17 anos, no momento da realização da pesquisa. Vale destacar que a pesquisadora não desenvolvia atividades com este grupo. Eles participavam de encontros mensais junto a uma psicóloga e uma assistente social, nos quais eram desenvolvidas dinâmicas de grupos e orientações sociais. Os jovens que faziam parte das atividades recebiam um auxílio financeiro.

Para este grupo eram oferecidos cursos profissionalizantes, atividades esportivas, passeios culturais e palestras. Essas atividades eram optativas, cada aluno podia escolher o que fazer, e aconteciam por um tempo e período determinado. Alguns cursos ocorriam semanalmente, outros duravam um mês, dependendo da característica do curso.

Inicialmente, a proposta desta pesquisa era apenas para as crianças. No decorrer da realização da pesquisa, percebemos a importância de estender a proposta para os adolescentes e jovens, entendendo que a maioria deles já tinham sido alunos do projeto social quando eram mais novos, sendo este grupo uma extensão do projeto com as crianças. Tornou-se, assim, relevante ouvir as histórias sobre exclusão e preconceito vividos ou observados por esses adolescentes e jovens com o intuito de ampliar a interpretação desse cenário.

Como a pesquisadora não ministrava aulas para esse grupo, não foi possível observar as relações que aconteciam entre eles sobre as situações de preconceito e exclusão durante as atividades.

Tendo em vista todo esse contexto e analisando o cenário apresentado, fica evidenciada a importância de problematizar as situações de exclusão e preconceito correspondentes à participação dos alunos em práticas corporais, como a dança, os esportes e a Educação Física, por exemplo.

3.2 Passo a passo da pesquisa

Fase 1: Apresentação da pesquisa

Como fase inicial, após autorização da coordenadora responsável, foi realizada uma reunião com os demais professores do grupo das crianças e com a assistente social responsável pelo grupo de adolescentes e jovens para apresentação da pesquisa.

Foi sugerida a participação dos professores como colaboradores da pesquisa, para participarem do planejamento e desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem que seriam realizadas com as crianças, bem como colaboração nas coletas das narrativas e no auxílio da produção das histórias em quadrinhos pelas mesmas.

Dos três professores do projeto social com as crianças, todos aceitaram participar como colaboradores da pesquisa, demonstrando interesse e motivação. Na reunião, sugeriram ideias para o planejamento das ações de ensino e de aprendizagem dos temas da pesquisa, no qual cada um contribuiu dentro das possibilidades da sua área de atuação.

A assistente social responsável pelo grupo de adolescentes e jovens também contribuiu, ajudando na reunião inicial e auxiliando a pesquisadora no processo de

aproximação com o grupo. Vale ressaltar que a maioria dos adolescentes e jovens não demonstrou interesse em se envolver com a pesquisa, do grupo de 40 componentes, apenas oito aceitaram participar.

Fase 2: Processo pedagógico sobre preconceito e exclusão

Foi realizado um processo pedagógico de ensino e de aprendizagem sobre a temática: preconceito e exclusão. A pesquisadora e demais professores reuniram-se e programaram as atividades sobre a temática de preconceito e exclusão, e foram se adaptando no decorrer do processo, juntamente com os grupos. Inicialmente a pesquisadora explicou às crianças, adolescentes e jovens sobre a realização da pesquisa.

A primeira atividade do processo foi uma apresentação oral com auxílio de slides com imagens e vídeos, explicando os conceitos, o que são situações de preconceito e exclusão, mostrando exemplos, fotos e vídeos.

Após a apresentação, foi realizada uma roda de conversa em que todos puderam falar, dar suas opiniões e tirar dúvidas, gerando um processo de reflexão coletiva.

Com o grupo de adolescentes e jovens, a apresentação com os slides, imagens e vídeos ocorreu na reunião inicial para a apresentação da pesquisa a todos os envolvidos no projeto (40 componentes).

Na segunda atividade foram contadas às crianças duas histórias: Não queremos que o Tiago jogue basquete e Meninas não jogam futebol (PHILIPP, 2008).

Essas duas histórias mostraram situações de preconceito e exclusão, uma em relação aos menos habilidosos e a outra em relação às meninas nos esportes. Os conteúdos da Educação Física envolvidos nas histórias foram o basquete e o futebol. Foi realizada uma roda de conversa sobre as histórias.

A terceira atividade foi assistir ao filme: Escritores da Liberdade. Esse filme revela muitas situações de preconceito e exclusão enfrentados por alunos de uma escola da periferia e mostra como eles superaram estas condições. Também foi realizada uma roda de conversa após o filme para que entendessem melhor sobre suas mensagens.

Com os adolescentes e jovens não foi realizada a contação das duas histórias, pois se tratavam de linguagens mais infantis e, no nosso ponto de vista, inadequadas para este grupo. O filme e a pesquisa na internet sobre as histórias em quadrinhos também não puderam ser trabalhados com os adolescentes e jovens, por conta da dificuldade em estender o número de encontros e o tempo da pesquisa com este grupo, na medida em que os participantes manifestaram a dificuldade em comparecer aos dias marcados pela pesquisadora.

Além disso, os encontros para a realização da pesquisa com os adolescentes e jovens aconteceram em dias diferentes das atividades do projeto (ocorriam uma vez por mês, com a assistente social e a psicóloga), já que não foi todo o grupo que aceitou participar da pesquisa.

Fase 3: Coleta das narrativas

Inicialmente, foi detalhado o objetivo da pesquisa, tirando possíveis dúvidas dos participantes. Os alunos que mostraram interesse em contar suas experiências ou histórias que viveram ou presenciaram sobre preconceito e exclusão nas práticas corporais foram chamados individualmente pela pesquisadora. As histórias foram coletadas e gravadas.

Com as crianças, a gravação das narrativas ocorreu individualmente e a professora de música auxiliou neste processo. As crianças puderam escolher para qual professora gostariam de contar suas histórias, entendendo que esse momento tratava-se de falar de sua própria vida. É importante ressaltarmos que a pesquisadora e a professora de música não interferiram nas narrativas, apenas ouviram e gravaram as histórias.

Com os adolescentes e jovens, uma participante preferiu narrar a sua história em particular com a pesquisadora e os demais participantes decidiram narrar na presença do grupo, considerando que eram amigos. A pesquisadora os deixou livres para escolherem a melhor maneira de revelar suas experiências.

A respeito das crianças, algumas falaram de histórias relacionadas a outros assuntos, como questões familiares, por exemplo, o que fugia do objetivo da pesquisa, e, por este motivo, não foram consideradas neste trabalho.

No final, foram coletadas 15 narrativas sobre preconceito e exclusão nas práticas corporais, sendo nove narrativas das crianças e seis narrativas do grupo de adolescentes e jovens do projeto social.

Fase 4: Transcrição das narrativas

Todas as narrativas foram transcritas pela pesquisadora, que substituiu os nomes das personagens citadas por nomes fictícios, para que nenhum participante pudesse se sentir constrangido ao ser revelada a sua história.

Fase 5: Processo pedagógico sobre as histórias em quadrinhos

Após as coletas das narrativas, as crianças que aceitaram participar da pesquisa, inclusive aquelas que não narraram histórias, se envolveram em outro processo de ensino e de

aprendizagem, agora na construção das histórias em quadrinhos. O professor de informática das crianças e a pesquisadora prepararam uma aula para que os alunos pesquisassem na internet sobre as histórias em quadrinhos. Esse processo foi auxiliado pelos demais professores do projeto e pela pesquisadora.

Fase 6: Produção das histórias em quadrinhos

Nesta fase, as crianças foram divididas em grupos com quatro ou cinco componentes, mesclados por faixa etária, com a participação de todos os alunos do projeto na produção das histórias em quadrinhos, inclusive aqueles que não narraram suas histórias.

Para os jovens, foi proposto pela pesquisadora que a produção das histórias em quadrinhos se desse individualmente, mas os participantes preferiram e sugeriram que fosse realizada num grupo único, no qual todos ajudaram todos, argumentando que alguns possuíam muita dificuldade para desenhar.

Para a produção das histórias em quadrinhos, tanto as crianças quanto os jovens não tiveram qualquer influência dos professores/pesquisadora neste momento, ficando livres para criarem do modo que quisessem.

Das 15 narrativas coletadas na Fase 3 e transcritas, foi sorteada uma narrativa por grupo. Cada grupo leu atentamente a sua narrativa e produziu uma história em quadrinhos com base no texto transcrito.

3.3 As narrativas orais

As narrativas orais são:

[...] fontes a partir das quais torna-se possível uma maior aproximação aos significados atribuídos às realidades vividas por quem narra, já que busca (em grande parte dos casos) preservar, em uma apresentação quase literal das narrativas coletadas por meio de entrevistas, as legitimidades próprias do narrador. (SILVA; BOLEMA, 2007, p. 142).

É importante destacar que a narrativa tem uma função descritiva e avaliadora, ou seja, o sujeito que narra um fato reflete sobre ele. O pesquisador respeita a opinião do sujeito e acredita nele (SPINDOLA; SANTOS, 2003).

De acordo com Silva e Bolema (2007), por meio de narrativas é possível observar diferentes significados atribuídos aos acontecimentos vividos pelo narrador. A narrativa revela os sentidos das experiências do narrador.

Para Reis (2008), a narrativa pode ser entendida como sinônimo de história; é uma sequência organizada de acontecimentos que envolvem personagens e tem um começo, um meio e um fim. Segundo o autor, a narrativa é um método de investigação subjetiva que tenta compreender a realidade.

Considerando que contar estas histórias trata-se de falar da sua própria vida e revelar situações que envolvam sentimentos, é necessário que os alunos se sintam à vontade para contar suas histórias e experiências. Este processo de aproximação e construção de laços de confiança foi facilitado pelo fato de a pesquisadora ser professora atuante no projeto social, dando condições para que os alunos se sentissem confortáveis ao falar de suas experiências, pois “[...] os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

As narrativas constituíram o documento base desta pesquisa. O documento oral foi transformado em documento escrito por meio da transcrição das narrativas.

Reis (2008), considerando a narrativa como sinônimo de história, afirma que:

Através da leitura das histórias, os indivíduos experimentam, simultaneamente, o distanciamento afetivo necessário à avaliação das situações e decisões descritas e a proximidade resultante da identificação com o enredo e os intervenientes. É neste processo de identificação que reside uma parte das suas potencialidades educativas ao nível das atitudes. As histórias proporcionam imagens, mitos, e metáforas moralmente ressonantes que contribuem para o nosso desenvolvimento humano (p. 19).

3.4 As histórias em quadrinhos

A produção das histórias em quadrinhos pelas crianças foi auxiliada pela pesquisadora e pelos professores de informática, música e apoio pedagógico que esclareciam as dúvidas durante o processo. Os professores auxiliaram nas dúvidas em relação à produção das histórias em quadrinhos e na leitura das narrativas apenas quando necessário. As ideias de como transformar a narrativa em desenhos nos quadrinhos foram dos próprios participantes, revelando a visão e interpretação deles sobre a narrativa. Com o grupo de adolescentes e jovens, o processo foi auxiliado apenas pela pesquisadora.

Na hora da produção das histórias em quadrinhos, as tarefas foram divididas entre os próprios alunos e cada um fazia aquilo que tinha mais facilidade, alguns desenharam, outros pintaram e outros escreveram. Esta produção levou três dias.

Anselmo (1975), à luz de vários elementos, assim define as histórias em quadrinhos:

As HQ são, a um só tempo, a arte e o meio de comunicação de massa que, usando predominantemente personagens irreais, desenvolvem uma sequência dinâmica de situações, numa narrativa rítmica em que o texto, quando este existe, tanto pode aparecer como legenda abaixo da imagem, como em outros espaços a ele destinados ou em balões ligados por um apêndice à pessoa que fala (ou pensa). Para atingir sua finalidade básica – a rapidez da sua compreensão – as histórias em quadrinhos lançam mão de símbolos, onomatopeias, códigos especiais e elementos pictóricos que lhes garantem uma universalidade de sentido (p. 38).

Podemos dizer que as histórias em quadrinhos se constituem como uma linguagem de fácil compreensão e sentido, e apropriada para o entendimento das crianças. Deste modo, porque não utilizá-las no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos em ambientes educacionais?

O uso das histórias em quadrinhos na educação não é uma discussão recente. Em exames educacionais, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), já verificamos a presença de questões com tirinhas de quadrinhos.

Segundo Anselmo (1975), as histórias em quadrinhos informam, instruem e formam crianças e jovens em um processo informal e afirma que “[...] por essa razão é um fenômeno que não pode ser ignorado pelos educadores” (p. 21).

Santos e Vergueiro (2012) contam que a história dos quadrinhos foi marcada por um período de rejeição. O fato ocorreu nos Estados Unidos, na década de 1950, quando professores queimaram revistas em quadrinhos nos pátios escolares em razão das críticas do psiquiatra Fredric Wertham. Com o passar do tempo, a desaprovação ao uso dos quadrinhos na educação foi se amenizando.

Alcântara (2009) também destaca esse processo histórico de rejeição dos quadrinhos, retratando momentos em que a venda destes foi proibida, e que foram considerados prejudiciais às crianças, pois influenciavam na construção de maus comportamentos. A autora defende que não se pode afirmar que as histórias em quadrinhos, por si só, são ruins ou boas, mas sim que isso depende da forma como as utilizamos.

Vergueiro e Ramos (2009) afirmam que há uma gradativa inserção do tema na área educacional brasileira. Os autores relatam que os quadrinhos sofriam preconceito por parte dos profissionais da educação e que eram considerados como leituras de lazer e sem

embasamento científico. Um início de mudança veio com a LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996), que apontava a necessidade de outras linguagens e manifestações artísticas no ensino (VERGUEIRO; RAMOS, 2009). Assim, para os autores, os quadrinhos foram oficializados na educação com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), os quais mencionavam a necessidade de o aluno ser competente na leitura de histórias em quadrinhos.

A obra de Vergueiro e Ramos (2009) justifica a importância da inserção dos quadrinhos na educação. Os autores reforçam que os quadrinhos oferecem possibilidades diversas de aplicações que podem passar mensagens que afetem os comportamentos dos alunos e que configurem prática de leitura para todas as idades.

Alcântara (2009) também defende o valor pedagógico das histórias em quadrinhos e atribui a elas a capacidade de facilitação do aprendizado sobre quaisquer conceitos. O autor afirma ainda que:

[...] as histórias em quadrinhos representam hoje um meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Elas transmitem ao leitor (aluno) conceitos, modos de vida, visões de mundo e informações científicas. Trazem temáticas que têm condições de serem compreendidas por qualquer estudante, sem a necessidade de um conhecimento anterior específico ou familiaridade com o tema. As estratégias de divulgação que elas usam apresentam grande potencial por uma série de razões, entre elas: o preço; a popularidade do meio; a sua linguagem, cujos signos são facilmente decodificáveis por diversos tipos de pessoas de diferentes culturas; o fato dos quadrinhos estarem já associados ao divertimento [...] (p. 6).

A literatura aponta poucas pesquisas sobre o uso das histórias em quadrinhos na educação. Podemos dizer que nos cursos de formação de professores também são precárias as discussões sobre o tema. Assim como o uso de qualquer outra ferramenta inovadora, como a tecnologia, por exemplo, pode haver um estranhamento por parte dos professores, muitas vezes por não saber como utilizá-las em suas aulas. Vergueiro e Ramos (2010) destacam a importância da inserção dos quadrinhos nos cursos de formação de professores:

[...] uma linguagem ganha mais autonomia e passa a ser mais bem compreendida após um criterioso olhar sobre ela, algo que as pesquisas acadêmicas podem oferecer. Por isso, é desejável que as faculdades do país criem disciplinas, tanto na graduação como nos cursos de pós, para aprofundamento e melhor compreensão da área de quadrinhos (p. 38).

No cotidiano dos professores, é cada vez mais presente o discurso de que os alunos não se interessam pelos conteúdos escolares, pelos livros e cadernos. Com o avanço da tecnologia, esse discurso fica mais forte, porque professores e alunos dizem que os métodos

tradicionais das escolas ficam cada vez menos interessantes diante de tantas imagens inovadoras oferecidas principalmente pela internet. O investimento em recursos para a educação é precário e professores buscam dia-a-dia alternativas para despertar o interesse do aluno.

Alcântara (2009) afirma que as histórias em quadrinhos são: “[...] opção eficiente, de baixo custo, pois são um veículo de comunicação mais versátil em temas e tratamentos gráficos do que os chamados textos escolares. São constituidoras de identidades culturais, na medida em que são consumidas por crianças e adultos” (p. 2, grifo do autor). Ressaltamos que a opção por histórias em quadrinhos, nesta pesquisa não tem a intenção de desvalorizar os livros escolares, mas sim acrescentá-las como mais um recurso para os professores.

Neste contexto, podemos então considerar as histórias em quadrinhos como uma metodologia inovadora aliada aos professores, no sentido de que podem despertar o interesse dos alunos. Sabemos que a decodificação da imagem é mais rápida que a da escrita e os quadrinhos são ricos em imagens. Contudo, é primordial que os professores estejam receptivos ao uso das histórias em quadrinhos como recursos pedagógicos.

Santos e Vergueiro (2012) alertam para o papel do educador nesse processo, afirmando que o professor deve conhecer e estudar o universo das histórias em quadrinhos para saber como usá-las, ensinando os alunos a lê-las, adequando-as às idades dos alunos e de acordo com as informações que apresentam, destacando seu potencial nas diferentes áreas da educação.

Nesse sentido, Alcântara (2009) se alinha a Santos e Vergueiro (2012) ao falar do papel do professor: “[...] ao mesmo tempo que desenvolvemos qualquer recurso didático é necessário haver a sensibilização do professor, para que ele não recue ou rejeite esta nova possibilidade, vendo-a como aliada; algo que vai ajudar-lhe em sua prática” (p. 6).

3.5 Construção da análise dos dados

A análise dos dados foi norteada pelos estudos de Minayo (1996), ao definir que tal processo se refere aos métodos que dão conta de uma interpretação que mais se aproxime da realidade. Segundo a autora “[...] essa metodologia coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida” (MINAYO, 1996, p. 231). De acordo com os estudos da autora, esse método de análise consiste em três passos, os quais seguimos para a estruturação desta pesquisa:

1. Ordenação dos dados: consiste no mapeamento de todos os dados, na transcrição das narrativas, na leitura e releitura do material e organização dos dados.
2. Classificação dos dados: através de repetidas leituras do material, constitui-se na configuração das categorias de análises. Gomes (2013) ao descrever esta fase, afirma que:

[...] através de uma leitura exaustiva e repetida dos textos, estabelecemos interrogações para identificarmos o que surge de relevante (“estruturas relevantes dos atores sociais”). Com base no que é relevante nos textos, nós elaboramos as categorias específicas (p. 78, grifos do autor).

3. Análise final: Articulação dos dados com o referencial teórico da pesquisa, procurando responder as questões da pesquisa de acordo com os objetivos, “[...] assim promovendo relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática” (GOMES, 2013, p. 79).

Para a construção das categorias de análises, foi feita intensa leitura das narrativas, das histórias em quadrinhos, das notas de campo e articulação dos mesmos com o referencial que orienta este estudo, sendo possível organizar três categorias de análises:

1. As narrativas e as histórias em quadrinhos: análise de dois processos educativos
Esta categoria apresenta as produções das crianças, adolescentes e jovens do estudo, bem como apresenta as análises e reflexões sobre as narrativas e as histórias em quadrinhos.
2. Reflexões sobre o preconceito e as situações de exclusão nas práticas corporais
Esta categoria apresenta a análise dos tipos de preconceito e de exclusão revelados nas narrativas das crianças, adolescentes e jovens do projeto social.
3. Experiências nos processos educativos
Esta categoria enfoca o processo de construção das narrativas e das histórias em quadrinhos pelas crianças, adolescentes e jovens do projeto social, sinalizando pontos positivos e negativos do processo e as experiências destacadas durante a realização das atividades do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido.

Segundo Gomes (2013), “[...] a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa” (p. 68).

CAPÍTULO 4

O QUE NOS DIZEM AS NARRATIVAS E AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS?

Este capítulo apresenta os resultados e as reflexões sobre as narrativas e sobre as histórias em quadrinhos produzidas pelos participantes desta pesquisa.

Para a análise das narrativas e das histórias em quadrinhos produzidas nos dois processos de ensino e de aprendizagem, com as crianças e com o grupo de adolescentes e jovens do projeto social, construímos três categorias de análise:

1. As narrativas e as histórias em quadrinhos: análise de dois processos educativos;
2. Reflexões sobre o preconceito e as situações de exclusão nas práticas corporais;
3. Experiências nos processos educativos.

Foram coletadas 15 narrativas no total, nove narrativas das crianças e seis narrativas dos adolescentes e jovens do projeto social. A partir destas narrativas foram produzidas as histórias em quadrinhos.

4.1 As narrativas e as histórias em quadrinhos: análise destes processos educativos

Todas as crianças de 6 a 12 anos, do projeto social, se mostraram envolvidas na produção das histórias em quadrinhos, o que vem ao encontro com o que Vergueiro e Ramos (2010) afirmam, ressaltando que os quadrinhos são uma linguagem que geram o interesse das crianças e que podem ensinar valores.

Com o grupo de jovens, o processo enfrentou mais dificuldades. Durante os encontros para produção das narrativas e histórias em quadrinhos, alguns faltavam, chegavam atrasados e não demonstraram muito interesse em produzir as histórias em quadrinhos:

[...] a fase de produção das histórias em quadrinhos foi a fase que apresentou mais dificuldades com os adolescentes e jovens. Por se tratar de um processo que necessita de mais tempo, os participantes começaram a se mostrar desmotivados, chegavam atrasados ou faltavam nos encontros para a produção das histórias, queriam mais conversar ao invés de construir os quadrinhos. Alguns se comprometeram a terminar as histórias em quadrinhos em casa, mas demoravam a concluir e nesse andamento uma jovem não compareceu mais aos encontros e não devolveu a sua produção da história em quadrinho. Acabou sendo um processo de

construção coletiva, pois um ajudava o outro, dando ideias, desenhando e pintando (Nota de campo 10, 26/08/2015).

Não podemos afirmar que, de fato, houve desinteresse pelas histórias em quadrinhos por parte dos adolescentes e jovens, considerando que esse grupo tinha o compromisso de participar das reuniões do projeto apenas mensalmente. Já para a pesquisa, eles precisavam se reunir semanalmente para realizar as atividades. Como isso se deu de um modo temporalmente reduzido, bem como o vínculo da pesquisadora com eles só se deu neste período (diferente do contato com as crianças, uma vez que a pesquisadora também era a professora do grupo e os via toda semana), pode ter contribuído para com a insegurança dos adolescentes e jovens em estabelecer um vínculo de confiança com a pesquisadora e que resultasse na produção das narrativas e das histórias em quadrinhos.

Como ressalta Galvão (2005, p. 330), “[...]a narrativa, como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa”, tal perspectiva revela a necessidade do estabelecimento de vínculo e uma relação de confiança entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, de modo que se sintam à vontade e também seguros para lhes narrar o que pensam, sentem e vivem.

Apesar desta dificuldade, especificamente com o grupo de adolescentes e jovens, alguns deles manifestaram suas narrativas e construíram histórias em quadrinhos, assim como as crianças, de um modo coletivo. O que, para nós, pareceu se constituir numa outra possibilidade de inter-relação, já que significava para o(s) outro(s) o acesso a algo pessoal de alguém que, neste momento, pode ter se sentido seguro com o grupo para partilhar o que estava narrando.

Figura 1: Produção das histórias em quadrinhos com as crianças



Fonte: Arquivos pessoais da autora

Figura 2: Produção das histórias em quadrinhos com as crianças



Fonte: Arquivos pessoais da autora

Figura 3: Produção das histórias em quadrinhos com as crianças



Fonte: Arquivos pessoais da autora

De acordo com Galvão (2005, p. 328):

[...]a escrita de situações vividas apresenta-se como o recriar dessas mesmas experiências de uma forma tão intensa que o sentido posterior que lhes é dado aprofunda e esclarece a própria experiência. A linguagem assume assim uma potencialidade de organização de sentido que, posta em prática [...], traz à superfície imagens, histórias que foram sendo cruciais ao longo de um percurso pessoal.

Para Reis (2008), por meio das narrativas, tanto no processo de construção ou no processo de leitura, interpretação e análise, o aluno constrói conhecimento e desenvolve capacidades e atitudes. A leitura, interpretação, análise e reflexão das narrativas resultou na produção das histórias em quadrinhos por parte das crianças, adolescentes e jovens.

Santos *et al.* (2012) afirmam que as histórias em quadrinhos permitem ao leitor imaginar e participar da história. Boff e Giraffa (2002) destacam que a imagem possibilita que a criança explore a sua imaginação. Desta forma, nas situações de preconceito e de exclusão o aluno tem a oportunidade, ainda que seja por meio da imaginação, de se colocar no lugar do outro, da vítima, por exemplo, e com isso aprender valores.

Durante a produção das histórias em quadrinhos, percebemos que as crianças, adolescentes e jovens:

Quando iam lendo as narrativas e produzindo as histórias, alguns demonstravam compaixão com o que o colega tinha sofrido na história, colocando-se no lugar do outro e reconhecendo os preconceitos e exclusões. Eu ouvi uma menina dizer: “Nossa, por causa disso que aconteceu que esse menino nunca mais jogou bola?” (Nota de campo 7, 24/06/2015).

Para Alves (2001), as histórias em quadrinhos possibilitam às crianças a ampliação dos seus conhecimentos sobre o mundo social. O autor explica que as histórias podem transmitir ideologias e traz como exemplo o personagem da Mônica, de Maurício de Sousa, que rejeita o papel designado para as mulheres, de submissão e de dona de casa (do lar).

Quando fazemos o exercício de comparar as narrativas escritas com as histórias em quadrinhos, Silva e Bolema (2007) apontam que cada leitor da narrativa interpreta as informações a seu modo e “[...] com isso o episódio narrado atinge uma amplitude distinta da existente na informação midiática e científica” (p. 142). Neste sentido, podemos identificar dois pontos de vista, o do narrador e o do leitor. No caso da nossa pesquisa, essa interpretação da narrativa ainda se torna mais complexa, considerando que a leitura e a interpretação foram realizadas por um grupo de alunos e não individualmente, resultando em narrador e leitores.

Entendemos então que as histórias em quadrinhos produzidas foram uma soma de leituras e interpretação sobre aquela narrativa.

Narrativa 1 (menino, 8 anos)

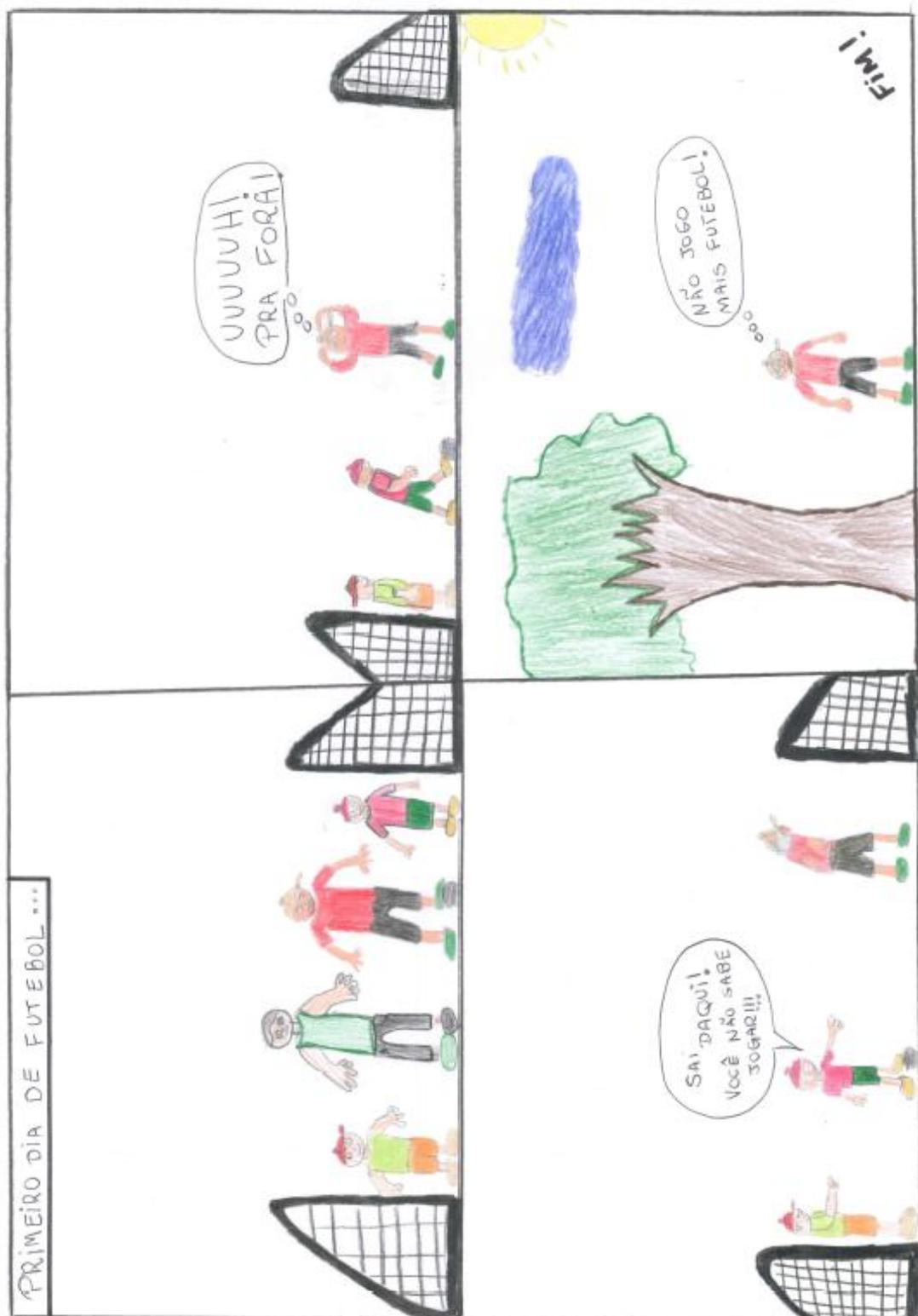
Um dia no projeto, na aula do professor Jorge² de Educação Física no projeto, era o meu primeiro dia jogando futebol. Eu errei e joguei a bola para o outro time. Então o Mateus disse assim:

- 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.

² Todos os nomes que aparecem nas narrativas foram modificados por identificações fictícias, com vistas a garantir o anonimato das pessoas citadas.

Figura 4: História em quadrinhos 1



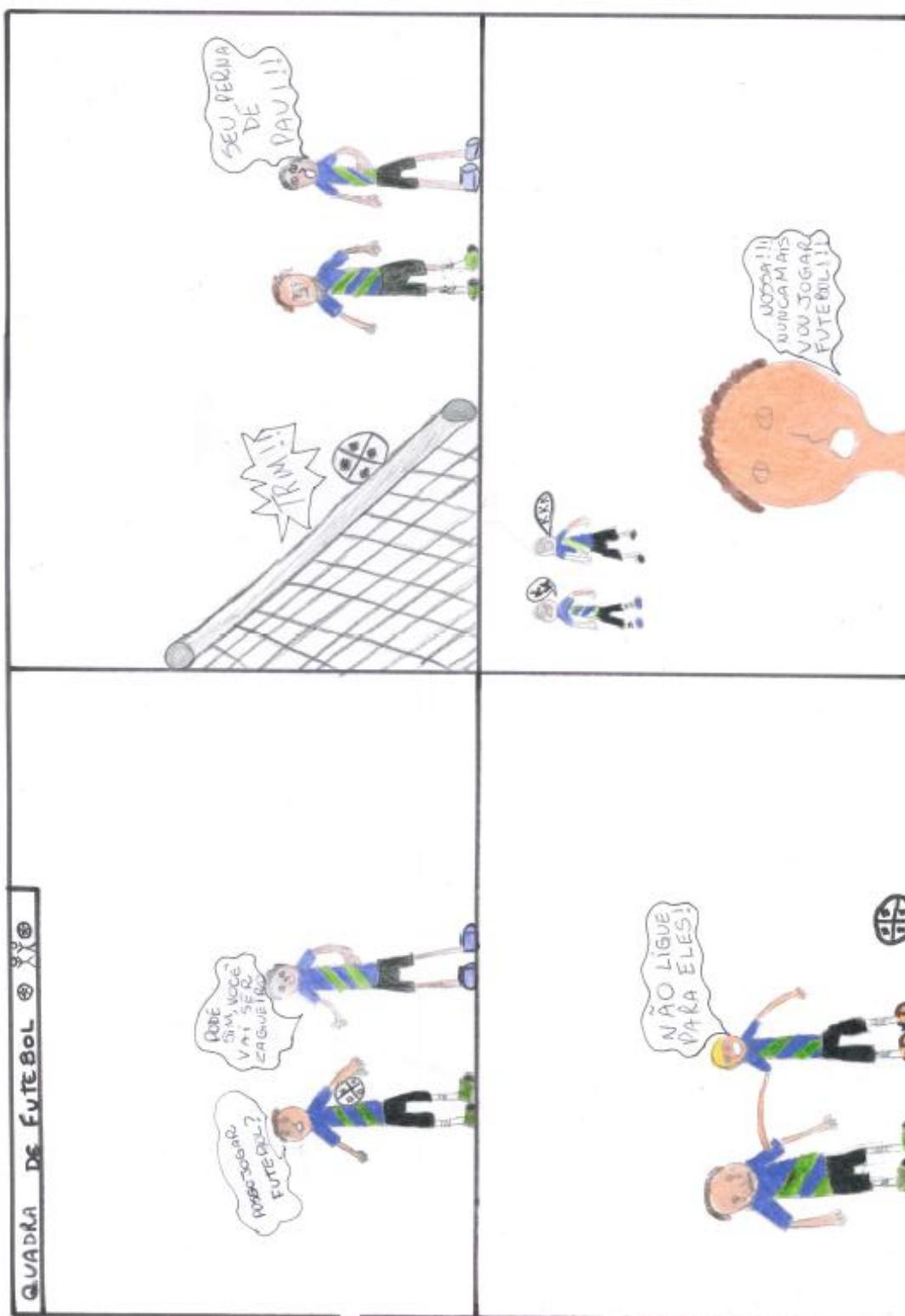
Fonte: Arquivos pessoais da autora

Podemos perceber que a história em quadrinhos foi reproduzida de maneira bem aproximada das informações apresentadas na narrativa, valorizando os sentimentos do garoto que foi excluído da prática corporal (futebol) por ser considerado pelos colegas sem habilidade para o jogo. Neste sentido, entendemos que o grupo de alunos que produziu a história em quadrinhos procurou interpretar e estabelecer uma estreita aproximação entre a narrativa e a história em quadrinhos.

Narrativa 2 (menino, 11 anos)

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...

Figura 5: História em quadrinhos 2



Fonte: Arquivos pessoais da autora

Realizando o exercício de comparar a narrativa 2 com a sua respectiva história em quadrinhos, ganha relevo os sentimentos do garoto que foi excluído do futebol, no entanto, aparece na história um outro personagem que se sensibiliza inicialmente com o sofrimento do outro. Contudo, no desenrolar do jogo, o aluno com dificuldade volta a cometer alguma falha e então ele fica sem apoio, sendo excluído do jogo pelo grupo.

Ao comparar a história em quadrinhos 1, apresentada anteriormente, com a história em quadrinhos 2, que tratam da mesma situação, porém com suas narrativas próprias, percebemos a semelhança entre elas, entretanto é possível identificar o destaque a personagens diferentes. Na história em quadrinhos 2, são apresentadas as ações e falas de um garoto que tenta ajudar o que está sendo excluído (narrador da narrativa 2). Já na história em quadrinhos 1, este personagem não aparece na história e fica destacado somente o garoto que sofre a exclusão (narrador da narrativa 1).

Neste caso, podemos supor que um mesmo acontecimento pode ter diferentes significados para dois sujeitos: o que sofreu a exclusão e o que presenciou e participou da situação. Destacam-se duas visões e por isso reforçamos a importância em ouvir nossos alunos, a fim de conhecer os significados, pensamentos e sentimentos deles. Podemos ainda, como propõem Silva e Bolema (2007), reconhecer a amplitude das narrativas que proporcionam diversas revelações de diferentes realidades e, neste caso, assumir que a vivência de uma mesma situação pode produzir realidades muito distintas.

Narrativa 3 (menina, 9 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 plê!

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:

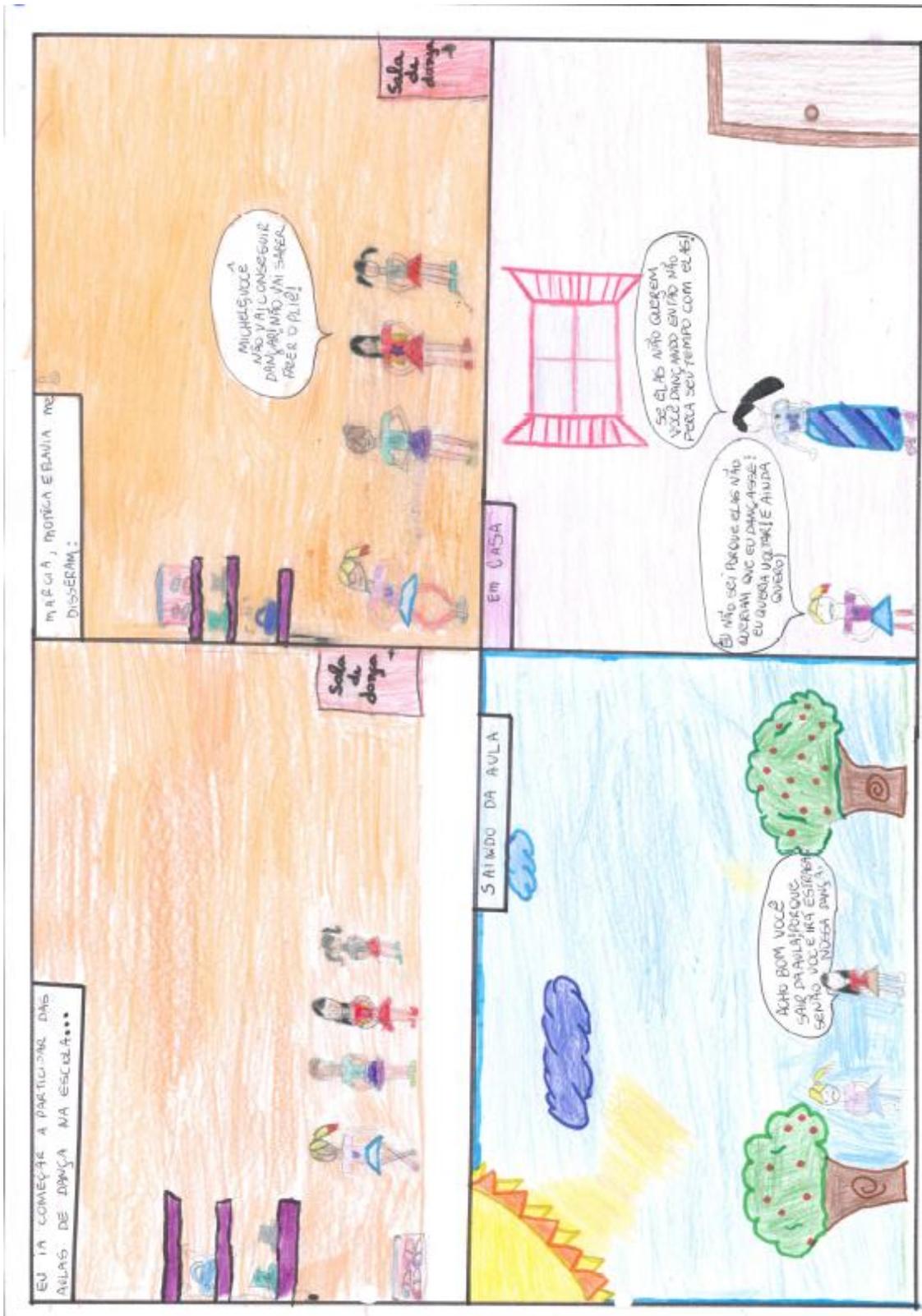
- Acho bom você sair da aula, porque senão você irá estragar a nossa dança!

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...

Figura 6: História em quadrinhos 3



Fonte: arquivos pessoais da autora

Nesta história, as falas dos balões nos quadrinhos são excertos da própria narrativa, destacando a tentativa do grupo de reproduzir a narrativa fielmente. Evidenciamos também a preocupação em colocar, além dos balões com as falas das personagens, as legendas nos quadrinhos para esclarecer o local onde se passava determinada parte da história. Esta história foi produzida por um grupo de crianças de 6 a 9 anos e percebemos um desenho mais infantil, porém com elementos que acentuam a criatividade das crianças. A produção das histórias em quadrinhos pode despertar criatividade, a imaginação e a fantasia (BOFF; GIRAFFA, 2002; SANTOS *et al.*, 2012).

Narrativa 4 (menina, 10 anos)

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. Eu gosto de jogar futebol e queria ir aos treinos, mas por causa disso que aconteceu eu não participo mais.

A narrativa é breve e apresenta poucos elementos, porém na história em quadrinhos fica destacada em dois quadrinhos a atitude preconceituosa de gozação dos meninos com a menina, mostrando a rejeição que ela sofreu no treino de futebol pelo fato de ser menina, de maneira mais clara e específica do que é revelado na narrativa.

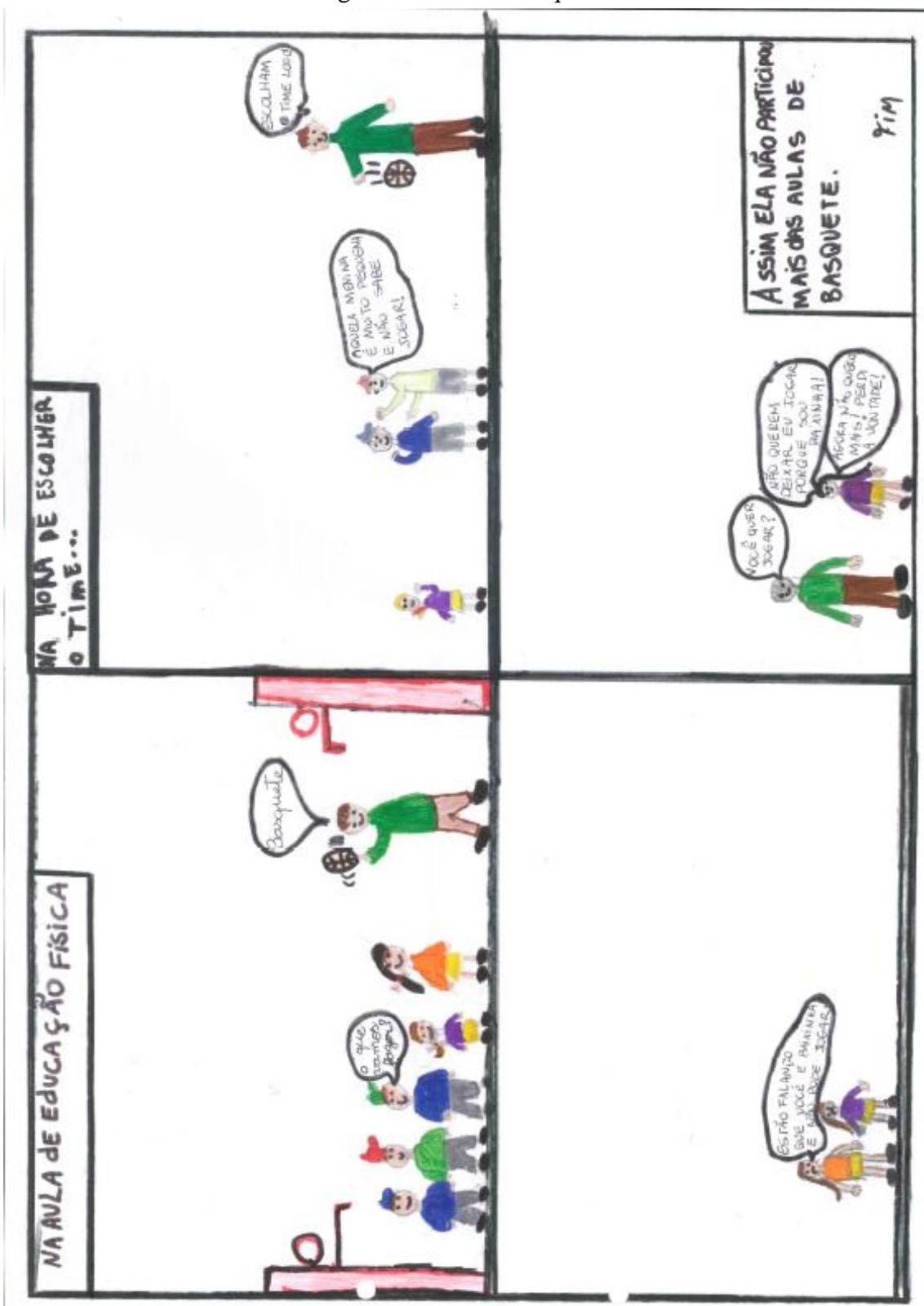
A situação de preconceito fica mais salientada nas imagens da história do que na narrativa, o que revela que o grupo interpretou a narrativa entendendo esse elemento importante, e refletindo sobre o preconceito. Neste sentido, analisamos que a história em quadrinhos foi produzida a partir de uma interpretação e reflexão sobre a narrativa, com o objetivo de produzi-la de modo mais elaborado e ressignificado, confirmando que “[...] o leitor das narrativas é livre para interpretar a história como quiser” (SILVA; BOLEMA, 2007, p. 142).

Narrativa 5 (menina, 10 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 eu 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 eu era pequena. Eu contei para o professor o que estava acontecendo e ele perguntou se eu queria jogar, então eu disse assim:

- Não professor! Agora eu não quero mais não! Perdi a vontade!

Figura 8: História em quadrinhos 5



Fonte: arquivos pessoais da autora

Identificamos que o grupo de alunos ilustradores desta história optou por destacar a característica que fez a personagem sofrer o preconceito, a baixa estatura. Ao analisarmos as imagens da história em quadrinhos, é nítida a baixa estatura da menina quando comparada às outras personagens.

Outro ponto interessante por nós observado, é que no final da história em quadrinhos aparece uma legenda informando que a garota não participou mais das aulas de basquete, o que nos leva a entender que ela não participou mais das próximas aulas deste mesmo esporte. Esta informação, contudo, não é apresentada na narrativa. Desta forma, mais uma vez identificamos a liberdade do leitor da narrativa na sua interpretação. Esses detalhes são elementos importantes para analisarmos as potencialidades do uso de narrativas no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Narrativa 6 (menino, 11 anos)

Eu não sei jogar muito bem futebol. Em uma aula de Educação Física, nós jogamos queima e eu fui para o time das meninas. Um dos meninos começou a me chamar de “mulherzinha”, mas eu tenho amizade com ele e por isso não dei muita bola. Chegou o jogo de futebol, depois do intervalo. Estava 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!

Figura 9: História em quadrinhos 6



Fonte: arquivos pessoais da autora

Nesta história, destacamos que o grupo de alunos produtor da história em quadrinhos apresentou os elementos que entenderam da narrativa, como a exclusão do garoto e a presença da professora como personagem da história. Identificamos apenas alguns elementos da narrativa representados na história em quadrinhos.

Outro aspecto que chama atenção é o fato de os alunos desenharem as personagens com forma pequena nos dois primeiros quadrinhos e bem maiores nos dois últimos quadrinhos. Na ocasião desta produção, foi perguntado aos alunos o motivo dessa diferença de tamanho entre os desenhos, e um deles respondeu que era porque nos dois primeiros quadrinhos os personagens eram vistos de longe, na quadra, e nos outros eram vistos de perto, dentro da sala de aula. Com essas informações, podemos reconhecer que esta aprendizagem foi construída pelos próprios alunos, ainda que este elemento a respeito da aproximação da imagem não tenha feito parte do processo de ensino e de aprendizagem sobre a produção das histórias em quadrinhos, ou este saber identificado já fazia parte do que eles conheciam sobre as histórias em quadrinhos.

Narrativa 7 (menina, 12 anos)

A gente sempre sai lá fora para jogar primeiro queima e depois o futebol. 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. Depois disso, a professora de Educação Física treinou um pouco as meninas para jogar futebol. A gente começou a jogar com os meninos e até que eles gostaram! E agora eles deixam a gente jogar futebol, mas ainda com um pouco de preconceito.

Figura 10: História em quadrinhos 7



Fonte: arquivos pessoais da autora

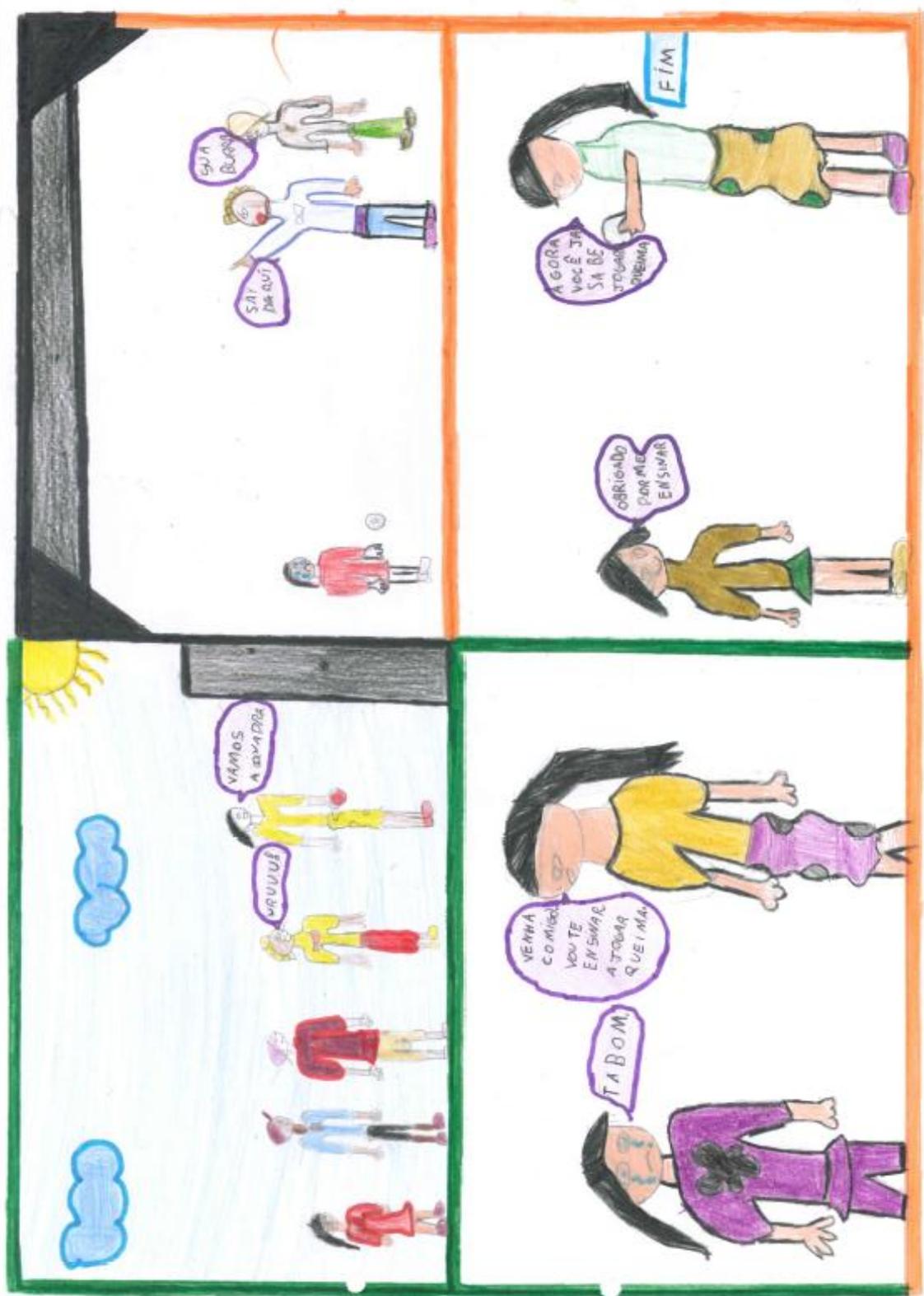
Neste grupo de alunos ocorreu uma ressignificação da narrativa. Foram feitas mudanças de elementos da narrativa para a história em quadrinhos.

Ao comparar a narrativa com a história em quadrinhos, é revelada uma reconstrução do sentido da história. Afirmamos isso porque na narrativa é exposto que as meninas conseguiram jogar com os meninos, mas ainda com um pouco de preconceito. Na história em quadrinhos, notamos um final mais positivo ao ver que os meninos querem a garota no time porque ela aprendeu a jogar bem, nos levando a entender que as meninas podem jogar futebol e que não há mais a presença de preconceito. No final também é apresentada uma legenda com uma mensagem: “na vida nada é impossível”. O grupo de alunos se mostrou comprometido em transmitir uma mensagem positiva para os leitores da história em quadrinhos sobre meninas no futebol, uma história de superação e não apenas de preconceito.

Narrativa 8 (menina, 12 anos)

Eu me lembro de um dia em que a Eliana não sabia jogar queima. Ela disse para a professora, mas ela não deu bola para ela. Quando jogamos queima, ela sempre deixa ser queimada e quando ela é queimada os colegas ficam ofendendo ela, dizem que ela é muito baixinha, que não sabe jogar e que ela é muito ruim. Um dia durante o jogo de queima, ela ficou triste e começou a chorar. Levaram ela para a diretoria e quando ela voltou ela ainda chorava e ficou no canto dela. Aí eu perguntei para ela porquê ela estava chorando e ela disse que era porque não sabia jogar queima. Depois disso, a professora começou a ensinar ela a jogar queimada e hoje ela consegue jogar e não deixa mais ser queimada e consegue desviar da bola!

Figura 11: História em quadrinhos 8



Fonte: arquivos pessoais da autora

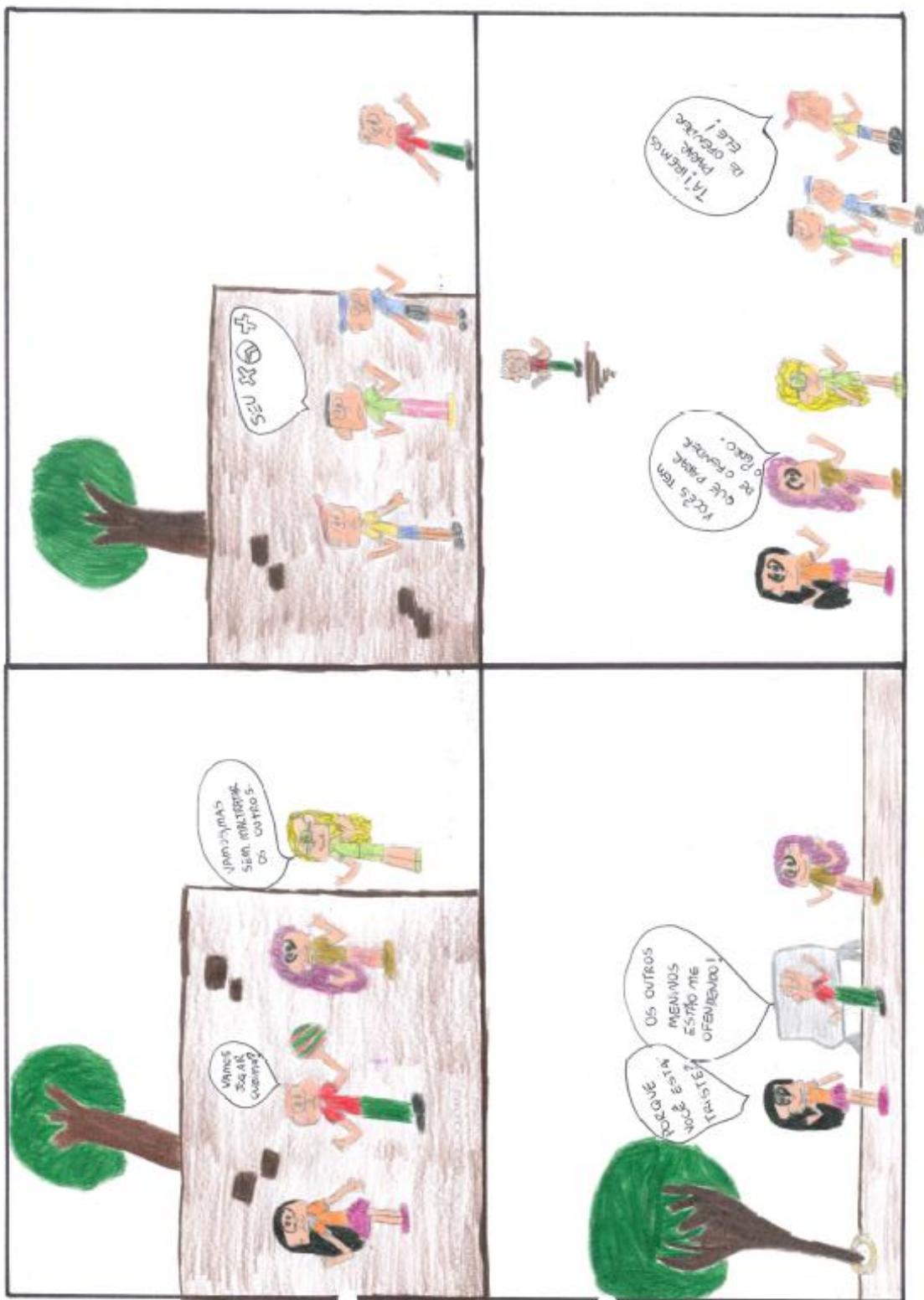
Ao comparar a narrativa com a história em quadrinhos, percebemos algumas diferenças. Na narrativa fica destacado que a garota era excluída por não saber jogar e por isso se sentia triste. No começo da narrativa, é revelado que a professora não teve nenhuma atitude em relação ao problema da garota, somente no final é dito que a professora a ajudou a aprender o jogo.

Na história em quadrinhos, ganhou relevo a ação da professora de maneira positiva, nas imagens e falas nos balões a professora ajuda a garota a vencer a exclusão ensinando-a a jogar. Este grupo de alunos destacou a ação da professora, colocando-a com essencial na superação do preconceito pela aluna.

Narrativa 9 (menina, 12 anos)

Estávamos na aula de Educação Física. Pedro não gosta muito de jogar futebol e gosta mais de ficar junto com as meninas. Em uma aula a gente foi jogar queimada e Pedro jogou a bola para as meninas. Então os meninos começaram a ofendê-lo, dizendo que ele era ruim e que era um “veado”. Diziam que ele era “preto”, “veado”, “macaco” e um monte de coisas... Ele ficou magoado e ficou sentado sozinho. Teve algumas meninas que tentaram conversar com ele, mas ele não falou, porque estava magoado. Depois ele contou para nós porquê estava magoado e nós, as meninas, conversamos com alguns meninos que ofendiam ele. Aí depois de algum tempo, a maioria dos meninos pararam de ofendê-lo.

Figura 12: História em quadrinhos 9



Fonte: arquivos pessoais da autora

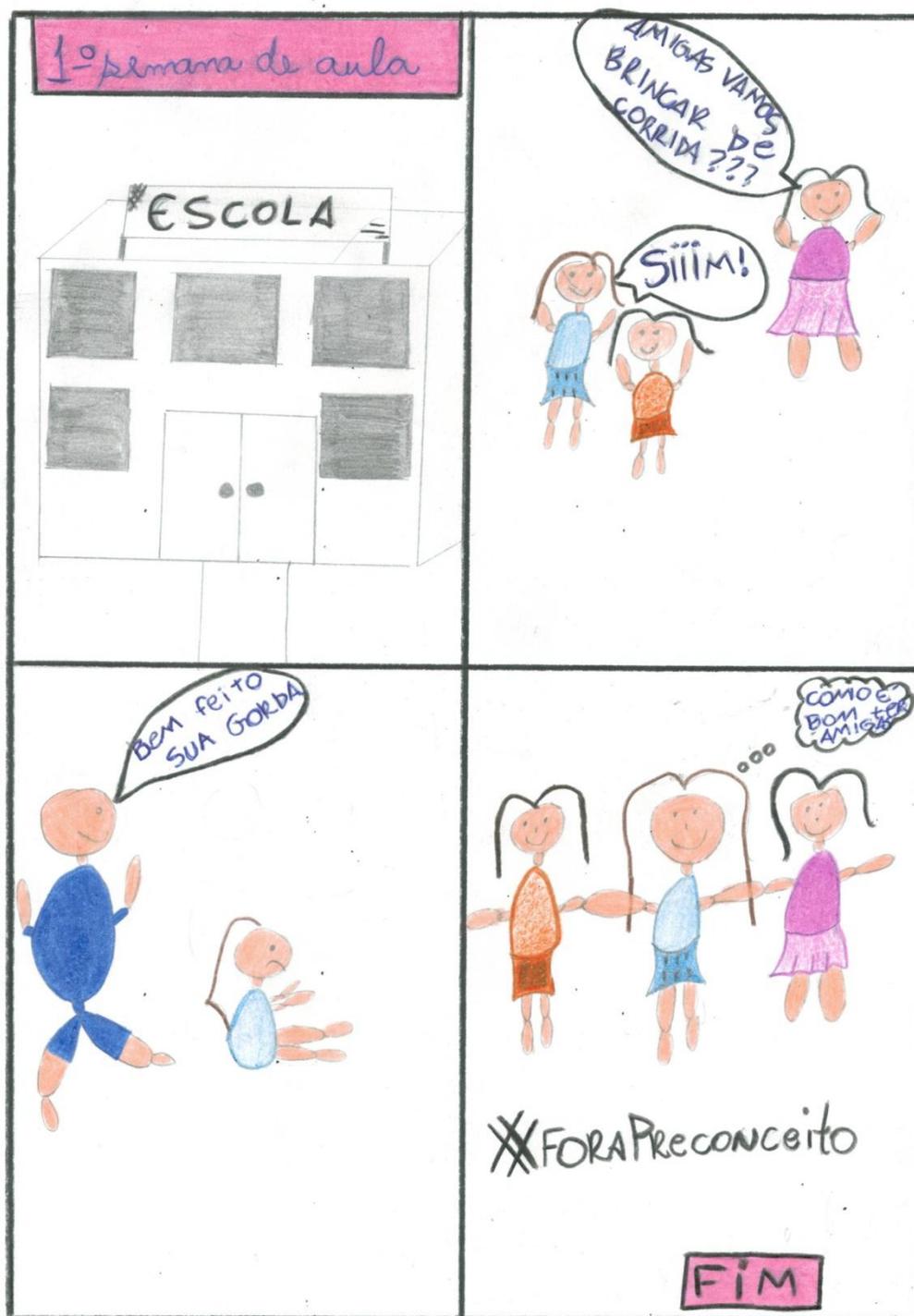
Analisamos que neste caso a narrativa é mais rica em informações do que a história em quadrinhos e podemos perceber diferenças entre elas.

A narrativa apresenta muitos elementos sobre o preconceito e a exclusão, como a diferença de gênero e inclusive o preconceito racial, mas quando observamos as imagens da história, o garoto não é representado pela cor negra. Não sabemos se isso foi um detalhe da narrativa que os alunos não perceberam ou se esse fato teria alguma outra explicação. Como pesquisadora, percebi esse aspecto no momento da análise dos dados, não sendo possível assim perguntar aos alunos o motivo da escolha dessa representação da personagem. Outra característica que podemos destacar é a semelhança dos desenhos com personagens de histórias em quadrinhos conhecidas.

Narrativa 10 (menina, 15 anos)

Eu estava na 1ª série, foi logo na primeira semana de aula. Eu tinha acabado de entrar na escola e estava naquele processo de adaptação. Aí, eu e as meninas, como a gente não tinha amizade com os outros alunos ainda, a gente sempre brincava entre a gente e só brincávamos de corrida. E eu não sei por que tinha um menino que ele me odiava, e ele me odeia ainda. Eu nunca falei com ele na minha vida, mas ele me odiava. 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! E veio todo mundo para me ajudar, a tia, que era a professora na época, também veio e me ajudou. Mas, até hoje, eu não sei por que ele fez isso, eu nunca fiz nada pra ele.

Figura 13: História em quadrinhos 10



Fonte: arquivos pessoais da autora

Percebemos na história em quadrinhos a indignação do grupo com a atitude de agressão do menino para com a menina, por ela ser “gordinha”, através da mensagem no final da história: “fora preconceito”. Isso revela que os alunos não concordam com estas atitudes. Foi possível refletir sobre este tipo preconceito nos dois processos educativos: na produção da narrativa e na história em quadrinhos.

Narrativa 11 (menina, 15 anos)

Eu acho que dessa vez eu estava na 2ª ou 3ª série, e tipo assim, a gente já tinha mais amizade, só que, como sempre, tem aquela coisa: você não é da minha turma, então você não pode brincar comigo. Só que nesse dia tinham vários meninos brincando juntos com a turma da sala deles. Era na hora do intervalo. Tinha várias pessoas brincando e tal, aí eu peguei e falei: Ah, eu quero brincar! Eu me lembro, era uma brincadeira que todos davam a mão, se juntavam e todos caíam para trás, na época era muito engraçado. Quando eu entrei pra brincar, uma menina olhou para minha cara e disse assim: Eu não quero você aqui! Ela olhou pra todos e disse: Vamos brincar em outro lugar! Eu não quero ela! E todo mundo saiu e me deixou lá sozinha. Simplesmente viraram as costas e saíram...

Figura 14: história em quadrinhos 11



Fonte: arquivos pessoais da autora

Ao compararmos a narrativa com a história em quadrinhos produzida, notamos um detalhe interessante. A história em quadrinhos revela que a garota foi excluída da brincadeira por outra garota por ser considerada “gorda”, mas esta informação não está na narrativa. Este grupo de alunos denominou uma característica corporal para a garota como motivo da exclusão.

A narrativa e a história em quadrinhos mostram que a garota foi excluída da brincadeira, porém se analisarmos somente a narrativa, compreendemos que a exclusão ocorreu pelo fato da menina não pertencer aquele grupo de amigos. Se considerarmos apenas a história em quadrinhos, entendemos que a exclusão ocorreu pela característica corporal da menina. Temos assim, duas situações, visões e interpretações distintas.

Outro elemento que podemos identificar são as imagens com mais detalhes da história em quadrinhos e que transmitem mais mensagens do que os balões e falas, fornecendo assim a exploração subjetiva e favorecendo a imaginação do leitor das imagens (BOFF; GIRAFFA, 2002).

Narrativa 12 (menina, 15 anos)

Eu sempre estudei com a mesma turma, com os mesmos alunos. Tem uma menina, que era a mais gordinha da turma. Toda aula de Educação Física ela falava para a professora que estava menstruada para não participar das aulas, mas não era por isso, é porque quando tinha queima, e ela gostava de jogar queima, só queima que ela jogava. Aí quando tinha queima, 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.

Figura 15: História em quadrinhos 12



Fonte: Arquivos pessoais da autora

Nesta análise é possível verificar que a história em quadrinhos não apresenta toda a história da narrativa. Afirmamos isso pois na narrativa é mostrado que a garota que considerada “gordinha” era habilidosa para o jogo da queimada, mas sofria exclusão e preconceito por sua característica corporal e era escolhida por último para jogar. A história em quadrinhos não apresenta essas informações e mostra um final feliz, no qual a garota jogava muito bem, e não aparecem evidenciadas as situações de preconceito e exclusão. Mais uma vez percebemos as diferenças entre a narrativa e a história em quadrinhos e a modificação da história.

Narrativa 13 (menina, 17 anos)

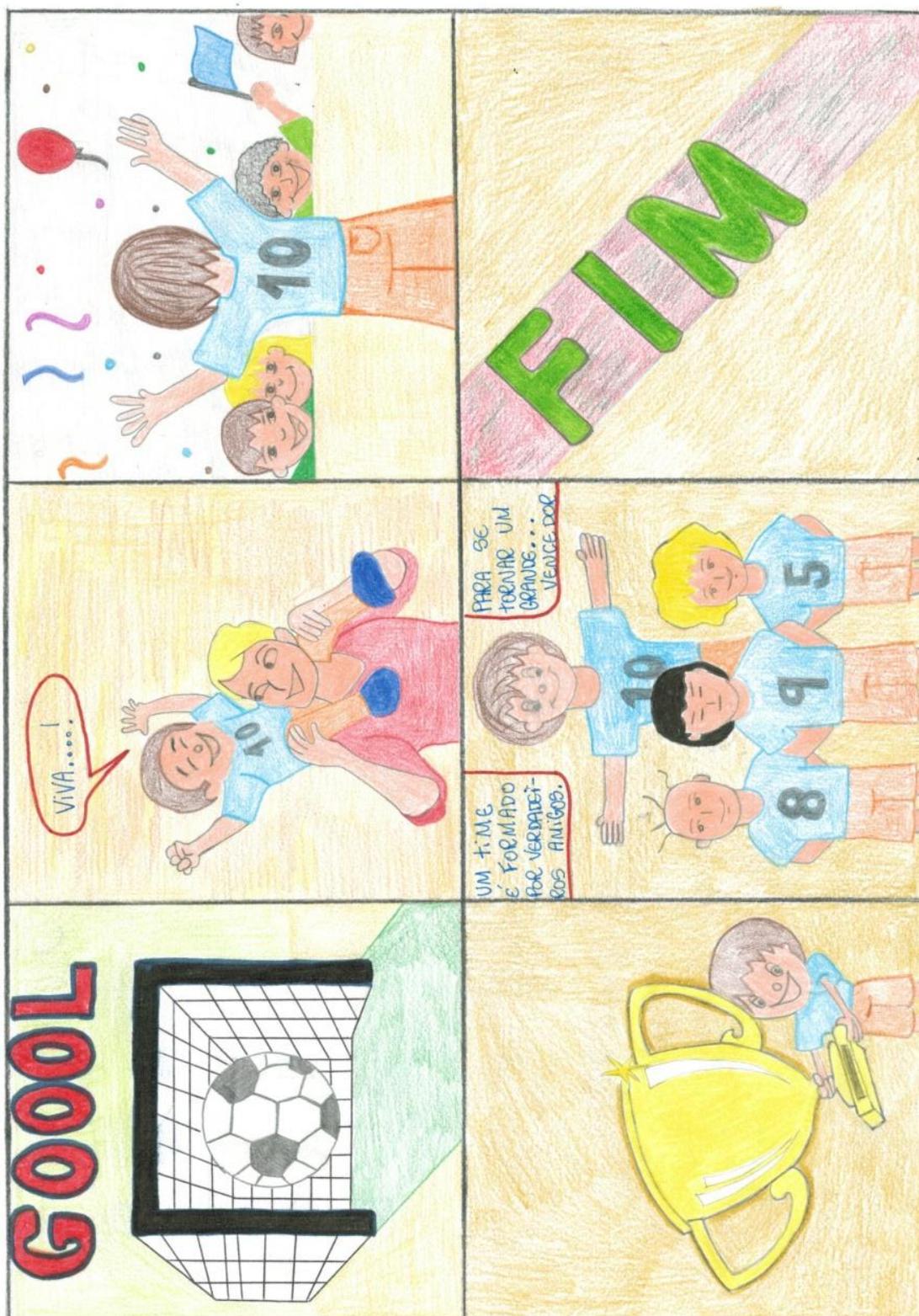
Um dia, eu estava trabalhando na escola da família, e estava tendo um campeonato de futebol. Eu vi um menino lá sentado, aí ninguém queria escolher ele para jogar, e ele ficou triste. Depois faltou uma pessoa em um dos times e ele teve que jogar, só que eu vi que estavam excluindo ele, porque ninguém 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. Aí mesmo assim ele continuou jogando e não ligou para o que os outros falavam. Aí em outro dia que teve jogo também, ele foi, mas não jogou e ficou sentadinho lá no canto. Depois eu perguntei para ele por que ele não estava jogando e ele falou que era porque as crianças ficavam “zuando” ele, né, rindo da cara dele, porque ele não conseguia pegar a bola. Aí depois ele não foi mais na escola. Depois de um tempo ele voltou, às vezes ele joga bola, mas às vezes não. Ele ainda fica um pouco envergonhado e com medo de errar de novo.

Figura 16: História em quadrinhos 13



Fonte: arquivos pessoais da autora

Figura 17: Continuação da História em quadrinhos 13



Fonte: arquivos pessoais da autora

Destacamos nesta produção a qualidade dos desenhos e uma história maior, com mais quadrinhos quando comparadas as anteriores.

Nesta situação apresentada, identificamos uma significativa mudança de sentido da narrativa para a história em quadrinhos. O final da história em quadrinhos é um final feliz, já na narrativa a ênfase é dada para a situação de preconceito e exclusão sofrida pelo garoto por ser considerado menos habilidoso no futebol.

Podemos refletir na reconstrução desta história, assim como nas histórias em quadrinhos 7 e 8, que os alunos acreditam que a maneira existente para superar os preconceitos e as exclusões sofridas nas práticas corporais são: aprender a jogar; acertar o gol; desenvolver habilidade para jogar. De um modo geral, podemos depreender daí uma visão ingênua da parte dos alunos, uma vez que, as formas que colocam para superar o preconceito só resolve momentaneamente a situação (às vezes nem assim). A mudança de atitude em prol da aprendizagem sobre respeitar os outros e a conviver com as diferenças requer um trabalho continuado e a longo prazo, envolvendo debates e reflexões e não só uma resolução imediata para a situação. Talvez esta forma de se manifestar por parte dos alunos esteja relacionada aos modos como tais situações tem sido encaminhadas nos lugares onde eles vivenciam a aprendizagem das práticas corporais. Neste sentido, isto sinaliza para a necessidade de novas ações que possam (re)construir outras perspectivas para se pensar e se fazer acerca do preconceito e da exclusão.

Narrativa 14 (menina, 15 anos)

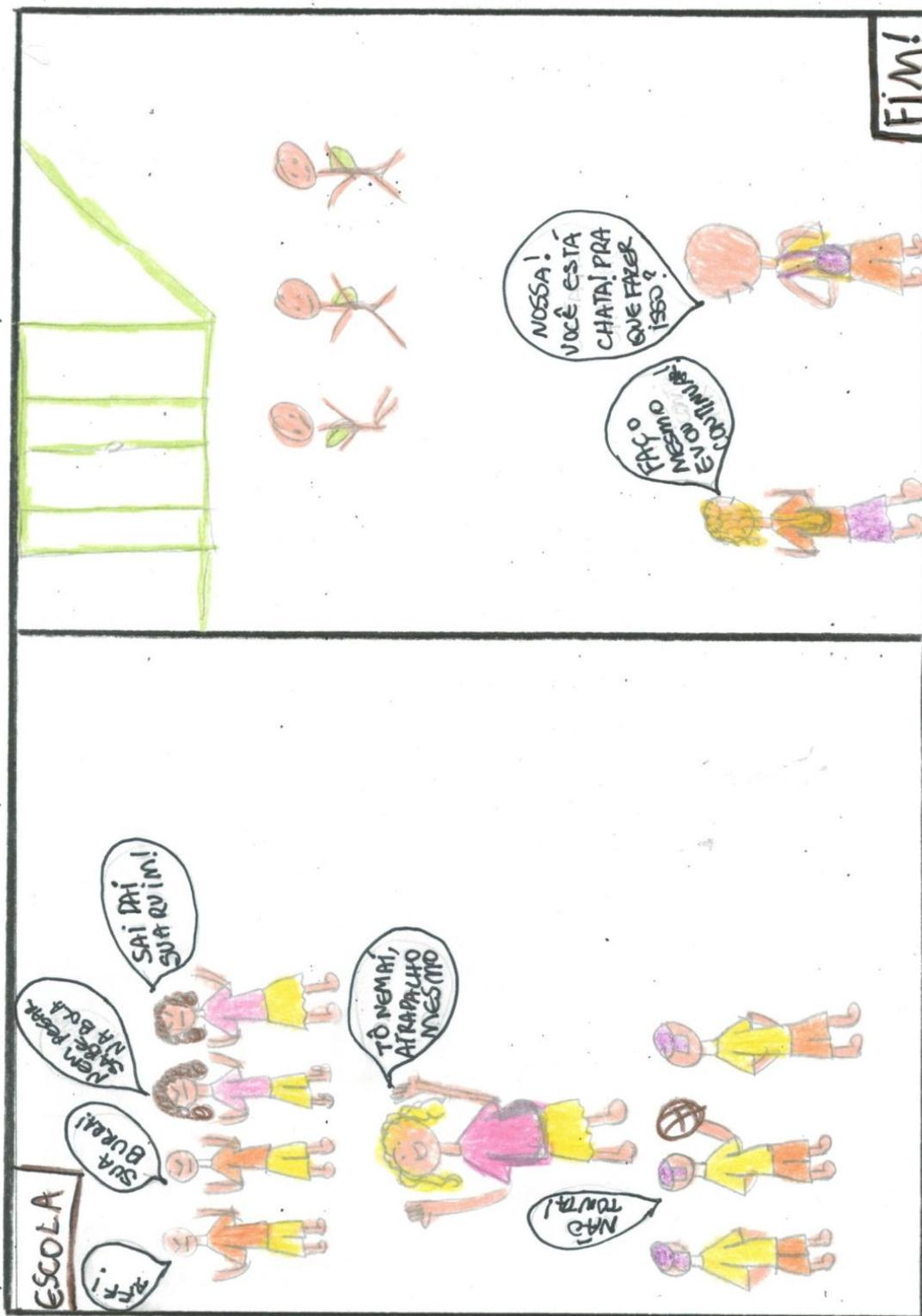
Pra falar a verdade, a gente não brincava de vôlei antes, era só queima e algumas brincadeiras. Mas desde a 5ª série, quando a gente foi para outra escola, a gente começou a aprender esportes novos, e com eles veio o vôlei. Eu sou péssima em esportes, não sei se é porque eu tenho forma de bola, e bola não dá muito certo comigo assim... Desde sempre, até um tempo atrás, no vôlei, eu um pouquinho boazinha assim... Eles até não me escolhiam por último para jogar, mas hoje eles nem me chamam mais. Só que como eu sou chata, eu entro para atrapalhar. Não quer brincar comigo certo, então brinca errado! Eu gosto de jogar! Durante o jogo os meninos me chamam de burra, de tonta. Eu já falei, eu entro para atrapalhar, porque o importante para mim é participar.

Figura 18: História em quadrinhos 14



Fonte: arquivos pessoais da autora

Figura 19: Continuação da história em quadrinhos 14



Fonte: arquivos pessoais da autora

Ao analisarmos a narrativa e a história em quadrinhos, notamos que a maneira que a garota encontrou para superar o preconceito e a exclusão que sofria devido a sua diferença corporal foi entrar no jogo de vôlei para atrapalhar, já que os colegas queriam excluí-la do jogo.

A narrativa se aproxima mais de um relato da menina sobre um pouco da sua trajetória na Educação Física escolar do que de uma situação específica, uma história com começo, meio e fim.

A história em quadrinhos é uma produção de uma interpretação e adaptação da narrativa para uma história específica, apresenta vários quadrinhos e é uma história mais longa, assim como a história em quadrinhos 13, comparada com as outras produções.

Narrativa 15 (menina, 17 anos)

Os meninos nunca deixam as meninas jogarem futebol. Então, na terça-feira, como os meninos comandam a bola, né, a gente entrou na quadra, um monte de menina. A gente ficou lá, no meio da quadra. Cada menina começou a marcar um menino. Alguns começaram a jogar a bola forte nas meninas. Até que, um pouco no final da aula de Educação Física, a gente conseguiu pegar a bola deles e conseguimos jogar. 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.

Esta narrativa revela uma situação de preconceito com meninas no futebol, sobre a diferença de gêneros. Durante o processo de produção de histórias em quadrinhos com os jovens, eles demonstraram dificuldades em comparecer aos encontros. Por conta dessa dificuldade, a história em quadrinhos dessa narrativa 15 não foi realizada. O grupo responsável por esta produção se comprometeu em terminar a história em quadrinhos em casa, mas não houve devolutiva.

Em uma análise geral dos dois processos educativos: a produção das narrativas e das histórias em quadrinhos, podemos afirmar o potencial destes recursos para as aprendizagens sobre o preconceito e a exclusão nas práticas corporais.

Ao compararmos as histórias em quadrinhos produzidas pelos grupos de crianças com as do grupo de adolescentes e jovens podemos observar que as produções das crianças se aproximam mais de representações gráficas com pequenas adaptações da narrativa. A nossa hipótese para essa constatação é de que as crianças possuem uma visão mais ingênua sobre os fatos e que ainda faltam a elas mais experiências de reflexão. Talvez, com as crianças, os professores pudessem ter desenvolvido um processo mais efetivo para estimulá-los a construir uma reflexão sobre as narrativas, explicando e indagando-os para que construíssem mais análises e ressignificações sobre a transposição das narrativas em histórias em quadrinhos.

Ao observarmos as histórias em quadrinhos produzidas pelo grupo de jovens constatamos que das cinco histórias em quadrinhos, duas tiveram o seu final modificado, transformando-o em “final feliz”. Além destas duas alterações mais significativas, as outras três produções evidenciaram adaptações também relevantes, demarcando uma situação de interpretação das narrativas. Os jovens demonstraram perceber outros tipos de preconceitos, o que pode revelar que culturalmente essas situações vivenciadas ou observadas vão sendo ampliadas e incorporadas por eles. Será que os jovens são mais sensíveis que as crianças neste aspecto? Ou as situações de exclusão e preconceito que eles vivem são realmente mais impactantes? Não podemos responder essas questões apenas com essa pesquisa, mas deixamos aqui tais apontamentos para estimular novas reflexões.

Vergueiro e Ramos (2010) afirmam que é necessário que as pesquisas acadêmicas investiguem as histórias em quadrinhos como recursos para a educação, valorizando novas linguagens. Santos (2001) também defende o potencial das histórias em quadrinhos como instrumento de transmissão de conhecimento e ferramenta pedagógica, sinalizando que as histórias em quadrinhos suscitam inúmeras reflexões.

Também se faz necessário que pesquisas investiguem os processos de produções das histórias em quadrinhos e o potencial delas como instrumentos para reflexão, particularmente com relação ao preconceito e aos processos de exclusão nas aulas, bem como as diferenças entre as produções de crianças, adolescentes e jovens. Os dados da nossa pesquisa aqui apresentada deixam vestígios da necessidade de mais investigações nesta área para que possamos compreender os significados atribuídos às histórias em quadrinhos para crianças, adolescentes e jovens.

Boff e Giraffa (2002) acreditam que as histórias em quadrinhos promovam debates sobre um tema. Sob este ponto de vista, com as produções por nós analisadas, podemos afirmar que tal recurso pode auxiliar os alunos (e os professores) no debate sobre o preconceito e a exclusão nas práticas corporais, permitindo que entendam sobre os desdobramentos de suas atitudes, principalmente aquelas manifestadas nas práticas corporais. Tal assertiva se estabelece pelas inúmeras situações de preconceito e exclusão narradas e/ou transformadas como histórias em quadrinhos pelos participantes deste nosso estudo.

4.2 Reflexões sobre o preconceito e as situações de exclusão nas práticas corporais

Em uma análise geral das 15 narrativas, constatamos que a relação entre os alunos se mostra preponderante nas situações de preconceito e exclusão relacionadas à:

1. diferença de gêneros, sobre meninas no futebol;
2. diferença de habilidades, por ser julgado não habilidoso para a atividade;
3. diferença de habilidades juntamente com preconceito racial e diferença de gênero;
4. diferenças corporais, por ser considerada “gordinha”; por ser considerada de estatura baixa;
5. exclusão por não pertencer ao grupo de amigos

Todos estes elementos podem se transformar em diversos temas de discussão que alimentam processos educativos, nos quais aprendemos sobre o preconceito e exclusão, refletindo sobre as atitudes e ações frente a essas situações.

A diferença de gênero pode ser verificada nas narrativas abaixo:

Quando nós, as meninas, queremos jogar futebol com os meninos, eles falam que somos muito ruins e que não sabemos jogar (Narrativa 7, menina, 12 anos).

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 (Narrativa 7, menina, 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 (Narrativa 15, menina, 17 anos).

Sousa e Altmann (1999) afirmam que 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.

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. Neste sentido, “[...] 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 permitido 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 esporte foi iniciada, mas de maneira geral, os esportes ainda mantêm uma ligação mais forte e cultural à imagem masculina (SOUSA; ALTMANN, 1999).

Prado e Ribeiro (2010) contribuem com a perspectiva de trabalhar os temas relacionados aos corpos, gêneros e sexualidades nos ambientes educacionais, defendendo que: “A desnaturalização do que é próprio do homem ou da mulher pode auxiliar na compreensão das plurais maneiras de vivenciar as masculinidades e feminilidades” (p. 408).

Brito e Santos (2013) afirmam:

A problematização das questões atuais de gênero, através do reconhecimento da existência de feminilidades e masculinidades entre alunos e alunas, mostra-se essencial e indispensável nas práticas pedagógicas que buscam a inclusão e uma participação efetiva de meninos e meninas nas aulas de Educação Física (p. 243).

O esporte moderno, apresentado pelas mídias, que valoriza o rendimento, o desempenho e o resultado, reforça a presença masculina. No Brasil, podemos verificar isto no futebol. Quase não vemos competições femininas nas mídias. Percebemos a influência deste contexto nas atitudes de nossos educandos, na relação com o esporte como conteúdo da Educação Física. A questão que fica é: Será que este modelo de esporte é apropriado para os ambientes educacionais?

Sobre a diferença de habilidades, constatamos:

Eu errei e joguei a bola para o outro time. Então o Mateus disse assim:
- Sai daqui! Você não sabe jogar! (Narrativa 1, menino, 8 anos).

Márcia, Mônica e Flávia então me disseram:
- Michele, você não vai conseguir dançar! Não vai saber fazer nada! Não vai saber fazer o pliê! (Narrativa 2, menina, 9 anos).

Estava 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. (Narrativa 5, menino, 11 anos).

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... (Narrativa 6, menino, 11 anos).

Desde sempre, até um tempo atrás, no vôlei, eu era um pouquinho boazinha assim... Eles até não me escolhiam por último para jogar, mas hoje eles nem me chamam mais (Narrativa 10, menina, 15 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 (Narrativa 14, menina, 17 anos).

Essa é uma questão geradora de muitos preconceitos e exclusões, principalmente nos esportes. A diferença de habilidade fica destacada quando o objetivo das práticas corporais é voltado para a competição, para a vitória.

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. Portanto, estabelecer essa diferenciação é essencial para falarmos da inclusão de todos (meninos e meninas, gordinhos, baixinhos, menos habilidosos) nas práticas corporais.

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). Aos educadores cabe desmistificar modelos colocados pela sociedade, pelas mídias, pela estrutura do esporte de alto nível, gerando reflexões e críticas.

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:

[...] ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores frequentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor frequência até mesmo do que algumas meninas (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 56).

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 (Narrativa 3, menina, 10 anos).

No entanto, não é possível afirmar que os meninos são mais habilidosos que as meninas. De acordo com Martinelli *et al.* (2006), “[...] não há nada que garanta que os meninos são mais habilidosos que as meninas ou vice-versa, pois se tratasse de alguma atividade de dança, por exemplo, as meninas teoricamente apresentariam vantagens em relação aos meninos” (p. 4).

Portanto, toda e qualquer atitude de preconceito e de exclusão que possa ocorrer durante as práticas corporais, nas escolas ou em projetos sociais, deve se tornar oportunidade para se aprender. Os educadores precisam discutir e refletir sobre as atitudes juntamente com os alunos, propiciando momentos de aprender com as diferenças, sejam de raça, corporais, sociais, de habilidades ou de gênero.

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). Nos ambientes educacionais são reunidos meninos e meninas de diferentes famílias, histórias pessoais e pontos de vista, suas percepções sobre o que é próprio do homem ou da mulher, sobre o corpo, sobre a cor da pele, sobre o modo de viver e agir, decorrem dessa bagagem.

Todas essas diferenças geram conflitos ao serem reunidas no coletivo. Os ambientes educacionais são espaços de transformações e é a partir de discussões e reflexões sobre essas diferenças que a mudança ocorre. Assim, concordamos com Casco (2010) ao declarar que quando as diferentes visões são postas na roda de discussão revelam significados para uma construção social na qual “[...] meninas e meninos possam viver suas diferenças e aprender a aceitar sua unidade em torno daquilo que é legitimamente humano” (p. 77).

Não podemos nos esquecer do papel dos professores neste processo de discussão e reflexão sobre o preconceito e a exclusão. Ficaram destacadas nas narrativas a seguir, as ações não positivas do professor para ajudar os alunos nas situações apresentadas:

Eu falei para a professora, mas não é a primeira vez que isso acontece. (Narrativa 5, menino, 11 anos)

Eu me lembro de um dia em que a Eliana não sabia jogar queima. Ela disse para a professora, mas ela não deu bola para ela (Narrativa 8, menina, 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. (Narrativa 15, menina, 17 anos)

Faz-se fundamental que os professores estejam atentos a essas situações, de modo a mobilizá-las em prol de reflexões e ações que contribuam para que os alunos acessem outro tipo de perspectiva e, a partir desta, possam operar com uma lógica de respeito ao outro. Portanto, como defende Rangel (2006), o professor não pode se omitir.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 1948) afirma que todos devem exigir os seus direitos sem distinção de raça, sexo, religião, ou de qualquer situação e que todos tem direito a proteção contra qualquer tipo de discriminação.

Atualmente, o discurso de que os ambientes educacionais devem estar comprometidos com a igualdade e a democracia é cada vez mais forte. A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (BRASIL, 1996) manifesta defesa por uma escola comprometida com a inclusão e a cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) destacam escritos em defesa da inclusão, da cooperação e da igualdade de direitos, dentre os quais podemos incluir ainda as questões relacionadas ao gênero, às diferenças corporais, raciais e sociais.

O Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade (BRASIL, 2007) aponta que as identidades e alteridades precisam ser discutidas no contexto educacional e que as diferenças sejam percebidas como enriquecimento e não como obstáculos à formação.

Portanto, sendo a Educação Física escolar e os projetos sociais parte de todo este processo educacional não se pode permitir que a aprendizagem de práticas corporais ignorem ou reforcem qualquer tipo de preconceito e de exclusão.

As narrativas e as histórias em quadrinhos dos alunos do projeto social, participantes nesta 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 e revelaram que essas questões ainda são desafios significativos que necessitam de sensibilização e cuidado por parte de todos os envolvidos nos processos educativos. Não podemos ficar apenas no discurso de superação das diferenças. São necessárias ações efetivas que mobilizem o agir na prática pedagógica.

4.3 Experiência nos processos educativos

Na análise de todo o processo de produção das narrativas e das histórias em quadrinhos, com as crianças de 6 a 12 anos e com os adolescentes e jovens de 13 a 17 anos do projeto social, destacamos muitos pontos considerados positivos e apontamos algumas dificuldades.

Reunindo todas as narrativas, percebemos os lugares das experiências:

- nove se referiam às aulas da Educação Física escolar;
- duas de práticas corporais realizadas pelo programa escola da família aos fins de semana;
- duas em aulas do projeto social;
- uma em escola de iniciação de futebol;
- uma no intervalo da escola.

As experiências acontecem em diferentes lugares e processos educativos. Oliveira *et al.* (2014) afirmam que as pessoas aprendem em todos os lugares, nas escolas e fora delas e nas práticas sociais. Analisando os lugares das experiências dos alunos do projeto social, verificamos lugares dentro da escola e fora dela, e nestes lugares ocorrem diferentes práticas sociais.

De acordo com Oliveira *et al.* (2014), nestas práticas sociais ocorrem diversas interações entre os indivíduos, transmitindo-se valores, significados e modos de viver e em todas as práticas há processos educativos. Sabemos que os professores devem considerar os processos educativos que acontecem fora da escola (SILVA, 2014), e acreditamos que os processos educativos estão de modo interligado, um reflete no outro, dentro e fora das escolas.

Acerca do lugar da experiência, destacamos que a maioria das experiências ocorreu na Educação Física escolar. Diante dos dados desta pesquisa, não podemos, de fato, afirmar que ocorrem mais situações de preconceito e de exclusão na escola do que em projetos sociais e outros espaços. Isto porque temos a hipótese de que os alunos do projeto social possam ter manifestado, de maneira mais significativa, suas experiências na Educação Física escolar, pelo fato da pesquisadora atuar como professora no projeto. Estas questões podem intimidar os alunos a contarem sobre situações que ocorreram nas aulas do próprio projeto ou nas aulas da pesquisadora, por exemplo.

Entretanto, não podemos ignorar que a escola é um espaço de estranhamento, diferenciado, e que pode ser geradora de diversas situações de preconceito e exclusão. De acordo com Antunes (1995), a escola é um espaço contraditório: “A escola nega e silencia as identidades sócio-culturais localizadas e produzidas, ao nível de classe, gênero, etnia (ou

outros), pela partilha de condições e experiências existenciais, de histórias e memórias, de identificações práticas, cognitivas e afetivas” (p. 194).

A organização escolar, os currículos fechados e a busca por padronizações acabam reforçando as manifestações de preconceito e exclusão. Segundo Sousa (2000), um currículo que seja indiferente às desigualdades culturais de origem familiar ou social dos alunos, reproduz os valores de uma cultura dominante e não considera as diferenças. “A Escola não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio” (SOUSA, 2000, p. 3).

Madureira (2007), refletindo sobre a diversidade na escola, afirma que: “Em uma sociedade desigual, como a sociedade brasileira, diversas instâncias sociais cumprem um papel fundamental na manutenção das desigualdades econômicas e sociais, bem como na manutenção das ideologias que garantem a naturalização de tais desigualdades” (p. 57).

Nesta perspectiva, a escola é uma destas instâncias sociais que acaba reforçando e naturalizando as desigualdades. Em prol da defesa do espaço escolar como legítimo da diferença e, portanto, do respeito ao outro, são necessárias mudanças dentro da escola, como a contextualização dos currículos, a valorização da autonomia dos alunos, das diferentes culturas e da “construção do conhecimento pelo confronto de culturas” (ANTUNES, 1995, p. 201).

As práticas sociais dentro dos ambientes educacionais, como as escolas e os projetos educativos, têm o papel de transmitir valores, significados e modos de viver de solidariedade, de respeito, de cidadania, de amizade, entre outros valores que são contrários ao preconceito e à exclusão.

Ao identificarmos que estas experiências de preconceito e de exclusão vividas ou observadas pelos alunos do referido projeto social ocorreram na Educação Física escolar, nos projetos sociais, em turmas de treinamento e no programa escola da família, verificamos ainda que o preconceito e a exclusão se evidenciam como desafios nos processos educativos, sobretudo nas aulas na escola.

Sobre as práticas corporais destacadas nas narrativas, encontramos:

- sete relacionadas ao futebol;
- três correspondentes à queimada;
- duas referentes às brincadeiras;
- uma relativa ao basquetebol;
- uma sobre dança;
- uma sobre voleibol.

Para a análise destas práticas corporais destacadas, recorreremos a alguns elementos da Praxiologia Motriz. 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 destacadas pelos alunos, podemos apontar 12 práticas vinculadas àquelas que possuem como característica uma estrutura de oposição e cooperação simultâneas, sendo 9 ancoradas em um modelo formal de esporte e 3 em um jogo tradicional. 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, de forma involuntária, condutas de conflitos entre os participantes e comportamentos negativos que afetem as atitudes dos participantes.

A lógica interna de jogos de cooperação e oposição simultânea, também pode gerar conflitos quando os alunos não conseguem entrar em acordo com os companheiros de equipe e não conseguem agir de maneira inteligente em relação aos adversários (GRANJA, 2011).

Neste contexto, a natureza das práticas corporais pode colaborar para as atitudes de preconceito e exclusão manifestadas pelos alunos durante os jogos e os esportes. Existem práticas com ênfase na competição, com características violentas e preconceituosas (RIBAS, 2015). De acordo com Lavega *et al.* (2014):

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).

Para Taborda (2014), “[...] o Esporte possibilita muito mais do que o próprio conhecimento esportivo” (p. 77). Nesta perspectiva, a seleção e proposta das práticas corporais nas aulas de Educação Física podem influenciar nas atitudes dos alunos.

Uma alternativa para minimizar as atitudes de preconceito e exclusão nas práticas corporais, seria variar a seleção das práticas. Os jogos de característica 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 promove o 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 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 professores de Educação Física podem usar os jogos de cooperação para gerar experiências de bem-estar e enriquecer as experiências sócio-emocionais de seus alunos.

Sob esta perspectiva, os professores de Educação Física, nas escolas, em projetos sociais ou em outros processos educativos que ensinam jogos e esportes, necessitam repensar suas propostas criticamente. Que tipo de manifestações da cultura corporal de movimento queremos ensinar para nossos alunos? Quais condutas queremos despertar nos participantes? É essencial que os professores reflitam sobre estes questionamentos.

Vale ressaltarmos ainda que o conflito também não pode ser algo que o professor deva temer e, portanto, gere seu afastamento de práticas que possam desencadeá-lo. É fundamental que também possamos dialogar e refletir com nossos alunos para que eles aprendam sobre isso e possam construir novas formas de pensar e de agir diante de tais situações.

Consideramos o processo de produção das narrativas e das histórias em quadrinhos como uma “janela” de acesso aos sentimentos, às emoções, aos traumas, ou seja, às experiências que marcaram os alunos.

Durante a atividade na qual foram contadas duas histórias sobre preconceito e exclusão relacionadas às práticas corporais, questões diversas emergiram:

Nesta atividade algumas crianças já começaram a revelar algumas experiências parecidas com a das histórias, demonstrando interesse em partilhá-las até mesmo durante as discussões em grupos (Nota de campo 3, 08/06/2015).

Esta abertura se mostrou tão ampla que as crianças foram além das histórias de preconceito e exclusão vividas ou observadas nas práticas corporais.

[...] várias crianças quiseram contar suas experiências, contudo algumas contaram experiências relacionadas principalmente à família e brigas, o que não tinha relação com as práticas corporais, essas foram desconsideradas para a pesquisa. Percebemos nesta fase a vontade das crianças de falar e de contar sobre sua vida, algumas se emocionaram e nesses casos que não tinham relação com as situações de preconceito e exclusão nas práticas corporais, os professores conversaram e aconselharam a respeito das situações contadas (Nota de campo 5, 15/06/2015).

De acordo com Reis (2008), ao narrar uma história, as pessoas conseguem se distanciar afetivamente para avaliar as situações e as decisões e, por isso, pode ser considerada educativa, no sentido de que, ao produzir a narrativa ou a história em quadrinhos, o aluno pode aprender com a reflexão sobre a experiência.

Sobre a narrativa como revelação da experiência, o momento da coleta das narrativas se efetivou com a fala da própria vida do sujeito (BENJAMIN, 1980; LARROSA, 2015).

Foi um momento rico, as crianças demonstraram sentimentos de mágoa ou de tristeza ao lembrar daquilo que viveram, os preconceitos e exclusões sofridas, deixando claro que foram situações ruins (Nota de campo 5, 15/06/2015).

Também neste processo, ao ler e analisar a experiência do colega, o aluno pode estabelecer relações com suas próprias atitudes e experiências, comparando o que ocorreu com o colega com o que ocorreu com ele mesmo, pensando nas atitudes tanto de quem sofreu o preconceito e a exclusão quanto de quem as praticou.

O processo de transformar a narrativa em história em quadrinhos permitiu que os alunos refletissem sobre as experiências, e com base em Larrosa (2002) é esse processo de reflexão que possibilita formar e transformar o sentido das experiências, podendo trazer consequências para as experiências futuras, para a vida.

O fato de pensar que as histórias que eles estavam reproduzindo eram situações reais que ocorreram nos lugares onde eles frequentavam e com pessoas das quais eles conviviam também foi um ponto que gerou reflexões. Sobre este aspecto, durante a produção das histórias em quadrinhos, os alunos revelaram em suas falas que se lembravam de algo parecido com a situação, que se estivessem presentes, agiriam de modo diferente e demonstrariam sentimentos de compaixão com a personagem que se apresentava triste nas histórias. Algumas crianças se mostraram surpresas ao perceber que um colega pode não

querer participar das atividades por ter sofrido preconceito e exclusão. Destacamos as reflexões:

As crianças acabaram se interessando por todas as histórias e durante a produção iam olhando, lendo e refletindo sobre as histórias em quadrinhos que os outros grupos iam construindo. Um garoto disse: “professora, eu acho que eu sei de quem é essa história. É verdade mesmo, ele é excluído toda a vez”. Eu respondi: “E você? Como age? Participa das atitudes de exclusão?”. Ele pensou um pouco e respondeu: “É professora... Acho que sim...” Percebi que ele ficou chateado (Nota e campo 7, 29/06/2015).

O aluno citado nesta nota de campo teve a oportunidade de refletir sobre suas atitudes através da experiência do outro, e perceber que nesta situação agiu e contribuiu para a exclusão que o colega sofria.

Destacamos que as aprendizagens foram oferecidas para todos os alunos, ainda que apenas alguns tenham narrado suas experiências, os outros participaram das atividades e das produções das histórias em quadrinhos. Neste aspecto é que podemos afirmar que não só aprendemos com nossas próprias experiências, mas também com as experiências dos outros. Pensar sobre a experiência do outro pode trazer consequências para nossas futuras experiências e assim construímos mais experiências “[...] e transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem suas histórias” (BENJAMIN, 1980, p. 60).

Foi possível observar que as crianças demonstraram novas experiências e aprendizagens a respeito da cooperação e do trabalho em grupo. Na produção das histórias em quadrinhos, apontamos:

Analisando as aprendizagens geradas nesta fase, destacamos que os alunos puderam aprender não somente sobre as histórias em quadrinhos, mas sobre o preconceito e a exclusão e também a trabalhar em grupo, discutindo opiniões e chegando a consensos, o que era uma dificuldade com os alunos do referido projeto social. Para a produção, eles tinham que entrar em consenso para decidir como organizar a história, escrever as falas, colorir. Não houve brigas e discussões durante a atividade, o que era comum acontecer nos trabalhos em grupos no cotidiano das aulas do projeto. Cada um contribuiu com aquilo que sabia fazer de melhor (Nota de campo 7, 22/06/2015).

Estas são atitudes de respeito ao próximo, respeito à opinião do colega, cooperação e amizade, atitudes que são opostas ao preconceito e à exclusão. Tanto as crianças, quanto os adolescentes e jovens demonstraram que conseguiram pôr em prática essas atitudes positivas nos trabalhos em grupos.

Nas coletas das narrativas com os jovens, destacamos pontos positivos:

[...] destaco aqui momentos de aprendizagens valiosas no pequeno grupo, percebendo que os adolescentes e jovens desse contexto, gostam de conversar em grupo, de falar e de ouvir a opinião dos colegas. Após a gravação das narrativas, naturalmente foram surgindo as reflexões, cada um falava sua opinião sobre a experiência, revelaram situações semelhantes e reconheciam os preconceitos e exclusões sofridas nas narrativas (Nota de campo 9, 12/08/2015).

Outros assuntos relacionados à Educação Física também surgiram durante o diálogo, como pesquisadora fui encaminhando as reflexões e tentando esclarecer algumas dúvidas que surgiram, como por exemplo, sobre os conteúdos da Educação Física, o grupo demonstrou não conhecer a diversidade de conteúdos da disciplina, ficando surpreso ao descobrir que muitas práticas corporais como as lutas, as ginásticas e a dança faziam parte dos conteúdos que poderiam ser desenvolvidos na escola. Esse diálogo revelou a característica das aulas de Educação Física das escolas do município, percebendo que a disciplina tinha ênfase somente no conteúdo esportivo (Nota de campo 9, 12/08/2015).

Acreditamos que pensar sobre a experiência passada nos oferece a possibilidade de reconstrução do sentido dessas experiências (FÁVERO; TONIETO, 2009; DEWEY, 1978). Neste sentido, defendemos que um processo de reconstrução de sentido de uma experiência considerada negativa pode ocorrer efetivamente. As experiências narradas pelas crianças, adolescentes e jovens foram relacionadas ao preconceito e à exclusão vividos ou presenciados, por isso são experiências que precisam ser refletidas e conduzidas para uma reconstrução de sentido, de modo que possam se abrir para novas experiências positivas com as mesmas práticas corporais, por exemplo.

É o ato de pensar que dá sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002) e que durante esta pesquisa os alunos puderam olhar para as experiências de modo diferenciado, entendendo as diferenças e as consequências ruins de preconceitos e de exclusões que podem ser deixadas na vida de uma pessoa. Ao ler, interpretar e refletir sobre as narrativas, tiveram a oportunidade de iniciar um processo de reconstrução de sentido de uma experiência negativa. Aprenderam a olhar e compreender o outro nos momentos de ações coletivas, como na produção das histórias em quadrinhos, nos diálogos e nas conversas e reflexões geradas nas atividades propostas.

Como destacado no referencial teórico apresentado pelo autor Jorge Larrosa (2011) a respeito da experiência, não podemos afirmar que todas as histórias dos alunos narradas se constituem experiências positivas ou negativas. Contudo, acreditamos que muitas marcas ficaram na vida das crianças, adolescentes e jovens que expuseram suas narrativas, sendo reveladas experiências dotadas de sentido e significado (LARROSA, 2002), experiências únicas e singulares (LARROSA, 2015). O fato de se lembrar de um episódio que aconteceu já faz um tempo, de se emocionar ao lembrar ou de revelar que o acontecimento, o preconceito

ou a exclusão sofrida foram motivos para aquele aluno não participar e não se interessar mais por uma determinada prática corporal, expõe essas marcas deixadas.

Podemos também dar relevo ao potencial dessas narrativas para a ação dos professores que, segundo Reis (2008), por meio de narrativas escritas por alunos “[...] os professores olham para a escola e para as aulas através dos olhos dos alunos, o que permite conhecer melhor o seu pensamento, as suas aprendizagens, as suas dificuldades [...]”. (p. 20). Neste sentido, ao ouvir o aluno, o professor se aproxima de sua vida, sendo capaz de entender as atitudes e assim auxiliar esse aluno para que ele possa reconstruir as experiências negativas com as práticas corporais e que ele possa vivenciar qualquer prática que tenha interesse, inclusive aquelas nas quais ele possa ter sofrido preconceito e exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo desta pesquisa foi analisar o processo de construção de narrativas e de histórias em quadrinhos acerca das práticas corporais por alunos de um projeto social, bem como, identificar e analisar as experiências relacionadas aos preconceitos e aos processos de exclusão vividos ou observados por parte desses alunos, destacamos alguns pontos.

Na categoria de análise 4.1 As narrativas e as histórias em quadrinhos: análise de dois processos educativos, as produções das narrativas e das histórias em quadrinhos se evidenciaram como potenciais instrumentos para ampliar o debate sobre o preconceito e a exclusão nas práticas corporais, ressaltando o ponto de vista, as aprendizagens e as ressignificações construídas pelos alunos sobre as situações.

Nas análises das narrativas e das histórias em quadrinhos, notamos que para alguns alunos a superação do preconceito ou da exclusão está relacionada a aprender a jogar, acertar ou vencer. A nossa hipótese para isto pode estar relacionada aos modos como tais situações tem sido encaminhadas nos lugares onde eles vivenciam a aprendizagem das práticas corporais, sinalizando a necessidade de um trabalho continuado sobre o respeito e o convívio com as diferenças neste contexto.

Na categoria 4.2 Reflexões sobre o preconceito e as situações de exclusão nas práticas corporais, ficaram evidenciados os tipos de preconceitos e as exclusões sofridas pelos alunos. A maioria delas se refere à diferença de habilidades. Este aspecto ganha visibilidade nas práticas corporais se desdobrando em inúmeras situações de preconceito, exclusão e auto exclusão, já que os movimentos e as habilidades ficam expostas nas práticas corporais. Não podemos nos esquecer da importância do papel do professor diante as situações de preconceito e de exclusão que podem ocorrer durante as práticas corporais.

Na categoria 4.3 Experiências nos processos educativos, identificamos que as situações de preconceito e de exclusão estão presentes tanto nas práticas corporais realizadas em projetos sociais quanto na Educação Física escolar. No contexto deste projeto social específico, a maioria das experiências reveladas se referiam às aulas da Educação Física escolar. A nossa hipótese para tal ocorrência é de que a escola é um espaço contraditório, no qual o discurso da igualdade trata todos os alunos como se fossem iguais, com currículos fechados e uma organização padronizada que nega as diferenças. Não podemos, contudo,

afirmar que nas aulas do projeto ocorrem menos situações de preconceito e exclusão, já que este aspecto pode ter sido influenciado pela pesquisadora, que é professora do projeto. Assim sendo, alguns alunos podem não ter se sentido à vontade para falar de situações ocorridas nas aulas da pesquisadora, por exemplo.

A maioria das práticas corporais citadas pelos alunos são práticas de natureza esportiva com estrutura de cooperação (entre os companheiros de equipe) e oposição (entre as equipes) simultâneas. A nossa hipótese para tal ocorrência é de que as características dessas práticas reforçam a competição e estão mais sujeitas a ocorrência de situações de preconceito e exclusão, diferentemente de práticas corporais de natureza cooperativa.

Especificamente com relação ao projeto aqui analisado, um ponto positivo que destacamos, foi o envolvimento dos demais professores do projeto no desenvolvimento da pesquisa com as crianças. Com o grupo de jovens, a pesquisa foi conduzida apenas pela pesquisadora e, comparando os dois processos, podemos perceber a importância da contribuição dos demais professores no processo. Desde a apresentação da pesquisa para a equipe do projeto, os três professores que atuavam com as crianças se mostraram muito interessados com a pesquisa, dando ideias e sugestões de atividades. A professora de música preparou a apresentação de slides para a explicação da pesquisa e da temática do preconceito e da exclusão, o professor de informática preparou uma aula na qual os alunos pesquisaram sobre as histórias em quadrinhos na internet; a pedagoga auxiliou no planejamento das atividades, todos contribuíram de forma significativa em todo o processo. Como pesquisadora, percebo esse envolvimento de toda a equipe como de suma importância, entendendo que o processo só ganhou mais qualidade, as crianças mais possibilidades de aprendizagens e os professores oportunidade de trabalhar em equipe e mobilizar a formação continuada.

Sobre a produção das histórias em quadrinhos, relevamos alguns pontos que dificultaram o processo:

A atividade de pesquisa sobre a temática das histórias em quadrinhos poderia ter sido mais bem elaborada e planejada. Nesta pesquisa, os alunos ficaram livres para pesquisar na internet sobre as histórias em quadrinhos.

Analisar revistas em quadrinhos, pesquisar sobre a origem e contexto histórico das histórias em quadrinhos, pesquisar sobre as personagens mais conhecidas, criar personagens, ficam neste momento como sugestão para novos estudos sobre esta mesma temática.

Para a criação das histórias em quadrinhos seria interessante a criação de um roteiro para auxiliar os alunos: pensar nas características das personagens da narrativa, pensar no

cenário que a história acontece, fazer um esboço de distribuição dos quadros (SANTOS *et al.*, 2012), pensar para qual público a história vai se dirigir. Evitar usar muito texto para não encobrir as imagens, procurar instigar a curiosidade do leitor para o fim da história (LOVETRO, 1995), são aspectos que auxiliariam os alunos para a produção das histórias em quadrinhos.

As histórias em quadrinhos também tem espaço na internet, e esse recurso pode auxiliar aqueles alunos que apresentam dificuldade em desenhar, por exemplo. Um programa chamado PIXTON, é uma versão em português, na qual podem ser adicionados personagens em 3D, cenários e objetos, que podem ser usados para a criação das histórias em quadrinhos (SANTOS *et al.*, 2012) em projetos sociais e escolas.

A utilização das narrativas e das histórias em quadrinhos contribuiu para as aprendizagens dos alunos do projeto social, nas quais os próprios alunos atuaram como protagonistas. O processo de construção de narrativas e de histórias em quadrinhos revelou ricos momentos de aprendizagens e de experiências. Durante todo o processo, os alunos puderam aprender sobre o preconceito, a exclusão e sobre as histórias em quadrinhos, além de oportunidades para um início de ressignificação das experiências consideradas negativas.

Por fim, estas estratégias se revelaram como recursos que podem ser utilizados por professores de projetos sociais e de escolas para tratar das experiências dos alunos e trabalhar as questões relacionadas ao preconceito e a exclusão nas práticas corporais.

Como docente da área Educação Física, acredito que as experiências dos alunos precisam ganhar espaço em nossas aulas, e, a partir dessas experiências, possibilitarmos mais e mais experiências de aprendizagens. Se as experiências dão sentido ao que somos (LARROSA, 2002), as aulas de Educação Física nas escolas ou em projetos sociais, precisam estar dotadas de experiências e de significados para vida de nossos alunos, sem preconceitos e sem exclusões de qualquer natureza.

Apreendi, sobretudo, a ouvir os alunos, entender os significados que eles atribuem às experiências vividas, ouvir suas opiniões, entender seus sentimentos... Valorizar o aluno enquanto ser humano!

Antes da realização desta pesquisa, sempre acreditei que as experiências dos alunos consideradas negativas podem deixar marcas nas trajetórias desses alunos na Educação Física. Após a concretização deste trabalho, reafirmo essa crença com base nas evidências trazidas por este estudo, por isso, defendo a mobilização dos professores para revertermos as consequências das situações de preconceito e de exclusão que ocorrem diariamente em nossas aulas, nos jogos, nos esportes, nas brincadeiras e em todos os conteúdos da Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, C. S. Ler ou não ler, eis a questão: o uso das histórias em quadrinhos na Educação Brasileira. ANPUH – **XXV Simpósio Nacional de História**, Fortaleza, 2009.
- ALTMAN, H. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 9-20, 2002.
- ALVES, J. M. Histórias em quadrinhos e educação infantil. **Ciência e Profissão**. Brasília, v. 21, n. 3, p. 1-6, 2001.
- AMARAL, L. A. 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.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANSELMO, A. Z. **Histórias em quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- ANTUNES, F. M. Educação, Cidadania e Comunidade: Reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v.8, n.1, p. 191-205, 1995.
- AQUINO, J. D. Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p. 135-152, 1998.
- ARAÚJO-OLIVERA, S. S. 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.
- BEIJAMIN, W. O narrador. In: BEIJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. **Textos escolhidos**. Traduções de José Lino Grunnewald. São Paulo, Abril Cultural, 1980.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo 3**: Revista do departamento de Educação Física e esportes da PUC-SP, n. 3, São Paulo, Out., p.1-114, 1994.
- BOFF, E. GIRAFFA, L. M. M. Ambiente para construção cooperativa de Histórias em Quadrinhos. **Revista Brasileira de informática na Educação**. V. 10, n. 1, p. 9-19, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre, 1997.

BRACHT, V. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento** (in) feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

BRANDÃO, C.; CORBUCCI, P. R. 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. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, de 10 de dezembro de 1948.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**, 1996. Acesso em: 23 ago. 2016.

BRASIL, **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**, 2007.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997. Acesso em: 23 ago. 2016.

BRITO, L. T.; SANTOS, M. P. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, abr./jun., v. 27, n. 2, p.235-46, 2013.

CARLAN, P. KUNZ; E. FENSTERSEIFER, P. E. 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.

CANEN, A. OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, set./out./nov./dez., p. 61-169, 2002.

CANEN, A. XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez., p. 641-813, 2011.

CASCO, P. Mais e melhores práticas para a inclusão de meninas na Educação Física escolar. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (Org.). **Meninos e meninas na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI**. Jundiaí: Fontoura, 2010.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. 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, F. *et al.* 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, 2010.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DUSSEL, E. D. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Edições Loyola, São Paulo, 1977.

- FABRI, E. I. Casos de ensino relacionados a E.F. escolar: uma produção dos alunos do Ensino Médio. 2012. 65 f. **Monografia** (Licenciatura em Educação Física). Bauru: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, 2012 (Orientadora: Lilian Aparecida Ferreira).
- FABRI, E. I.; ROSSI, F.; FERREIRA, L. A. Episódios marcantes das aulas de Educação Física: valorizando as experiências dos alunos por meio de narrativas. **Movimento**, Revista da Escola de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 583-596, abr./jun., 2016.
- FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. Reconstrução da Experiência e Educação: a relação entre Filosofia e Pedagogia no pensamento de John Dewey. **Contexto e Educação**, Editora Unijuí, ano 24, n. 82, jul./dez., p. 111-134, 2009.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez., 2005.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GRANJA, U. S. O. Conflitos y Educación Física a la luz de la Praxiologia Motriz: estudio de caso de un centro educativo de primaria. **Tesis Doctoral**. Universitat de Lleida, 2011. 497 f.
- GOMES, R. A análise de dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; OTÁVIO, C. N.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, p. 67-80, 2013.
- GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar., 2006.
- GOHN, M. G. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**, v.2, n. 1, p.35-50, 2014.
- GONZALEZ, F. J. BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de educação física**. 3. Ed. Rev. e Ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.
- INFANTE, M. J.; SILVA, M. S.; ALARCÃO, I. Descrições e análise interpretativa de episódios de ensino - os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática de supervisão**. Porto Editora LTDA: 1996.
- ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. G. (Coord.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p. 119-134, 1998.
- KLEINFELD, J. In: SHULMAN, J. H. **Case Methods in Teacher Education**. Teachers College Press, Columbia University New York and London, 1992.
- LARRAROTTI FILHO, A.; SILVA, A. P. S.; ANTUNES, P. C.; SILVA, A. P. S.; LEITE, J. O. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, jan./mar., 2010.

- LARROSA-BONDÍA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez., 2011.
- LARROSA-BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA-BONDÍA, J. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Tradução por Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- LAVEGA, P. LAGARDERA, F. MARCH, J. ROVIRA, G. ARAÚJO, P. C. 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.
- LOVETRO, J. A. Quadrinhos: a linguagem completa. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 2, p. 94-101, jan./abr., 1995.
- MACHADO, G. V. GALATTI, L. R. PAES, R. R. Seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais: reflexões a partir dos jogos esportivos coletivos. **Motrivivência**, ano XXIV, n. 39, p. 164-176, dez., 2012.
- MADUREIRA, A. F. A. Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2007. Orientadora: Prof. Dr. Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu Branco. 429f.
- MARIEL-RUIZ, A. Volver a pensar la pedagogía de la educación física escolar: experiencia, saber y práctica pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 1-13, 2010.
- MARTINELLI, C. R. *et al.* Educação Física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. 2, 2006.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4 Ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.
- MIRANDA, L. H. *et al.* Educação Física Escolar: principais formas de preconceito. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 12, n. 117, 2008.
- MONCEAU, G. 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., 2005.
- NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005. (Orientadora: Maria da Graça Nicoletti Mizukami).
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. Formando professoras no Ensino Médio por meio de casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFCar, p. 139-160, 2002.
- OLIVEIRA, M. W. *et al.* 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, R. C. “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, P. **Juegos, deporte y sociedades**: léxico de Praxiologia Motriz. Badalona/Espanha: Editora Paidotribo, 2008.

PHILIPP, R. R. **Vamos falar sobre... O respeito e a igualdade**. Tradução por Cecília Pompêo. Nova Galicia Edicions SL Ciranda Cultural Editora e Distribuidora LTDA. São Paulo: 2008.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. M. 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, I. C. A. Educação Física na Educação Infantil: notas sobre a possibilidades de formação de preconceito étnico-racial. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n.1, p. 135-146, 2006.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Abya Yala**: o descobrimento da América. Disponível em: <[http:// otrosbicentenarios.blogspot.com/ 2009/01/ abya-yala-o-descobrimento-da-america-cw.html](http://otrosbicentenarios.blogspot.com/2009/01/abya-yala-o-descobrimento-da-america-cw.html)>. Acessado em: 2/07/2016.

RANGEL, I. C. A. 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.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em Educação. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, ano XIV, n. 16, p. 17-34, jan./dez., 2008.

RIBAS, J. F. M. 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.

RIBAS, J. F. M. Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.2, p.113-120, mai./ago, 2005.

RIBEIRO, D. Classe, cor e preconceito. In: RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, p. 208-219, 1995.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 11-32, jun., 1997.

SANTOS, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, n. 135, p. 1-61, jan., 1999.

SANTOS, M. P. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento**, Revista da Faculdade de Educação da UFF, n. 7, p. 78-91, 2003.

SANTOS, R. E. Aplicações da História em Quadrinhos. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 22, p. 46-51, set./dez., 2001.

SANTOS, R. E. VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS - Rev. Cient.**, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr., 2012.

SANTOS, V. J. R. M. SILVA, F. B. ACIOLI, M. F. Produção de Histórias em Quadrinhos na abordagem interdisciplinar de Biologia e Química. **Novas tecnologias na Educação**. Rio grande do Sul, v. 10, n. 3, dez., p. 1-8, 2012.

SCOTT, Joan W. “Experiencia”. **La Ventana**, Guadalajara, n. 13, p.42-73, 2001.

SILVA, H. BOLEMA, L. A. S. A História Oral na Pesquisa em Educação Matemática. **Rio Claro**, São Paulo, ano 20, n. 28, p. 139-162, 2007.

SILVA, P. B. G. Práticas sociais e processo educativos: de vida e do estudo até o grupo de pesquisa. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Orgs.). **Processos Educativos em Práticas Sociais**: pesquisas em educação, São Carlos, EdUFSCar, p. 19-27, 2014.

SILVA, R. C. O.; JANOARIO, R. S.; CANEN, A. 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., 2007.

SOUSA, J. M. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, v.2, n. 1, p. 107-120, 2000.

SOUZA, D. L. *et al.* Determinantes para a implementação de um projeto social. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 689-700, jul./set., 2010.

SOUZA, E. S.; ALTMAANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 48, p. 52-68, ago., 1999.

SPINDOLA, T. SANTOS, R. S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora)? **Rev. Esc. USP**, v. 2, n. 37, p. 119-126, 2003.

STIGGER, M. P. **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores associados, 2009.

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

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

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

VAGO, T. M. 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, A. F. Técnica, esporte e rendimento. In: STIGGER, M. P. (Org). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores associados, p.135-156, 2009.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

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

APENDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pesquisa intitulada **CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO E PRECONCEITO NAS PRÁTICAS CORPORAIS SOB A PERSPECTIVA DISCENTE** tem como objetivo identificar e analisar os processos de exclusão e preconceito vivido ou observado por alunos de 6 a 17 anos de um Projeto Social através das narrativas manifestadas por eles. Serão realizadas orientações sobre a temática exclusão e preconceito, gravações das narrativas sobre exclusão e preconceito dos alunos participantes da pesquisa e produção de histórias em quadrinhos com as narrativas. Informamos que os resultados obtidos serão utilizados para fins científicos e a identidade dos participantes mantida em sigilo.

O participante poderá isentar-se da pesquisa em qualquer momento que desejar, podendo ainda, retornar em outra data, combinada com o responsável da pesquisa. Tais participantes também não terão qualquer despesa com a pesquisa em voga, bem como, a instituição promotora não se compromete a indenizá-los por danos imediatos e tardios decorrentes do estudo, salvo em casos de comprovado nexos causal.

A participação é voluntária e a pesquisa é de autoria e execução da professora Eliane Isabel Fabri, aluna pós-graduanda do curso de Mestrado Docência na Educação Básica da Unesp/Bauru, sob orientação da Professora Dr^a. Lílian Aparecida Ferreira, docente do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____ RG n° _____, manifesto meu consentimento para que meu/minha filho/filha _____ participe da pesquisa. Concordo que os resultados obtidos na referida pesquisa sejam divulgados, uma vez que a identidade pessoal dos envolvidos será preservada. Os dados da investigação ficarão guardados em local seguro, como forma de garantir o que é afirmado no termo em questão.

Paulistânia, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do responsável legal

Telefones para contato: _____

Informações da pesquisadora:

E-mail: lia_fabri@hotmail.com Telefone para contato: (14) 99847445

APENDICE B

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar do trabalho chamado **CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO E PRECONCEITO NAS PRÁTICAS CORPORAIS SOB A PERSPECTIVA DISCENTE**. Seus pais (ou responsáveis) permitiram que você participasse!

O objetivo do trabalho é identificar e analisar os processos de exclusão e preconceito vivido ou observado por alunos de 6 a 17 anos de um Projeto Social através das narrativas manifestadas por eles.

Não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação.

Você contará sua história sobre exclusão e preconceito que viveu ou que presenciou, sua narrativa será gravada. Depois você participará da produção das histórias em quadrinhos com as histórias contadas.

Caso venha a sentir qualquer desconforto ou tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar a professora Eliane Isabel Fabri, sob a orientação da Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira (docente do Departamento de Educação Física, FC/UNESP-Bauru e orientadora do trabalho).

Sua participação na pesquisa não será divulgada e nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa.

Eu _____ aceito participar do trabalho **CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO E PRECONCEITO NAS PRÁTICAS CORPORAIS SOB A PERSPECTIVA DISCENTE**.

Paulistânia, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

Informações da pesquisadora:

E-mail: lia_fabri@hotmail.com

Telefone para contato: (14) 998474450

APÊNDICE C

NOTAS DE CAMPO

01/06/2015 - Nota de campo 1:

O projeto de pesquisa foi apresentado a assistente social responsável pelo projeto e aos professores. Desde a apresentação da pesquisa para a equipe do projeto, destaco o grande interesse dos demais professores em participar e contribuir com o desenvolvimento do trabalho. Em maio de 2015, a equipe passou por algumas dificuldades, alguns professores pediram demissão e o projeto ficou com apenas 4 professores, sendo o quadro de 7 professores normalmente para as 7 respectivas atividades (dança, música, teatro, artes, informática, esportes e apoio pedagógico). A pesquisa foi realizada nesta situação, com apenas 4 professores: de dança, de música, de informática e de apoio pedagógico.

Contudo, esse momento não atrapalhou o início da pesquisa-ação. A assistente social do projeto autorizou o início da pesquisa, dando autonomia a pesquisadora para a preparação das atividades. Os 4 professores se mostraram muito interessados com a pesquisa, dando ideias e sugestões de atividades. A professora de música preparou a apresentação de slides para a explicação da pesquisa e da temática do preconceito e da exclusão; o professor de informática preparou uma aula na qual os alunos pesquisaram sobre as histórias em quadrinhos na internet; todos contribuíram de forma significativa em todo o processo.

Como pesquisadora, percebo esse envolvimento de toda a equipe como de suma importância, entendendo que o processo só ganhou mais qualidade, as crianças mais oportunidades de aprendizagens e os professores oportunidade de trabalhar em equipe e de formação continuada.

03/06/2015 - Nota de campo 2:

A primeira atividade realizada com as crianças foi a apresentação de slides sobre a temática preconceito e exclusão. Os alunos foram reunidos na sala de vídeo, onde foi explicado o conceito das palavras preconceito e exclusão, com exemplos de atitudes preconceituosas, explicado também sobre o respeito as diferenças e o bullying. Foi explicado o conceito de práticas corporais, abordando exemplos de exclusão e de preconceito como na Educação Física, por exemplo. Houve exposição de figuras que representavam situações preconceituosas e 2 vídeos sobre o tema. Um dos vídeos foi o vídeo "Cuerdas" e outro um trecho do filme do Patinho Feio.

O vídeo "Cuerdas" é um vídeo emocionante em que uma garota ajuda um menino cadeirante a participar das atividades na escola, ela o acompanha e o ajuda em todas as atividades e até mesmo o faz pular corda. O trecho do filme do patinho feio mostra uma situação de exclusão na qual um dos patinhos era excluído pela mãe por ser o único diferente dos irmãos. São vídeos curtos, sendo considerados de fácil entendimento para as crianças.

Durante a exposição de slides e após os vídeos, as crianças puderam falar, responder e fazer perguntas.

08/06/2015 - Nota de campo 3:

A segunda atividade foi a contação das duas histórias: Meninas não jogam futebol e Não queremos que o Thiago jogue basquete (PHILIPP, 2008). A seguir as duas histórias:

Meninas não jogam futebol

Na classe de Ana, as meninas também jogam futebol. Os meninos às vezes não querem passar a bola para Kátia, para Vanessa, para Júlia ou para Paula, mas elas tiram a bola deles e marcam gols. E mais, a sua outra avó costuma pilotar motocicletas quando era nova.

Por muito tempo as mulheres não fizeram parte de competições esportivas. Era uma crença geral que o esporte não era apropriado para elas. Na época da Grécia Antiga, apenas os homens participavam dos Jogos Olímpicos no vale perto do Monte Olímpico da Grécia. Os esportistas treinavam lá por cerca de um mês antes de ir para as competições, que duravam 5 dias. No estádio Olímpico, naquela época, havia prédios e banheiros para os esportistas no ano de 776 a. C., mas não era permitido que as mulheres competissem. No entanto, nos Jogos Olímpicos modernos, que recomeçaram no fim do século XIX, homens e mulheres podiam participar. As mulheres fazem parte de equipes de competições esportivas. É lógico que as meninas façam parte das partidas de futebol e pilotem motocicletas. Elas podem formar times apenas de meninas ou misto de meninos e meninas. Alguns times de basquete júnior são assim. Nem só o que existe é possível. Podemos inventar coisas novas e mudar comportamentos, situações e coisas que já sabemos. Meninas que jogam futebol é uma delas. No passado, havia muitas coisas que as mulheres não faziam ou não podiam fazer. A maior parte das profissões e dos esportes era direcionada para os homens. Hoje as mulheres estão em todas as profissões e em todos os tipos de esportes. Nas competições esportivas há muitas mulheres que ganham troféus. A situação das mulheres e dos homens na sociedade mudou, e na verdade, pode mudar ainda mais.

Não queremos que o Thiago jogue basquete

Tiago não joga basquete muito bem. Ele quase nunca faz uma cesta. No time dele, não querem perder, então sempre preferem o Mateus, que sempre marca pontos. Tiago está triste porque sempre fica na reserva. Ele acha até que é um jogador de basquete ruim e que não é bom em esportes. Um dia, Maria, uma menina que sempre faz cestas e com quem todo mundo quer jogar, o chamou. Ela sussurrou alguma coisa no ouvido dele e saiu com ele e com a bola. A tarde, Maria formou um grupo de meninos e meninas, com o Tiago nele, e ele fazia várias cestas. O time da Maria e do Tiago venceu. A Maria tinha ensinado um truque para ele. Isso mostra que todos podemos aprender coisas novas e melhorar nosso conhecimento e nossas qualidades. Agora, todo mundo quer o Tiago em seu time.

Essas duas histórias são específicas da Educação Física e tratam de preconceito e exclusão contra mulheres que jogam futebol e com os menos habilidosos nos esportes, no caso foi no basquete. Essas histórias foram contadas para as crianças pela professora de apoio pedagógico e foram discutidas juntamente com as crianças, com perguntas e gerando reflexões.

Nesta atividade algumas crianças já começaram a revelar experiências parecidas com a das histórias, demonstrando interesse em partilhá-las até mesmo durante as discussões em grupos. Neste momento, como pesquisadora, entendi que as crianças já conseguiriam narrar suas experiências sobre preconceito e exclusão vividos ou observados por eles sobre suas práticas corporais.

10/06/2015 - Nota de campo 4:

A terceira atividade foi a exposição do filme *Escritores da Liberdade*. As crianças assistiram e, após disso, os professores conduziram uma roda de conversa, explicando algumas questões do filme. Esse filme revela contextos de preconceito e exclusão enfrentados por alunos da periferia de uma escola e mostra como eles superaram essas situações, se unindo e trabalhando em grupos com ajuda de uma professora.

Esta atividade apresentou dificuldades, porque o filme era com jovens e com uma linguagem mais juvenil, sendo difícil, principalmente para crianças menores, entenderem. Também identificamos que alguns alunos não se interessaram pelo enredo exposto. Um filme infantil, mais apropriado para as idades dos alunos, seria mais eficaz para a aprendizagem e discussão do tema.

15/06/2015 - Nota de campo 5:

Após esse processo, demos início a coleta das narrativas e a professora de música auxiliou nas coletas. Os alunos puderam escolher para qual professora gostaria de contar sua experiência, no sentido de escolher aquela que tinha mais afinidade, pois se tratava de falar da sua vida e dos seus sentimentos. A coleta foi realizada individualmente.

Várias crianças quiseram contar suas experiências, contudo, algumas contaram experiências relacionadas principalmente a família e brigas, o que não tinha relação com as práticas corporais, essas foram desconsideradas para a pesquisa. Percebemos nesta fase, a carência afetiva das crianças, a vontade de falar e de contar sobre sua vida, algumas se emocionaram e nesses casos que não tinham relação com as situações de preconceito e

exclusão nas práticas corporais, os professores conversaram e aconselharam a respeito das situações expostas.

No final, foram produzidas nove narrativas sobre exclusão e preconceito. A seguir, são apresentadas as narrativas:

Narrativa 1 (menino, 8 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.

Narrativa 2 (menina, 9 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 pliê!

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...

Narrativa 3 (menina, 10 anos)

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. Eu gosto de jogar futebol e queria ir aos treinos, mas por causa disso que aconteceu eu não participo mais.

Narrativa 4 (menina, 10 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 eu 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 eu era pequena. Eu contei para o professor o que estava acontecendo e ele perguntou se eu queria jogar, então eu disse assim:

- Não professor! Agora eu não quero mais não! Perdi a vontade!

Narrativa 5 (menino, 11 anos)

Eu não sei jogar muito bem futebol. Em uma aula de Educação Física, nós jogamos queima e eu fui para o time das meninas. Um dos meninos começou a me chamar de “mulherzinha”, mas eu tenho amizade com ele e por isso não dei muita bola. Chegou o jogo de futebol, depois do intervalo. Estava 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!

Narrativa 6 (menino, 11 anos)

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...

Narrativa 7 (menina, 12 anos)

A gente sempre sai lá fora para jogar primeiro queima e depois o futebol. 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. Depois disso, a professora de Educação Física treinou um pouco as meninas para jogar futebol. A gente começou a jogar com os meninos e até que eles gostaram! E agora eles deixam a gente jogar futebol, mas ainda com um pouco de preconceito.

Narrativa 8 (menina, 12 anos)

Eu me lembro de um dia em que a Eliana não sabia jogar queima. Ela disse para a professora, mas ela não deu bola para ela. Quando jogamos queima, ela sempre deixa ser queimada e quando ela é queimada os colegas ficam ofendendo ela, dizem que ela é muito baixinha, que não sabe jogar e que ela é muito ruim. Um dia durante o jogo de queima, ela ficou triste e começou a chorar. Levaram ela para a diretoria e quando ela voltou ela ainda chorava e ficou no canto dela. Aí eu perguntei para ela por que ela estava chorando e ela disse que era porque não sabia jogar queima. Depois disso, a professora começou a ensinar ela a jogar queimada e hoje ela consegue jogar e não deixa mais ser queimada e consegue desviar da bola!

Narrativa 9 (menina, 12 anos)

Estávamos na aula de Educação Física. Pedro não gosta muito de jogar futebol e gosta mais de ficar junto com as meninas. Em uma aula a gente foi jogar queimada e Pedro jogou a bola para as meninas. Então os meninos começaram a ofendê-lo, dizendo que ele era ruim e que era um “veado”. Diziam que ele era “preto”, “veado”, “macaco” e um monte de coisas... Ele ficou magoado e ficou sentado sozinho. Teve algumas meninas que tentaram conversar com ele, mas ele não falou, porque estava magoado. Depois ele contou para nós porquê estava magoado e nós, as meninas, conversamos com alguns meninos que ofendiam ele. Aí depois de algum tempo, a maioria dos meninos pararam de ofendê-lo.

17/06/2015 - Nota de campo 6:

Após a fase de produção das narrativas, iniciamos a produção das histórias em quadrinhos, juntamente com as narrativas. Para dar início, o professor de informática levou os alunos para pesquisar sobre o que eram as histórias em quadrinhos e os significados dos balões. Eles tiveram contato com histórias em quadrinhos e leram algumas.

Analisando essa atividade, percebemos que podíamos ter aprofundado mais sobre o tema, contado sobre a origem dos quadrinhos, e como eles foram aparecendo ao longo da história, usar recursos na internet para produção de histórias, explicar a diferença entre a história em quadrinho e as tirinhas. Enfim, nesta atividade eles ficaram mais livres para pesquisar sobre o tema na internet, o que acabou desvalorizando as histórias em quadrinhos

como recursos de ensino e de aprendizagem. Como pesquisadora, os quadrinhos surgem para mim como algo novo e talvez por isso ocorreram essas dificuldades durante esse processo.

22, 24 e 29/06/2015 - Nota de campo 7:

A última fase com as crianças de 6 a 12 anos foi a produção das histórias em quadrinhos. Essa atividade foi realizada em grupos de 4 ou 5 alunos, desta forma cada aluno pôde contribuir de uma maneira, uns colorindo, outros desenhando, dando ideias, outros escrevendo. Foi dada uma das narrativas para cada grupo transformar em história em quadrinhos. Vale lembrar que essa parte levou alguns dias e os professores foram auxiliando os alunos nas dificuldades.

Analisando as aprendizagens geradas nesta fase, destacamos que os alunos puderam aprender não somente sobre as histórias em quadrinhos, mas também sobre o preconceito e a exclusão e a trabalhar em grupo, discutindo opiniões e chegando a consensos, o que foi apresentado como dificuldade para os alunos do referido projeto social.

05/08/2015 - Nota de campo 8:

Com o grupo de adolescentes e jovens de 13 a 17 anos, o processo foi similar ao realizado com as crianças e destacaremos alguns pontos importantes do processo.

Inicialmente como pesquisadora, com o apoio da assistente social responsável pelo grupo, participei de uma das reuniões mensais dos jovens. Nesta reunião haviam aproximadamente 40 adolescentes e jovens. Alguns foram meus alunos no projeto social em outros anos e já me conheciam, aos outros fui apresentada pela assistente social.

Nesta reunião, dialoguei com o grupo, apresentei os slides que explicavam sobre o preconceito e a exclusão, o mesmo material utilizado com as crianças, explicando os conceitos, com imagens e vídeos sobre a temática. Nas reflexões e conversas sobre o assunto, alguns jovens participaram, deram suas opiniões, mas a maioria não se envolveu efetivamente.

Após essa apresentação inicial, expus ao grupo a pesquisa que pretendia realizar, esclarecendo que se tratava de uma pesquisa de Mestrado, destacando a sua importância, explicando as fases e como o processo aconteceria. Do grupo de aproximadamente 40 jovens, apenas 8 manifestaram interesse em colaborar com a pesquisa. Alguns adolescentes e jovens manifestaram o desinteresse em produzir as histórias em quadrinhos, alegando não saber desenhar ou pintar, outros disseram que não tinham histórias para narrar.

Diferentemente do processo realizado com as crianças do projeto, com os jovens era necessário marcar encontros para que a pesquisa fosse realizada em horários diferentes das reuniões mensais do grupo para não atrapalhar o andamento e execução do planejamento das atividades do grupo. Este foi um ponto que dificultou muito esse processo, pois os 8 adolescentes e jovens que se comprometeram a participar, faltavam ou chegavam atrasados aos encontros marcados. No final, apenas 6 jovens permaneceram até o final do processo, e uma jovem participou do processo de construção da narrativa e não terminou a produção da história em quadrinhos.

12/08/2015 - Nota de campo 9:

Por se tratar de um grupo pequeno, e o fato de que os participantes eram colegas e amigos, no processo de gravação das narrativas, uma jovem preferiu contar sua história de modo particular e os outros preferiam gravar as narrativas com o grupo presente. Como pesquisadora, entendi que neste momento seria importante que os participantes se sentissem à vontade para contar suas experiências e por isso deixei-os decidir a melhor forma de revelarem as experiências.

Destaco aqui momentos de aprendizagens valiosas no pequeno grupo, percebendo que os adolescentes e jovens desse contexto, gostam de conversar em grupo, de falar e de ouvir a opinião dos colegas. Após a gravação das narrativas em grupo, naturalmente foram surgindo as reflexões, cada um falava sua opinião sobre a experiência, revelaram situações semelhantes e reconheciam os preconceitos e exclusões sofridas nas narrativas.

Outros assuntos relacionados à Educação Física também surgiram durante o diálogo, como pesquisadora fui encaminhando as reflexões e tentando esclarecer algumas dúvidas que surgiram, como por exemplo sobre os conteúdos da Educação Física, o grupo demonstrou não conhecer a diversidade de conteúdos da disciplina, ficando surpresos ao descobrir que muitas práticas corporais como as lutas, as ginásticas e a dança faziam parte dos conteúdos que poderiam ser desenvolvidos na escola. Esse diálogo revelou a característica das aulas de Educação Física das escolas do município, percebendo que a disciplina tinha ênfase somente no conteúdo esportivo.

No total foram coletadas 6 narrativas e somente 5 foram transformadas em história em quadrinhos.

A seguir as narrativas do grupo:

Narrativa 10 (menina, 15 anos)

Pra falar a verdade, a gente não brincava de vôlei antes, era só queima e algumas brincadeiras. Mas 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 assim... Desde sempre, até um tempo atrás, no vôlei, eu um pouquinho boazinha assim... Eles até não me escolhiam por último para jogar, mas hoje eles nem me chamam mais. Só que como eu sou chata, eu entro para atrapalhar. Não quer brincar comigo certo, então brinca errado! Eu gosto de jogar! Durante o jogo os meninos me chamam de burra, de tonta. Eu já falei, eu entro para atrapalhar, porque o importante para mim é participar.

Narrativa 11 (menina, 15 anos)

Eu estava na 1ª série, foi logo na primeira semana de aula. Eu tinha acabado de entrar na escola e estava naquele processo de adaptação. Aí, eu e as meninas, como a gente não tinha amizade com os outros alunos ainda, a gente sempre brincava entre a gente e só brincávamos de corrida. E eu não sei por que tinha um menino que ele me odiava, e ele me odeia ainda. Eu nunca falei com ele na minha vida, mas ele me odiava. 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! E veio todo mundo para me ajudar, a tia, que era a professora na época, também veio e me ajudou. Mas, até hoje, eu não sei por que ele fez isso, eu nunca fiz nada pra ele.

Narrativa 12 (menina, 15 anos)

Eu acho que dessa vez eu estava na 2ª ou 3ª série e, tipo assim, a gente já tinha mais amizade, só que, como sempre, tem aquela coisa: você não é da minha turma, então você não pode brincar comigo. Só que nesse dia tinham vários meninos brincando juntos com a turma da sala deles. Era na hora do intervalo. Tinham várias pessoas brincando e tal, aí eu peguei e falei: Ah, eu quero brincar! Eu me lembro, era uma brincadeira que todos davam a mão, se juntavam e todos caíam para trás, na época era muito engraçado. Quando eu entrei pra brincar, uma menina olhou para minha cara e disse assim: Eu não quero você aqui! Ela olhou pra todos e disse: Vamos brincar em outro lugar! Eu não quero ela! E todo mundo saiu e me deixou lá sozinha. Simplesmente viraram as costas e saíram...

Narrativa 13 (menina, 15 anos)

Eu sempre estudei com a mesma turma, com os mesmos alunos. Tem uma menina, que era a mais gordinha da turma. Toda aula de Educação Física ela falava para a professora que estava menstruada para não participar das aulas, mas não era por isso, é porque quando tinha queima, e ela gostava de jogar queima, só queima que ela jogava. Aí quando tinha queima, 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.

Narrativa 14 (menina, 17 anos)

Um dia, eu estava trabalhando na escola da família, e estava tendo um campeonato de futebol. 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. Aí mesmo assim ele continuou jogando e não ligou para o que os outros falavam. Aí em outro dia que teve jogo também, ele foi, mas não jogou e ficou sentadinho lá no canto. Depois eu perguntei para ele por que ele não estava jogando e ele falou que era porque as crianças ficavam “zuando” ele, né, rindo da cara dele, porque ele não conseguia pegar a bola. Aí depois ele não foi mais na escola. Depois de um tempo ele voltou, às vezes ele joga bola, mas às vezes não. Ele ainda fica um pouco envergonhado e com medo de errar de novo.

Narrativa 15 (menina, 17 anos)

Os meninos nunca deixam as meninas jogarem futebol. Então, na terça-feira, como os meninos comandam a bola, né, a gente entrou na quadra, um monte de menina. A gente ficou lá, no meio da quadra. Cada menina começou a marcar um menino. Alguns começaram a jogar a bola forte nas meninas. Até que, um pouco no final da aula de Educação Física, a gente conseguiu pegar a bola deles e conseguimos jogar. 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.

19 e 26/08/2016 - Nota de campo10:

A fase de produção das histórias em quadrinhos foi a que apresentou mais dificuldades com os adolescentes e jovens. Por se tratar de um processo que necessita de mais tempo, os participantes começaram a se mostrar desmotivados, chegavam atrasados ou faltavam nos encontros para a produção das histórias, queriam mais conversar ao invés de construir os quadrinhos. Alguns se comprometeram a terminar as histórias em quadrinhos em casa, mas demoravam a concluir e nesse andamento uma jovem não compareceu mais aos encontros e não devolveu a sua produção da história em quadrinho. Acabou sendo um processo de construção coletiva, pois um ajudava o outro, dando ideias, desenhando e pintando.

Analisando todo esse processo com os jovens, um ponto importante é que a realização de todas essas fases foi dificultada por ter sido conduzida apenas pela pesquisadora, comparando a aplicação das mesmas atividades com as crianças do projeto social, acreditamos que a participação dos demais professores do projeto social no processo contribuiu significativamente para uma melhor preparação dos alunos.

Outro aspecto se refere à produção das histórias em quadrinhos, nos parece que para as crianças este trabalho foi mais interessante do que se compararmos aos adolescentes e jovens. Talvez se a produção envolvesse outros elementos, como a tecnologia, despertaria mais interesse dessa população.

ANEXO 1

"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: PROCESSOS DE EXCLUSÃO E PRECONCEITO NAS PRÁTICAS
CORPORAIS: NARRATIVAS DE ALUNOS

Pesquisador: Eliane Isabel

Fabri

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49849115.4.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer:

1.311.874

Apresentação do Projeto:

O projeto é bem apresentado conforme os critérios científicos.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo do presente projeto é identificar e analisar os processos de exclusão e preconceito vivido ou observado por alunos de 6 a 17 anos de um Projeto Social através das narrativas manifestadas por eles.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequado e descrito no projeto. Risco mínimo

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequando

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequando

Recomendações:

**"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA**



Continuação do Parecer: 1.311.874

NA

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

NA

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6087 Fax: (14)3103-6087 E-mail: arimaia@fc.unesp.br

Considerações Finais a critério do CEP:

O protocolo respeita os direitos dos participantes indicados na resolução 466/12, tem metodologia viável e é eticamente adequado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_594648.pdf	26/09/2015 11:20:34		Aceito
Outros	Lattes.docx	26/09/2015 11:15:14	Eliane Isabel Fabri	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	26/09/2015 11:11:48	Eliane Isabel Fabri	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	26/09/2015 11:11:23	Eliane Isabel Fabri	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoConsentimentoAssentimento.docx	26/09/2015 11:07:03	Eliane Isabel Fabri	Aceito
Outros	Autorizacao_pesquisa.docx	26/09/2015 11:04:37	Eliane Isabel Fabri	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto.pdf	26/09/2015 10:57:18	Eliane Isabel Fabri	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 06 de Novembro de 2015

**Assinado por:
Ari Fernando Maia
(Coordenador)**

Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6087

Fax: (14)3103-6087

E-mail: arimaia@fc.unesp.br