UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

JULIA DOS SANTOS SESTARI

AUTODESVALIA: experiências vividas e/ou percebidas no contexto escolar

CAMPINAS
2021

JULIA DOS SANTOS SESTARI

AUTODESVALIA: experiências vividas e/ou percebidas no contexto escolar

Monografia apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Elaine Prodócimo

Este trabalho corresponde à versão final da monografia defendida pela aluna Julia dos Santos Sestari e orientada pela Prof.ª Dr.ª Elaine Prodócimo.

CAMPINAS
2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio - CRB 8/4991

Sestari, Julia dos Santos, 1998-
Se72a Autodesvalia : experiências vividas e/ou percebidas no contexto escolar / Julia dos Santos Sestari. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Elaine Prodócimo.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Autopercepção. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. 3. Escolas. 4. Preconceito. I. Prodócimo, Elaine. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Título em outro idioma: Self-devaluation: experiences lived and/or perceived in the school context
Palavras-chave em inglês:
Self-perception
Freire, Paulo, 1921-1997
Schools
Prejudice
Titulação: Bacharel e Licenciada
Banca examinadora:
Priscila Lopes
Data de entrega do trabalho definitivo: 13-12-2021

JULIA DOS SANTOS SESTARI

AUTODESVALIA: experiências vividas e/ou percebidas no contexto escolar

Monografia apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física.

Aprovado em: 13/12/2021.

COMISSÃO JULGADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Elaine Prodócimo

Orientadora

_____

Prof.ª Ms.ª Priscila Lopes

Banca Examinadora

Dedico este trabalho a Jesus, que tanto ama a mim, e a quem agora lê também, com um amor terno e real.

AGRADECIMENTOS

Como na música[1], que parece tão propícia para descrever o que sinto neste momento, quero dizer que “ao olhar pra trás, tudo que passou, venho agradecer quem comigo estava”:

Agradeço a Deus pela presença contínua e por me surpreender com seu amor, fidelidade e generosidade durante toda a jornada da graduação. Agradeço ao meu pai José por estar sempre disposto a me ajudar, fizesse chuva ou sol, eu sabia que estaria no mesmo ponto de ônibus me esperando com um sorriso no rosto e os olhos brilhando. Agradeço a minha mãe Maria por todas as vezes que me abraçou, enxugou minhas lágrimas e mostrou que seu amor não se baseia em um diploma. Agradeço ao meu irmão Tiago por todas as conversas reflexivas que me mostraram que o crescimento pode ser doloroso, mas certamente vale a pena. Agradeço ao meu irmão Mateus por me ensinar tanto com seu coração puro e confiante em Deus, obrigada por orar por todos nós. Agradeço a vocês por todas as risadas, não vivemos apenas de drama, afinal. Agradeço às minhas cunhadas Fernanda e Clara, vocês acrescentam gargalhadas, afeto e pessoas a esta família (Lilica, a titia te ama).

Agradeço ao meu querido pastor Fábio (Mika) pelo cuidado, integridade e por sempre me lembrar do sentido máximo de tudo o que faço. Agradeço a minha professora e orientadora Elaine por me conduzir com tanto carinho, paciência, honestidade e sensibilidade, aprendi a te admirar mais neste tempo juntas. Agradeço a Ana Clara por ter sido uma das principais manifestações do amor de Deus por mim neste tempo, amo você. Agradeço a Jéssica por todos os abraços e sorrisos tão puros que pareciam com os de uma criança, eles me fizeram muito bem. Agradeço a Talita por ter sido como uma irmã mais velha que me ensinava e cuidava de mim de um jeito tão entregue e único, aprendi muito com você. Agradeço as pessoas do Pockets por terem sido uma inspiração e uma família que amei fazer parte, vou sentir saudade.

Agradeço ainda às minhas avós, Antônia e Veronita, minha madrinha Maria Rosa, minha prima Geovanna, e minha amiga Maria Beatriz, vocês foram apoios muito presentes e essenciais ao longo desta jornada. Agradeço aos/as meus/minhas familiares e amigos/as que não terão os nomes registrados nesta página, mas certamente o têm em meu coração e em minhas orações, vocês fazem a diferença em minha vida.

Agradeço aos/as amigos/as, colegas, professores/as e funcionários/as da FEF e da UNICAMP que, percebendo eu ou não, contribuíram para esta formação acadêmica e pessoal

[1] Música: Só o Começo - Vocal Livre. Acesso em 17/11 - https://youtu.be/XktoQTwHSK4

que tanto me acrescentou. Agradeço pelas oportunidades que tive para chegar até a faculdade e as que tive dentro dela, sei que, infelizmente, muitas pessoas não terão a mesma chance.

Agradeço imensamente a todas as pessoas entrevistadas neste trabalho pela sinceridade e vulnerabilidade, algumas de vocês me permitiram acessar áreas importantes de suas vidas, pensamentos e sentimentos. Obrigada por essa confiança.

Enfim, agradeço a Julia, sei que por vezes fui dura com você, mas te amo e sou grata por tudo o que tem se tornado, parabéns pela conquista!

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós,
deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.
(O Pequeno Príncipe - Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

Em uma realidade em que as pessoas estão, muitas vezes, sentindo-se insatisfeitas e inseguras quanto a quem são e o que podem oferecer ao mundo, este trabalho teve como objetivo investigar e refletir acerca de experiências de autodesvalia vivenciadas e/ou percebidas na escola por professores/as e estudantes de Educação Física, durante seu período de escolarização básica. Levando em conta questões que perpassam a contínua construção do autoconceito na fase escolar, teve como base o conceito de Autodesvalia abordado por Paulo Freire. Desse modo, a pesquisa de cunho qualitativo teve os dados coletados mediante a realização de entrevistas com 12 participantes do grupo de estudo e pesquisa EscolaR da Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Os resultados foram organizados e explorados a partir da análise de conteúdo de Bardin. De maneira geral, no contexto escolar, foi observado que a autodesvalia se fez presente em decorrência de classes sociais, cores e corpos. No contexto das aulas de Educação Física habilidades específicas e legitimidade de alguns grupos foram questões desencadeadoras do sentimento de autodesvalia. Os/As participantes revelaram que as situações vivenciadas geraram marcas na sua constituição de sujeitos. A partir dos dados levantados podemos reconhecer que o sentimento de autodesvalia e suas marcas podem acompanhar suas vítimas não somente na Educação Básica, mas durante os anos que se seguem. Em virtude disso, ressaltamos a importância de gestores/as, educadores/as e demais funcionários estarem atentos ao que ocorre nas relações, buscando proporcionar um ambiente acolhedor e que respeite a diversidade.

Palavras-chave: Autopercepção; Paulo Freire; Escola; Preconceito.

ABSTRACT

In a reality in which people are often feeling dissatisfied and insecure about who they are and what they can offer the world, this work aimed to investigate and reflect on experiences of self-devaluation experienced and/or perceived at school by Physical Education teachers and students, during their period of basic schooling. Taking into account issues that permeate the continuous construction of self-concept in the school phase, it was based on the concept of Self-Devaluation addressed by Paulo Freire. Thus, the qualitative research had data collected through interviews with 12 participants of the EscolaR study and research group of the Faculty of Physical Education at UNICAMP. The results were organized and explored from Bardin's content analysis. In general in the school context it was observed that self-devaluation was present as a result of social classes, colors and bodies. In the context of Physical Education classes, specific skills and legitimacy of some groups were issues that triggered the feeling of self-devaluation. The participants revealed that the situations they experienced left scars marks in their constitution as subjects. From the data collected, we can recognize that the feeling of self-devaluation and its marks can accompany its victims not only in Basic Education, but during the following years. As a result of this, we emphasize the importance of managers, educators and other employees be aware of what happens in relationships, seeking to provide a welcoming environment that respects diversity.

Keywords: Self-perception; Paulo Freire; School, Prejudice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações sobre os participantes da pesquisa…….……..19
Quadro 2 - Organização a partir de unidades de registro……21

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

FEF - Faculdade de Educação Física

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO……...13
A autodesvalia……..14
CAPÍTULO 1 - MÉTODO……...18
Participantes da Pesquisa……...……..19
Procedimentos……..20
CAPÍTULO 2 - EXPERIÊNCIAS DE AUTODESVALIA NA ESCOLA……..22
Classes Sociais..…….…. 22
Cores e corpos……. 26
CAPÍTULO 3 - EXPERIÊNCIAS DE AUTODESVALIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA……..30
Habilidades……...30
Legitimidade…….33
CAPÍTULO 4 - INFLUÊNCIAS DA AUTODESVALIA……...38
Na vida pessoal…….38
Na vida profissional……...….42
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS……...47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ……49
ANEXOS…….53

INTRODUÇÃO

> Bom dia Pai, estou chorando nesse momento, chorei bastante na mesa com meus pais. Me sinto tão incapaz, irresponsável, lenta e burra. Me sinto fraca. (Trecho retirado do diário da autora, Setembro de 2021)

> Mas ele me disse: "Minha graça é suficiente a você, pois o meu poder se aperfeiçoa na fraqueza". Portanto, eu me gloriarei ainda mais alegremente em minhas fraquezas, para que o poder de Cristo repouse em mim. (BÍBLIA, 2 Co 12:9)

Diante da necessidade de realizar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para receber meu diploma da faculdade, a insegurança se fez presente durante todo o processo. Enquanto pensava sobre a possibilidade de temas, nenhum parecia bom o suficiente e eu nunca me sentia preparada para dar início a esta jornada. Adiei o quanto pude até faltar só ele, odiei o mundo por me pressionar a fazer isso e, por muitos momentos, acreditei que era a única a me sentir assim.

Na faculdade o desejo de me interessar, me dedicar, acreditar no meu potencial e fazer algo realmente bom, sempre me acompanhou, mas não ousava fazer nada muito além das atividades obrigatórias. Desejava ser, mas acreditava que não era, sempre correndo e sempre parada. A esse respeito, Freire (1987) afirma que enquanto os oprimidos vivem uma ambiguidade referente a quem são, raramente lutam, não confiam neles mesmos e acreditam, quase magicamente, que seus opressores são invulneráveis. Foi assim que me enxerguei na maior parte da minha graduação.

Estudar em uma universidade pública não define quem realmente sou ou minha capacidade, mas, de certo modo, eu confiava na suposição de que professores/as de uma universidade pública não passariam por isso, para mim era um *status* elevado demais para que tivessem qualquer fragilidade. Racionalmente parece óbvio que todos os seres humanos enfrentam desafios, todavia os sentimentos nem sempre seguem essa lógica. Sendo assim, durante uma chamada de vídeo com minha orientadora, experimentei outro aspecto do que Freire diz a respeito dos opressores e oprimidos, para o autor: "é preciso que [os oprimidos] comecem a ver exemplos da vulnerabilidade do opressor para que, em si, vá operando-se convicção oposta à anterior. Enquanto isso não se verifica, continuarão abatidos, medrosos, esmagados" (FREIRE, 1987, p.51). Foi o que aconteceu, enquanto ela comentava acerca de situações difíceis de serem superadas por ela, me reconheci e, de algum modo, acreditei que não era a única.

Com isso, o tema foi escolhido, como sugeriu Escrivá (2016) eu me decidi mais por reflexão do que por fogo e entusiasmo, sem espaço para muitos sentimentos ainda que

desejasse tê-los. A autodesvalia abordada por Freire pode não ter sido uma grande paixão, mas com certeza falava sobre mim e, agora, possivelmente, sobre muitos/as outros/as. Comecei a fazer reflexões iniciais a respeito do assunto, pensei em experiências que desejei ter vivido, mas nunca tive coragem de buscar por elas, tantos projetos interessantes foram finalizados logo após o primeiro desajuste.

Ora, a invenção da lâmpada por Thomas Edison em 1879 (DA SILVA, 2010) afetou não apenas sua vida, mas a história da humanidade. Se ele não tentasse pelo medo do fracasso, outra pessoa certamente o faria, importa saber que, em algum momento, alguém precisaria crer que, para criar algo novo, é preciso coragem e persistência. Essa pessoa e todas as outras que dia após dia se expõem à possibilidade do erro e, fatalmente, erram, mas compreendem que essa é apenas uma parte do processo, passaram a me instigar a interpretar os acontecimentos a partir de outra perspectiva. Sou, portanto, assim como Freire (1996), inacabada e por isso condicionada, no entanto, consciente disso, desejo ir mais além desse inacabamento.

A autodesvalia

Não é difícil perceber o quanto atualmente as sociedades estão em busca de uma perfeição inalcançável, seja a respeito de um padrão de beleza físico, que é alterado de acordo com contextos sociais e históricos, ou a respeito de características de personalidade, ou, ainda, número de conquistas e diplomas. Para Crepaldi (2002) a partir de padrões e modelos a serem seguidos, as sociedades induzem as pessoas a estarem competindo continuamente. Dessarte, estamos frequentemente lutando contra os outros, o tempo e, principalmente, nós mesmos.

A busca incessante por melhores performances pode levar à formação de seres humanos inseguros quanto a quem são e o que têm a oferecer, como se nunca fossem suficientemente bons, capazes ou merecedores de algo. Se, não raramente, existe desconforto e instabilidade mesmo dentro dos padrões, estar na margem de qualquer um deles se torna um grande convite para que as pessoas se escondam e sintam vergonha de si mesmas. No fundo, parecem acreditar que estão aqui apenas para observarem e concordarem com aqueles e aquelas que verdadeiramente compreenderam o mundo ao ponto de se tornarem um referencial dentro dele.

De acordo com o dicionário Aurélio (2010), o termo “valia” pode significar valor, serventia ou utilidade, logo, se valia representa valor, desvalia remete à sua falta. Quando essa falta é anunciada por outros/as de maneira imperativa e repetitiva, podemos acabar nos

convencendo de sua existência e fazendo dessa ausência de serventia uma percepção acerca de nossa identidade. Em seu livro Pedagogia do Oprimido, Freire (1987) fala sobre a desvalia que parte do indivíduo em direção a ele próprio:

> A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua "incapacidade". Falam de si como os que não sabem e do "doutor" como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (FREIRE, 1987, p. 27).

A autodesvalia, portanto, é um sentimento regularmente vivenciado pelos/as oprimidos/as quando estão em contraste com seus/suas opressores/as, vistos/as como superiores. Segundo Amorim et al. (2019) a autodesvalia tem como uma de suas consequências a crença de que ser diferente resulta em estar errado/a. Sendo assim, ao compararem sua história de vida, suas raízes e seus saberes com outros/as, algumas pessoas tendem a acreditar que aquilo que diverge entre ambos/as na verdade atua como forma de ressaltar seus próprios erros.

Ao trazer esse conceito para o contexto escolar, observamos que muitos/as estudantes carregam tais noções acerca deles/as próprios/as. A ideia de Freire permite presumir que esta situação pode estar relacionada ao fato destes/as estudantes se encontrarem em uma posição de opressão face aos/às seus/suas professores/as, colegas, escola e mesmo sociedade de maneira geral. As condições se agravam quando não surge a oportunidade de quebra de paradigmas, existindo a possibilidade de sentimentos como estes serem conservados durante outras fases da existência de quem os vive.

Esta situação é manifestada no estudo realizado por Souza (2019). A autora investigou o efeito do *bullying* sofrido por duas mulheres durante a fase escolar e verificou que as vivências do passado afetam intensamente seus pensamentos e relacionamentos atuais. Logo, se o *bullying* apresentou tal impacto e, sendo relacionado às questões da autodesvalia, podemos inferir que os sentimentos introjetados nos/as escolares tendem a perdurar para outras áreas de suas vidas, refletindo até mesmo em suas escolhas profissionais. Isto é, o convencimento de que são inferiores e incapazes não se restringe à sala de aula, mas contribui para a criação de uma identidade diminuta, moldando sonhos e convicções a partir de uma perspectiva de escassez.

Ademais, o próprio sistema estudantil contribui em certos âmbitos para o fortalecimento de sentimentos como esses. As ideias de erro e acerto são bastante marcadas

desde o início da trajetória escolar. Existe, portanto, a necessidade de reflexão e questionamento quanto a estas noções, uma vez que, de acordo com Nogaro e Granella (2004), o significado do verbo "errar" está comumente ligado ao fracasso como contexto de interpretação. Ademais, existem inúmeros outros possíveis causadores ou agravadores deste sentimento, de modo que não se torna uma surpresa a autodesvalia na escola.

Ora, se para Bondia (2002) o que impede a experiência impede a própria existência e a primeira tem como característica a exposição, o perigo, a vulnerabilidade e a receptividade, pensar em uma educação em que as pessoas temem demasiadamente o erro, o fracasso, e mesmo a exposição, é pensar em uma educação em que as pessoas tenham medo de ser, portanto, é opressora e não libertadora.

Nesse sentido, quando consideramos que a Educação Física tem as manifestações corporais como principal meio de linguagem e comunicação, entende-se que este é um ambiente de exibição ainda mais extravagante e, por vezes, traumatizante, devido a sua grande repercussão na turma. Uma vez que fica nítida a relação da pessoa com essa forma de linguagem, não apenas para o/a professor/a, como costuma acontecer em outras disciplinas, porém, também e, talvez, principalmente, para seus colegas, o impacto gerado na visão da turma frente a este/a aluno/a provavelmente será maior. Por consequência, as relações que se estabelecem também são afetadas por tais percepções, sobretudo, quando há uma legitimação dessas tratativas por parte do/a professor/a. Com isso, nos parece bastante válido e necessário observar como essas exposições estão sendo feitas, para que não reforcem sentimentos de aprisionamento.

Assim, justifica-se a necessidade de pensar sobre a autodesvalia que não apenas limita a existência, mas que, segundo Freire (1967), é somente a partir da transformação da autodesvalia e da inferioridade em autoconfiança, que as pessoas poderão deixar seu papel de objeto e se assumirem como sujeitos. Em vista disso, o trabalho tem como objetivo investigar e refletir acerca de experiências de autodesvalia na escola vivenciadas e/ou percebidas por professores/as e estudantes de Educação Física, durante seu período de escolarização básica. De maneira específica, objetivamos analisar situações de autodesvalia vivenciadas nas aulas de Educação Física e a influência dessas situações na formação pessoal e profissional dessas pessoas.

Para tanto, os capítulos foram organizados a partir das vivências na escola de maneira geral, dando ênfase à autodesvalia que se relacionava a classes sociais, cores e corpos; seguidas pelas questões que perpassam a Educação Física, como habilidades e legitimidade

de reduzidos grupos; finalizando na reflexão e verificação de efeitos da autodesvalia na vida dos/as participantes da pesquisa, anos após terem concluído a Educação Básica.

CAPÍTULO 1
MÉTODO

Setembro

Quando eu disse: os meus pés escorregaram, o teu amor leal, Senhor, me amparou. Quando a ansiedade já me dominava no íntimo, o teu consolo trouxe alívio a minha alma (BÍBLIA, Sl 94: 18-19).

A pesquisa de cunho qualitativo teve por base entrevistas realizadas com professores/as e estudantes membros do grupo de estudo e pesquisa EscolaR, criado em 2013 na Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Considerando a realidade atual de pandemia, a pesquisa não contou com a utilização de espaços físicos específicos. As entrevistas ocorreram individualmente via Google Meet, com uma média aproximada de 40 minutos cada uma, foram gravadas e seu conteúdo transcrito para que a pesquisadora pudesse retornar a elas sempre que necessário.

Assim, após a liberação do Comitê de Ética em Pesquisa[2] (CEP) para a execução do trabalho, foi realizada entrevista semi-estruturada com cada participante, contendo perguntas referentes à sua trajetória escolar. As questões respeitaram uma ordem lógica e tiveram o intuito de levantar questionamentos e reflexões sobre o assunto do estudo. Dessa forma, as perguntas iniciais abordaram aspectos pessoais e relativos a(s) escola(s) frequentada(s) pelo sujeito, seguindo, então, para temas mais direcionados aos sentimentos vivenciados e/ou percebidos, a maneira de lidar com eles e as posturas das pessoas do entorno frente à situação. Por fim, de volta ao presente, os/as entrevistados/as foram convidados/as a realizarem suas próprias análises sobre o contexto, incluindo, assim, seus pensamentos e vivências atuais sobre a área educacional. A entrevista contou com aproximadamente 7 perguntas e teve como base as questões colocadas no Anexo 2.

A partir disso, os dados obtidos foram organizados e explorados usando a análise de conteúdo de Bardin (1979) que, segundo a autora, tem maior interesse nos significados presentes durante a descrição dos conteúdos, do que neles em si, ou seja, o foco da análise está no que tais conteúdos podem nos ensinar a partir de sua relação com outros fatores (BARDIN, 1979, p.38). Com isso, o foco do trabalho foi atentar-se a estes significados e as associações que os permeavam.

[2] Número do Parecer: 4.780.907

Participantes da Pesquisa

O grupo EscolaR conta com cerca de 72 participantes, dentre os/as quais encontram-se estudantes de graduação e pós-graduação, além de docentes de redes públicas e privadas atuantes tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Não houve restrição para regiões do Brasil, uma vez que diante do contexto de pandemia e reuniões online, pessoas de diversas localidades se uniram ao EscolaR. O grupo inclui também participantes de outras áreas da licenciatura, no entanto, pensando nos objetivos do trabalho, foram excluídos/as aqueles/as não pertencentes à área da Educação Física.

Atualmente, destas 72 pessoas inseridas no grupo do WhatsApp, sendo este o principal meio de comunicação entre os/as membros/as, os encontros via Google Meet costumam reunir cerca de 15 pessoas, as quais comumente são as mesmas ou variam pouco. Ainda assim, não houve restrições neste sentido, mesmo os/as membros/as que não estavam frequentando as reuniões sistematicamente foram convidados/as a participarem do estudo.

A escolha pelos membros do EscolaR para participarem do estudo se deu pelo fato de o referencial teórico básico de estudo do grupo serem as obras de Paulo Freire. Deste modo, os/as participantes do grupo estão familiarizados/as com os conceitos do autor, incluindo o conceito da autodesvalia, o que possibilitaria uma maior compreensão sobre o tema do estudo.

Assim, voluntariaram-se para fazer parte da pesquisa 12 professores/as e estudantes de Educação Física. Visando preservar as identidades, foi criado um codinome para cada participante da pesquisa, o quadro abaixo traz algumas informações sobre cada um/a deles/as:

Quadro 1 - Informações sobre os/as participantes da pesquisa

Nome	Idade (anos)	Atuação*
Bruna	24	Estudante
Carlos	38	Professor no Ensino Fundamental I, Fundamental II, Médio e EJA
Daniele	28	Estudante
Fábio	33	Professor no Ensino Fundamental II e Médio
Guilherme	25	Estudante
Henrique	27	Professor no Ensino Fundamental II e Médio

José	33	Professor no Ensino Fundamental I e Fundamental II
Laura	24	Professora no Ensino Infantil, Fundamental I e Fundamental II
Mônica	34	Professora em Ensino Fundamental I
Natália	26	Professora no Ensino Fundamental I
Silvia	33	Professora no Ensino Fundamental II
Tereza	23	Estudante

Fonte: SESTARI, 2021.

Nota: Tendo em vista que o trabalho se ocupa de considerar o contexto da Educação Básica, ainda que atuem em outra profissão ou mesmo bacharelado em Educação Física, os/as participantes em processo de formação em Licenciatura foram caracterizados/as como “Estudante”.

Procedimentos

A partir da liberação do CEP para execução deste trabalho, foi enviado no WhatsApp do grupo EscolaR um convite para todos/as que fazem parte dos critérios de inclusão e desejassem contribuir para a execução da pesquisa. Nesse primeiro contato, foram transmitidas as informações primordiais acerca da proposta.

A partir disso, foi informado que qualquer possível dúvida poderia ser retirada por meio do contato com as pesquisadoras. Assim sendo, aqueles/as que desejaram fazer parte do estudo receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 1) para que fosse lido e aceito pelos/as participantes da entrevista, os/as quais poderiam preencher o TCLE ou ter gravada sua confirmação de leitura e concordância com o mesmo antes do início da entrevista, dando sequência ao projeto.

O critério para delimitação do número de participantes da pesquisa foi a disponibilidade dos/as interessados/as. Tendo definido quais seriam os/as entrevistados/as, as chamadas de vídeo foram marcadas a partir da conveniência nas agendas da pesquisadora e dos/as participantes. Desse modo, foi combinado o dia e horário da entrevista com cada participante, sendo ela efetivada pelo aplicativo Google Meet.

Antes da efetivação da coleta, foi realizada uma entrevista piloto com uma estudante da área, no intuito de testar e ajustar as questões, além de promover a familiarização com o uso do recurso virtual. Após a simulação, a estudante pôde opinar acerca da clareza das

questões e a pesquisadora conseguiu ter uma base do tempo necessário para a execução das entrevistas.

Após a coleta, os dados foram salvos para que as pesquisadoras conseguissem retornar a eles quando necessário. Com isso, tendo por base o método de Análise de Conteúdo de Bardin (1979), na fase de pré-análise, os dados foram transcritos e organizados, dando início a breve visualização das divisões que surgiriam na fase seguinte. Na segunda etapa, da exploração do material, foram estabelecidas duas unidades de registro a partir de temas de grande relevância e frequência dentro dos dados obtidos. Desta divisão surgiram quatro categorias, que, no que se refere a primeira unidade, foram ainda divididas em subcategorias, favorecendo a estruturação do trabalho, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 2 - Organização a partir de unidades de registro

Unidades de registro	Categorias	Subcategorias
Experiências de autodesvalia	Na escola	Classes sociais
		Cores e corpos
	Na educação física	Habilidades
		Legitimidade
Influências da autodesvalia	Na vida pessoal	-
	Na vida profissional	-

Fonte: SESTARI, 2021.

Em sucessão, diante da última fase, de tratamento dos dados, foram efetuadas inferências e interpretações considerando a pessoa que transmitia a mensagem, a pessoa que recebia, a mensagem em si mesma, o meio pelo qual ela foi transmitida e os objetivos da pesquisa. Para tanto, foi realizada uma exploração entre o material adquirido e os conteúdos observados nas literaturas utilizadas como referência, almejando assim, estabelecer um diálogo entre ambos.

CAPÍTULO 2
EXPERIÊNCIAS DE AUTODESVALIA NA ESCOLA

Outubro

[...] restaura-me o vigor. Guia-me nas veredas da justiça por amor do seu nome (BÍBLIA, Sl 23:3).

A autodesvalia na escola pode se apresentar de diversas maneiras, uma vez que a escola é um reflexo da sociedade. Sendo assim, durante as conversas, os/as participantes da entrevista apresentaram questões e sentimentos únicos, por serem próprios de um ser que é individual. Por outro lado, porém, são também coletivos uma vez que cada pessoa é constituída coletivamente, na sua relação com o outro, e os discursos se assemelham em diversos sentidos, demonstrando realidades que se repetem, nos levando à possibilidade de relacioná-las e refletir sobre algumas delas.

Diante dos vastos aspectos abordados pelos/as participantes da pesquisa, questões de classes sociais, assim como de cores e corpos atravessaram muitas falas, nos fazendo identificar a importância de pensar sobre tais temas, os quais serão apresentados adiante.

Classes Sociais

O aspecto financeiro começou a aparecer nas respostas a partir do momento em que os/as participantes da pesquisa foram questionados/as sobre um sentimento de autodesvalia vivido e/ou percebido na escola de maneira geral. O quesito socioeconômico surgia como um marcador de grupos e espaços, indicando o nível de pertencimento dos/as estudantes a cada um deles.

Diferentemente do que se possa imaginar, as respostas demonstraram que esse sentimento estava presente tanto nos/as estudantes de escolas públicas quanto naqueles/as provenientes de instituições privadas, variando o modo pelo qual a autodesvalia surgia para cada um/a deles/as. Enquanto na escola privada a autodesvalia se apresentou por meio dos conflitos de convivência em um ambiente hostil, na escola pública foi possível perceber uma busca por maior dignidade ou reconhecimento individual e também coletivo. Busca esta, ilustrada no caso de Carlos, estudante de uma escola pública que sentia-se inferior quando observava o lugar de sua classe econômica, que compreendia seus colegas e vizinhos, na sociedade ao perceber que, mesmo dentro de uma escola que era majoritariamente ocupada por pessoas de classe semelhante, as condições não eram exatamente as mesmas, existiam

diferenciações que ficavam evidentes pelo poder de compra dos/as demais estudantes, observadas em seus materiais e uniformes, se assemelhando às relações dos *estabelecidos e os outsiders*[3] (ELIAS, SCOTSON, 2000) como afirma Carlos:

> *"[...] E aí, em uma autodesvalia pensando nessa questão de classe, eu sempre me considerei um menino na escola que não tinha nada né, então assim, o começo da educação foi… A gente dividia lápis, eu e meu irmão né, dividia a caneta, então acho que essas coisas, quando a gente chega na escola como uma criança e a gente vê outros colegas tendo lápis de várias cores, caneta de várias cores, você vai* ***causando na criança esse sentimento*** *de que você não tem as coisas né, e eu acho que isso vai gerando um sentimento de autodesvalia. [...]"* (Carlos, grifo da autora)

O sentimento e a realidade apresentados por Carlos infelizmente não são uma exclusividade do presente estudo, em pesquisa realizada com 4452 adolescentes da coorte[4] do Rio Grande do Sul a respeito de discriminação autorrelatada, Gonçalves et al. (2012) associaram essa discriminação com a condição socioeconômica e encontraram um percentual que demonstra maior prevalência desse sentimento entre os/as adolescentes mais pobres.

Nesse sentido, Almeida, Cardoso e Costac (2009) também observaram em seu estudo, sobre a percepção dos/as educadores/as acerca do bullying em sala de aula, que os/as professores/as entrevistados/as consideram a situação socioeconômica, a cor, a raça, a aparência e a existência de algum tipo de deficiência, alguns dos alvos de comportamentos discriminatórios para com determinados/as estudantes.

Ao comentar sobre sua ida para a escola particular, outro participante da pesquisa fala a respeito da diferenciação que existia entre ele e os/as demais estudantes por conta de sua forma de ingresso e dos contextos sociais a que pertencia:

> *"[...] E ai o que que acontece? Tem um evento muito marcante que é a minha ida para a escola particular, que eu ganhei uma bolsa de estudos na escola particular e ai o conceito de autodesvalia, ele vai ficar muito presente né, porque tipo assim ó,*

[3] *Os estabelecidos e os outsiders* é uma obra de Norbert Elias e John L. Scotson em que os autores observam uma pequena cidade da Inglaterra e percebem uma divisão estabelecida entre os habitantes mais antigos e os mais recentes, em que o primeiro grupo se posicionava como superior ao segundo, mesmo compartilhando das mesmas condições de trabalho e habitação.

[4] Estudo de *coorte* é um tipo de estudo feito durante um longo período em que o investigador se limita a observar e analisar grupos de pessoas com experiências semelhantes. No caso acima, somente pessoas nascidas em 1993, na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, puderam fazer parte da pesquisa.

primeiro pela questão econômica, porque tipo assim eu era o bolsista e o bolsista ele é sempre visto com outros olhos, então de certa forma a gente, tipo, eu não era da mesma realidade das pessoas que eu tava, sabe? [...]" (Guilherme).

Na sequência, o participante da pesquisa também conta a respeito de um processo de admiração da nova cultura em que foi inserido. Seu vislumbre em relação às novas formas de pensar o conhecimento é manifesto no seguinte trecho:

"Então isso fica muito marcado que é bem aquela coisa do... quando a gente fala de introjetar o opressor em nós oprimidos nesse contexto, aquele momento onde ***eu*** *só valorizo o saber erudito e tudo o que vale, não vale e tudo o que eu sei, não vale né? Então os meus conhecimentos eles não faziam muita diferença porque, ainda mais a escola desde o começo sendo muito marcada pela questão vestibular assim, sabe?"* (Guilherme, grifo da autora)

Guilherme relata ter interiorizado uma concepção de que os conhecimentos provenientes de seu contexto anterior tinham menor valor do que os que estavam sendo apresentados naquele momento. Verifica-se, portanto, que existia nele uma dualidade que o fez oprimido e semelhantemente "hospedeiro" do opressor, pois ainda que o oprimido consiga se reconhecer como tal, é comum que sua percepção de si mesmo seja afetada por uma "imersão" na realidade opressora (FREIRE, 1987). Freire nos atenta para uma característica possível do oprimido que vale a pena ser considerada:

> Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar desses padrões de vida constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de 'classe média', cujo anseio é serem iguais ao 'homem ilustre' da chamada classe 'superior' (FREIRE, 1987, p.49)

Assim, diante da constante supervalorização de uma cultura, é presumível que a pessoa submetida a tal situação comece a desejar fazer parte daquilo que está sendo apresentado como bom, belo e ideal. Em seu estudo sobre discriminação socieconômica, realizado em uma escola pública do município de Sinop (MT), um dos fatores discriminatórios verificados por Mendes e Straub (2014) é a exaltação de uma cultura única,

vista como a correta, em detrimento da cultura do/a aluno/a, que é desconsiderada por meio de uma violência que é simbólica.

Nesse processo de opressão ao diferente, até mesmo os/as professores/as podem contribuir para o reforço de certos estigmas como mostram Forte et al. (2013) em seu estudo com professores/as da rede pública do estado do Ceará. Os autores buscaram verificar estigmas criados por esses profissionais sobre seus/suas alunos/as a partir da classe social dos/as estudantes. O estudo mostrou que, mesmo com a universalização do acesso à escola, ela continuava um ambiente excludente e estigmatizante, a própria avaliação se assemelhava a um julgamento social que, por vezes, marginalizava determinados/as alunos/as enquanto idealizava outros/as. O trabalho faz uma crítica a esse modo de ação da escola observada e aponta o quanto a experiência compartilhada entre os/as profissionais/as pode ser uma forma de reforçar estereótipos. Por fim, conclui com o alerta sobre a possibilidade dessas marcas se tornarem permanentes nos/as estudantes que as recebem.

Na fala de José fica evidente a presença de estigmas perpetuados por um de seus professores ao considerar estudantes advindos/as de escolas com perfis distintos:

> *"Mas foi interessante que nesse primeiro ano, primeiro dia de aula de matemática, professor Mauro, pode por o nome dele aí que ele é danado. Ele pegou, ele falou assim 'ó, fica de pé as pessoas que vem de escola particular', aí todo mundo ficou de pé, quem veio de escola particular, aí ele falou 'ah, fica de pé agora quem veio do Sesi' né? Porque tem a tal da rede Sesi não sei o que, galera ficou de pé, aí ele falou assim 'não costumo ter problema com vocês' né? 'Fico feliz de vocês serem a maioria da turma', aí tuf, beleza, mandou sentar, eu ali, eu falei esse professor vai ser carniça né, aí ele falou 'agora fica de pé quem veio de escola pública', nossa minha galera levantou né, ele falou assim, 'costumo ter muito trabalho com vocês, espero estar enganado' e aí mandou a gente sentar."*

A fala apresentada acima demonstra a forte representatividade de determinados preconceitos de classe mesmo dentro do ambiente estudantil, corroborando com o pensamento de Forte (et al., 2013):

> Em relação ao preconceito de classe, o estigma surge diretamente ligado às origens e aos padrões culturais da classe trabalhadora, isto é, seus comportamentos, formas de vestir, cor da pele, lugar de moradia, profissão, enfim, tudo que possa servir para "marcá-los" negativamente na relação interpessoal, definindo uma "identidade social" deteriorada. A partir dessa definição, é erguida uma "barreira" que exclui as pessoas estigmatizadas de

> relações sociais harmoniosas e propícias ao respeito às suas diferenças socioculturais (FORTE et al., 2013, p. 1).

Desse modo, evidencia-se a profundidade do preconceito de classe dentro da escola e a significativa frequência de casos de autodesvalia devido a tais fatores.

Cores e corpos

Durante as entrevistas presenciamos falas que abordaram questões bastante preocupantes envolvendo *preconceito racial*, *bullying* e mesmo assédio sexual. A partir dos relatos nota-se a naturalidade com que tais situações ocorreram e a falta de apoio e suporte do corpo de professores/as e funcionários/as diante dos ocorridos.

Para tratar dos temas, faz-se necessário compreender de onde partimos. Para nossa concepção de *preconceito racial* tomamos como base Nogueira:

> Considera-se como *preconceito racial* uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece (NOGUEIRA, 2007, p. 292).

Essa condição aparece na fala de Henrique, que, ao mudar de estado e iniciar os estudos em uma escola privada com padrão diferente do que estava acostumado, percebeu o estranhamento de seus/suas novos/as colegas frente a constatação de que a mãe do estudante é negra. Em seu discurso, o participante da pesquisa se percebe sendo colocado em um grupo à margem, composto por estudantes que se encontravam em uma condição de afastamento dos/as demais devido a estigmas sobre suas origens, sejam elas raciais, sociais, ou geográficas. Ele afirma:

> "*[...] eu percebo que eu vou sendo colocado também num grupo assim que é do pessoal que é filho da faxineira lá da escola que tem bolsa, é de um outro menino que veio do Recife que também não conseguiu interagir direito lá com o pessoal e que tá lá junto, então o meu grupo ele é sempre esse menor ali né quando eu vou pra Minas"*.

Naquele contexto, vir de uma família com as características como a de Henrique não era algo desejável por grande parte dos/as estudantes, nem mesmo a aproximação com seu grupo era algo bem visto pelo corpo estudantil. Isto porque alguns grupos sentem a

necessidade de manter uma “boa imagem” perante os pares e, para isso, incluem em sua membresia somente as pessoas que estiverem “à altura” de pertencer a ela, sendo alguns dos aspectos considerados para essa seleção o fator econômico, a beleza e o destaque pelo intelecto (MENDES, STRAUB, 2014).

Nessa situação nota-se uma condição de aprisionamento de ambas as partes, uma por estar reduzida a estereótipos e a outra por ser refém de um padrão que também a subjuga, limita e por vezes exclui. Como afirma Freire (1987) a tarefa humanista e histórica dos oprimidos é libertarem-se e, com eles, os/as seus/suas opressores/as.

Um exemplo desta libertação está exposta no trabalho de Gomes (2003). Ao pesquisar sobre educação, identidade negra e formação de professores/as, a autora traz depoimentos de mulheres negras sobre suas experiências na escola. Uma delas conta que, quando criança, sofreu gozações sobre sua aparência e cabelo, ao ponto de não querer mais ir para a aula. Anos depois, após ter tido acesso a outros discursos e convivido com mulheres negras por meio de sua profissão como cabeleireira étnica, escolheu o cabelo étnico como tema para a apresentação de um trabalho na aula de inglês. A autora destaca a importância do apoio da professora para que a estudante trouxesse discussões como essa em aula, pois caso fosse um posicionamento conservador ou “neutro” acerca das questões raciais, esse momento de troca e aprendizado não teria ocorrido. Salientamos juntamente o aspecto libertador de dar espaço de escuta para a voz desta estudante, que, enquanto se libertava, dava aos/as seus/suas possíveis opressores/as acesso a conhecimentos e discussões que também os/as libertava, ao menos inicialmente, de sua ignorância. Pois libertando-se, os/as oprimidos/as, e somente eles/as, podem libertar igualmente os/as opressores/as (FREIRE, 1987).

Pensando ainda na questão estética e as opressões que podem surgir a partir dela, esbarramos em outro relato, desta vez marcado pelo *bullying*. Para isso, saibamos:

> O bullying (do inglês bully = valentão, brigão; termo sem tradução adequada em português) compreende comportamentos com diversos níveis de violência que vão desde chateações inoportunas ou hostis até fatos francamente agressivos, em forma verbal ou não, intencionais e repetidos, sem motivação aparente, provocados por um ou mais estudantes em relação a outros, causando dor, angústia, exclusão, humilhação e discriminação, por exemplo (SILVA, 2008, *apud* MALTA et al., 2010, p. 3066).

Em sua fala, Natália afirma que desde o início de sua escolarização sofreu *bullying* por conta de seu nariz e seu corpo magro, recebendo de seus/suas colegas de classe comentários e apelidos pejorativos como “Olívia Palito”. Em outro momento, a participante da pesquisa confessa ter feito uma cirurgia no nariz anos depois por conta de todas as ofensas

recebidas naquele período. Em estudo com jovens do Rio de Janeiro, Passos et al. (2013) verificaram que sentimentos de discriminação e preconceito foram frequentes entre os/as jovens que não se consideram dentro do padrão estético produzido pela sociedade, demonstrando também uma noção de moralidade dos corpos, que se moldam de acordo com o que é socialmente aceito. Percebemos, portanto, uma realidade que não para na jovem entrevistada, mas ecoa.

Outra marca da autodesvalia escolar vivida por Natália fica registrada no seguinte trecho:

> *Então essa é uma questão que sempre foi muito latente assim, muito forte, depois tiveram outras questões também que hoje eu vou dizer até como um leve abuso, os meninos ali quando eles começaram a descobrir a sua sexualidade né, eu lembro que eu sempre, enquanto boa aluna, eu sempre* ***era colocada*** *no meio das panelas ruins pra galera não conversar e eu lembro que os meninos estavam descobrindo a sua genitália e eles ficavam meio que se masturbando assim na sala e ficavam fazendo insinuações assim, eu lembro de um moleque que sentava atrás de mim, eu nunca vou me esquecer do nome dele e ele ficava falando o tamanho do pênis dele pra mim e tentava tocar em mim depois de tocar no pênis, então assim, hoje eu penso* ***"por que que eu não falei para ninguém?" Por quê?*** *Que tipo de,* ***eu tava sendo oprimida ali, muito****, porque eu não estava confortável com aquilo ali, já era uma pessoa, ele no caso, que dava problema, eu falei* ***"Por que que eu não compartilhei com ninguém?"****. Sendo que aquilo pra mim, hoje eu falo, aquilo pra mim foi um abuso, foi a invasão de um espaço, foi uma violência, eu não tava confortável com aquilo ali,* ***por que que eu não falei pra ninguém?*** *E aí, enfim, terapias depois pra conversar sobre isso, sabe?* (Natália, grifos da autora)

O relato acima demonstra de maneira explícita os sentimentos de vulnerabilidade da participante da pesquisa, sua situação de opressão e a falta de suporte por parte dos/as professores/as. É possível perceber que os/as docentes colocavam a estudante em um local na sala que facilitaria o andamento da aula, mas, por outro lado, gerou situações extremamente incômodas, traumatizantes e opressoras para esta aluna. Não cabe neste momento fazer um juízo sobre os/as profissionais que, naquela época, não tinham acesso a mesma gama de discussões existentes atualmente e, possivelmente, não sabiam do que estava acontecendo

junto à estudante, mas nota-se a necessidade de observar a influência da ação, ou falta dela, dos/as professores/as na vida dos/as estudantes.

Outro ponto importante no discurso de Natália é seu questionamento sobre o porquê não ter compartilhado a situação com ninguém, mesmo tendo um relacionamento bastante próximo de seus/suas professores/as, como informa posteriormente. Para isso temos duas hipóteses, que não se excluem, mas se complementam. A primeira, tendo como pressuposto:

> Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, "imersos" na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus "proprietários" exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. [...] Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não-liberdade os mantém à comunhão criadora, a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada. (FREIRE, 1987, p. 34, 35)

A participante da pesquisa comenta que, além dela, havia colegas que passavam por situações muito piores, mas ninguém fazia nada, nem mesmo ela, e se questiona "por que que a gente não consegue?", sugerimos, partindo do excerto acima, que seja pelo medo de maiores repressões. Junto a isto, nossa segunda suposição frente ao silenciamento observado é a de que os/as estudantes oprimidos/as acreditavam em sua incapacidade e, ao mesmo tempo, no poder e invulnerabilidade de seus opressores (FREIRE, 1987).

Portanto, salientamos a necessidade de uma participação ativa e consciente dos/as professores/as para o refreamento dessas condições propícias à opressão. Afinal, temos colhido os frutos de uma sociedade que, ao criar estereótipos sobre as cores, formatos e gêneros dos corpos, regam sentimentos de que pouco valem, e pouco são, aqueles e aquelas que sofrem às margens dos padrões, enquanto permanecem silenciosos/as frente ao que os atinge.

CAPÍTULO 3
EXPERIÊNCIAS DE AUTODESVALIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Novembro

Disse-lhe Jesus: 'Não lhe falei que, se você cresse, veria a glória de Deus?' (BÍBLIA, Jo 11:40)

A Educação Física, como toda disciplina presente no contexto escolar, possui características próprias. Estas, expressas em seu ambiente e modo de ser a partir da mediação do/a professor/a, vão constituindo uma manifestação que marca o tipo de linguagem desejado nas aulas. Por consequência de seu caráter expositivo em que os corpos ganham um lugar de destaque, a Educação Física atua, intencionalmente ou não, como potencializadora de certas relações e concepções, testemunhando a indispensabilidade de um olhar cuidadoso para as mesmas.

Nos dados obtidos por meio das entrevistas, observamos uma relação expressiva entre o nível de habilidade nos esportes e a participação nas aulas de Educação Física. Em suas falas, estudantes que não corresponderam ao "ideal" esperado pelo/a docente salientaram terem sofrido um distanciamento e uma falta de oportunidade em suas aulas. Outra característica similarmente preocupante concerne à legitimidade de alguns corpos em contraste com outros, bem como a naturalização de casos como estes dentro da Educação Física, ocasionando em diversas situações de preconceito e exclusão.

Habilidades

Diferentemente da abordagem tratada no capítulo anterior, que considerava a escola de maneira ampla, passaremos agora a refletir sobre questões específicas da Educação Física. Sendo assim, mesmo que o tema das habilidades tenha aparecido em algumas entrevistas considerando outras disciplinas do currículo, focaremos naquelas que se relacionam mais à figura da Educação Física e que surgiram a partir do questionamento acerca das experiências de autodesvalia vivenciadas e/ou percebidas nessas aulas.

Desse modo, durante as entrevistas realizadas, algumas falas exibiam com bastante nitidez o lugar e o papel em que o/a participante da pesquisa se encontrava como integrante das aulas de Educação Física na escola, ao ponto de ser possível uma separação entre os/as atletas, os/as bons/boas e os/as excluídos/as. As falas pareciam se repetir e este último grupo

estava frequentemente ligado a uma falta de habilidade em alguns, ou vários, jogos e atividades, como é o caso de Carlos:

> *"Mas como aluno da educação básica, e ai eu vou usar esse conceito de autodesvalia pensando o quanto a gente que não era habilidoso, a gente era excluído né, ali a gente se sentia um nada dentro da aula de Educação Física, ao ponto de eu e meus colegas que eram menos habilidosos, a gente ir pra escola, responder chamada [...] e ia pra rua da minha casa jogar, porque ali na rua da nossa casa a gente tinha oportunidade de jogar e na Educação Física da educação básica não, porque a gente era os mais ruins da turma. Então ali a gente se sentia, na aula de Educação Física, a gente né, falava 'poxa, aqui a gente não tem nem chance de jogar né', ficavam sempre na quadra os melhores."*

Carlos deixa explícito em seu discurso a triste contradição de só ter conseguido se sentir parte da aula de Educação Física estando fora dela. Junto a isso, percebemos que este não era um sentimento restrito a ele, pelo contrário, era compartilhado por outras crianças. Em outro ponto da entrevista, ao responder sobre como lidava com os sentimentos de autodesvalia, o participante da pesquisa comenta que a maior parte de sua turma e até mesmo pessoas de outras turmas costumavam frequentar a "nossa aula", como ele denominou, e não a Educação Física da escola. Esta narrativa e outros pontos de sua entrevista demonstram que os/as estudantes precisaram encontrar sozinhos/as estratégias para ultrapassarem as barreiras que lhes eram colocadas.

Uma experiência semelhante foi vivenciada por Tereza:

> *"Eu acredito, pensando nas aulas de Educação Física, aconteceu isso bastante do meu Ensino Fundamental II para o Médio, quando os alunos que faziam algum treino, então tinha treino extracurricular de vôlei, futsal, handebol, eles tinham mais destaque nas aulas de educação física, né? Então podiam participar mais, e isso acabava reforçando que os professores deixavam de lado as outras pessoas. Porque nesses treinos as pessoas aprendiam mais a parte técnica assim, então elas tinham uma bagagem um pouco maior, então quando chegava na escola o professor meio que desconsiderava as pessoas que não faziam treino porque ele falava tipo 'ah não, você não sabe, você não consegue jogar porque fulano treina, ele sabe mais'. Então eu acho que isso acabava reforçando esse sentimento [de autodesvalia] e também*

impedindo que a pessoa desenvolvesse um sentimento de desejo em conseguir participar do esporte né, porque ela já se sentia incapaz logo de cara. Acho que é isso que marca bastante assim."

Os relatos apresentados acima nos atentam para perfis de aulas que podem passar despercebidos pela frequência com que ocorrem, tendendo a minimização dos danos por elas causados. No entanto, o sentimento de ser "um nada", despertado em Carlos, não pode esbarrar em uma indiferença de nossa parte, nem mesmo o sentimento de incapacidade descrito por Tereza deve ser desconsiderado.

Estes perfis de aulas nos fazem questionar onde estava o/a professor/a neste momento e qual o papel da escola naquele contexto, uma vez que seus efeitos poderiam ser facilmente previstos. De acordo com Ferreira (*apud* MELIM; PEREIRA, 2015) o excessivo incentivo à competição, a exaltação dos/as mais habilidosos/as, a diferenciação inadequada pelo gênero e a falta de oportunidades semelhantes para todos/as, concorre para a exclusão dos/as mais fracos/as e dos menos capazes, contribuindo para a discriminação social, sexual, intelectual e outras.

No trabalho realizado por Brandolin, Koslinski e Soares (2015), por sua vez, foi investigada a percepção de 1084 alunos da rede estadual de Petrópolis/RJ sobre a Educação Física no ensino médio. Os resultados observados pelos autores foram bastante expressivos, expondo o valor que as habilidades têm recebido nas aulas de Educação Física. Deste modo, com base na autopercepção de habilidade das pessoas avaliadas, foi verificado que alunos/as com alta habilidade nos esportes possuem sete vezes mais chance de estarem satisfeitos com as aulas de Educação Física do que aqueles/as que se consideram com baixa habilidade, e três vezes mais contentamento com as aulas do que os/as estudantes de média habilidade nos esportes. Com isso, assim como é perceptível no discurso de Carlos e Tereza, constatou-se que as aulas ainda são direcionadas para as pessoas que possuem habilidades corporais e esportivas prévias (BRANDOLIN, KOLINSKI, SOARES, 2015).

Tendo em vista o tratamento dado pelos/as professores/as de Educação Física aos/às variados perfis de alunos/as, podemos nos aproveitar da investigação feita por Henrique e Januário (2005), que verificou a perspectiva dos/as estudantes sobre suas habilidades nesta disciplina, para analisar este cenário. Nela, os autores constataram que alunos/as que se reconheciam como com poucas habilidades, percebiam, dentre outras coisas: maior indiferença ou tendência à crítica por parte de seus/suas professores/as frente ao seu desempenho; baixa frequência de apoio pedagógico através de *feedbacks*; e tendiam a

acreditar que não alcançavam os objetivos propostos nas aulas. Por outro lado, os/as alunos/as com maiores habilidades notavam: maior número de elogios dos/as docentes ao seu desempenho; maior expectativa positiva dos/as professores/as sobre seu nível de aptidão para a disciplina; e elevada aptidão para as práticas promovidas na Educação Física. Foi observado, portanto, que, de maneira geral, a percepção de competência, de envolvimento acadêmico e de expectativa dos/as professores/as foi significativamente desigual entre os/as estudantes considerados/as mais e menos habilidosos/as.

Resultados como estes nos permitem questionar qual a noção de habilidade e "aptidão para a disciplina" adotadas pelos/as estudantes. Quanto aos/as professores/as, cabe a indagação de qual tem sido seu papel diante da resposta à questão anterior. Não buscamos aqui uma crítica pela crítica, pois esta de nada vale e nada acrescenta, no entanto, apelando para o amor e consciência dos/as professores/as que chegaram até este ponto da leitura, clamamos por mais cuidado, respeito e inclusão. Isto porque, se a autodesvalia e o afastamento causado por ela tem atingido pessoas considerando apenas o aspecto amplo da habilidade nas aulas, quais serão as marcas geradas em grupos de pessoas frequentemente marginalizadas neste e em outros ambientes? A este respeito, discutiremos com mais profundidade no tópico a seguir.

Legitimidade

Se até o momento falávamos sobre os preconceitos decorrentes da falta de habilidade de alguns/algumas estudantes dentro de atividades específicas, independentemente de seus corpos, agora, focamos nosso olhar para os estigmas criados acerca das habilidades de um/a sujeito/a baseados em seu corpo. Este tema surge porque, ao estar diretamente ligada a questões corporais, a Educação Física escolar é mais frequente e profundamente atingida pelos padrões de corpos propostos pela sociedade atual. Logo, paradigmas sobre as estruturas físicas dos/as estudantes são mais dificilmente superados nesta área do conhecimento.

Em um estudo realizado por Matos, Zoboli e Mezzaroba (2012) em uma escola pública de Aracajú/SE, foram analisadas manifestações de *bullying* contra pessoas obesas dentro das aulas de Educação Física. Os autores perceberam um fenômeno de exclusão destes/as estudantes durante atividades lúdicas, os/as quais, quando questionados/as sobre o motivo do afastamento dos colegas, afirmavam não saber. Uma criança relatou ser sempre o último a ser escolhido na divisão dos times, enquanto outro comentou só ser aceito no jogo de futebol para ficar no gol. Para os autores, ser considerado "gordo/a" pelos demais alunos/as, construía a imagem de que o/a estudante era também lento/a e prejudicial às equipes das

quais fazia parte durante os jogos competitivos (MATOS; ZOBOLI; MEZZAROBA, 2012, p. 282).

Pensando na ligação entre o peso e um estereótipo de inabilidade, analisemos o relato a seguir que manifesta a experiência de Fábio:

> *"Uma coisa puxa a outra e tipo eu tive alguns casos de desvalia, mas pelo fato de eu ser* ***gordo*** *sempre, desde sempre né? Tipo, isso* ***nunca foi um problema para eu fazer as atividades****, mas o pessoal sempre ficava enchendo o saco por causa disso e como a minha turma, a gente sempre teve as mesmas pessoas desde sempre, no começo eles enchiam o saco, depois* ***com o tempo*** *foi passando, aí quando vinha alguém novo, aí começava tudo outra vez enchendo o saco por causa disso durante as atividades, mas como o pessoal estava comigo faz tempo, eles já me apoiavam nesses casos."* (Fábio - grifos da autora).

O trecho acima refere-se a um momento em que conversávamos sobre as aulas de Educação Física, nele, o participante da pesquisa demonstra que passou por situações de desconforto e preconceito devido ao seu peso. Um aspecto curioso em sua fala chama nossa atenção para o fato do tempo ter sido um meio de Fábio conquistar espaço e respeito dentro da turma. Ora, para que tal mudança tenha ocorrido, algumas possibilidades nos surgem: que a turma tenha amadurecido e percebido a inconveniência de seus atos; que os/as opressores/as e a vítima tenham estabelecido vínculos, fazendo com que passassem a respeitá-lo; ou mesmo que o desempenho de Fábio durante as atividades tenha elevado sua imagem diante da turma, consolidando seu espaço.

Foquemos no terceiro aspecto, tanto no excerto supracitado quanto em outros momentos de sua fala, o participante da pesquisa informa que se saía bem nas aulas corroborando com a ideia apresentada anteriormente de que, para além da pressão estética, um dos grandes motivos de preconceito contra pessoas obesas dentro das aulas de Educação Física se deve ao fato dos corpos gordos serem considerados limitados e incapazes. Por isso, apresentar habilidades acima do esperado pode ter ajudado Fábio a sair da situação de opressão em que se encontrava.

Uma situação semelhante foi constatada por Ferreira, Daolio e Almeida (2017) em seu estudo etnográfico realizado em uma escola pública de Jundiaí - SP. Os autores observaram uma turma do 4° ano composta por 26 crianças. Em um dos episódios comentados, uma estudante subestimou a capacidade dos colegas gordinhos de executarem

determinadas atividades, ao passo que Lucas precisou chamar atenção para o fato de ser gordinho e ter conseguido cumprir a tarefa. Em outro momento, porém, Lucas e Ivan discriminaram Matheus por este ser gordinho e, quando o vitimado questionava, os chacoteadores diziam também serem, porém com uma carga negativa menor, posto que conseguiam realizar as atividades com mais facilidade. Assim, no evento apresentado fica explícita a forte relação entre o corpo gordo e o imaginário de sua limitação e falta de capacidade. Desvalorizados pelos/as outros/as colegas, Lucas e Ivan sentiam a necessidade de afirmar seu valor usando como estratégia o desprezo e o escárnio com Matheus.

O caso acima corrobora a afirmativa de Freire (1987) de que uma educação que não caminha em direção à liberdade gera oprimidos/as desejosos/as de oprimir. Em seu livro Pedagogia do Oprimido, o autor fala sobre camponeses que, ao ganharem o título de "capatazes", acabaram se tornando mais duros com seus antigos companheiros do que o próprio patrão. Isto porque a situação de opressão não foi transformada, sendo necessário que os capatazes assim fizessem com o intuito de assegurar seu posto (FREIRE, 1987).

Para além do estigma criado sobre o corpo gordo nas aulas de Educação Física, também são comumente propagados preconceitos no tocante ao gênero. Quando questionada sobre sentimentos de autodesvalia vivenciados e/ou percebidos por ela na escola, Bruna responde:

> *"Eu acho que eu já senti [autodesvalia] em relação a praticar aula com meninos, sabe? Tipo, sei lá, sempre é futebol, sabe? E principalmente porque eles me colocavam nesse papel de tipo 'ai, vamos parar o jogo pra ela fazer o gol', e aí eu fico: mano, por que que eu vou participar da aula? Inclusive, quando eu entrei na faculdade eu tive muita dificuldade de participar dos jogos, essas coisas, de treinar, porque eu achava, 'meu, não vou conseguir', sabe?'...Treinar, olha a galera, mó boa e tal' e aí eu meio que sai disso e acho que se refletiu na minha vida assim, eu sempre sou assim, né?"*

Além de Bruna, Daniele também comenta em dado momento de sua entrevista que a questão do gênero foi um grande marcador durante as aulas, em suas palavras:
"As aulas de educação física eram as que eu menos me sentia confortável, isso porque eu acho que um pouco a própria questão de gênero, que é um marcador muito forte [...]".

Caminhando no mesmo sentido, em sua dissertação, Altmann (1998) aborda a questão do gênero nas aulas de Educação Física e percebe que as exclusões ocorridas não se

restringiam a ela, pois também consideravam a idade, a força e a habilidade dos/as participantes. Desse modo, a presença de determinadas habilidades em algumas meninas poderia garantir a elas oportunidades que as demais estudantes não possuíam, como o caso de Aline, que conquistou seu espaço entre os meninos a partir do momento que demonstrou saber jogar futebol. Por outro lado, porém, esta mesma aluna perdeu sua popularidade e legitimidade entre os colegas do sexo masculino quando não obteve o desempenho esperado nos jogos escolares. O trabalho demonstra que embora entre os meninos, a garantia de seu espaço também estivesse associada a bons resultados nos jogos, a diferença de tratamento entre os gêneros dentro do esporte foi evidente. Os garotos se sentiam na obrigação de apresentarem habilidades superiores às meninas, as quais inicialmente eram consideradas más jogadoras e, mesmo quando exibiam grande maestria, não eram consideradas oponentes a altura, como demonstra o trecho a seguir:

> Ainda assim, jogar com as meninas não era um desafio para os meninos, pois um bom desempenho contra meninas não lhes creditava qualquer mérito especial, e jogar pior do que elas era um vexame, pois ia contra a expectativa de superioridade masculina nesse universo. Desse modo, jogar com meninas representava para eles não um desafio, mas uma ameaça (ALTMANN, 1998, p. 95).

Junto à exclusão de parte dos meninos para com as meninas, o estudo supracitado demonstrou existir em muitas estudantes a aceitação de uma falta de habilidade de sua parte, reverberando em sua auto-exclusão das atividades. A esse respeito, Freire (1987) aponta que, nas relações criadas com o mundo e com os outros, os oprimidos frequentemente não se percebem conhecendo, mesmo que seja ainda um conhecimento raso ou ingênuo. Desse modo, acabam por não acreditarem em si mesmos.

Por fim, existe ainda um terceiro grupo constantemente desvalorizado no contexto das aulas de Educação Física, neste caso, como veremos adiante, as exclusões se tornam ainda mais evidentes e abruptas. Vejamos o relato de Bruna:

> *"[...] inclusive tinha uma aluna com deficiência na minha sala do médio, então eu acho que a nossa aula de educação física foi terrível assim pra ela, não tinha 0,01% de inclusão, sabe? Inclusive a professora deixava ela pra trás assim pra descer, tipo, a turma descia e a minha escola era no segundo andar, e a sala era no segundo andar inclusive, eram dois andares, a nossa era no segundo andar com essa menina que usava cadeira de rodas e aí a gente descia rapidão, porque era só sair do corredor, descer a escada e tava na quadra, ela tinha que dar um rolê e ainda assim nunca, ela*

nunca desceu na quadra, ela ficava afastada assim fazendo alguma coisa ou conversando com alguém, sabe? Então eu acho que assim, foi horrível pra ela e eu nunca sentia a professora preocupada, sabe, com isso."

Embora não tenha ocorrido com ela própria, a fala de Bruna apresenta outro aspecto presente nas aulas de Educação Física que podem levar ao sentimento de autodesvalia. O relato acima testemunha a realidade de pessoas com deficiência dentro das aulas de Educação Física e corrobora com os resultados verificados no estudo de Alves e Duarte (2013). Ao analisarem aspectos relacionados à exclusão de um aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, encontraram três fatores que se associam nesta situação: falta de adaptação nas aulas, isolamento social e sentimento de inferioridade. Assim, a falta de adaptação nas aulas, seja das atividades, dos espaços ou dos materiais, acaba ocasionando em uma não participação nas práticas, tendo por consequência o isolamento social. Com isso, os/as colegas podem acabar considerando os/as alunos/as excluídos/as como inferiores e incapazes. Junto a isso, o isolamento social e o sentimento de inferioridade demonstraram contribuir, respectivamente, no abandono da escola e em quadros depressivos (ALVES; DUARTE, 2013). Consideramos aqui que, para além da adaptação *nas* aulas, é importante considerar a adaptação *das* aulas levando em conta as características dos/as estudantes.

Referente a falta de adaptação nas aulas, o estudo de Chicon (2008) sobre inclusão e exclusão ao longo da história da Educação Física Escolar nos aponta uma situação que merece atenção. Ao comentar sobre a inclusão de alunos/as com deficiência no ensino regular, o autor afirma que:

> Essa situação nova para os profissionais da educação passou a ser um desafio e um problema ao mesmo tempo. Um desafio, no sentido de buscar os meios para educar a todos indistintamente, no mesmo espaço-tempo. Um problema, no sentido da desinformação, da falta de estrutura das escolas, do despreparo profissional, em função de não ter estudado o assunto na graduação e, de repente, se verem às voltas com o ensino de crianças que apresentam características tão peculiares (CHICON, 2008, p.25)

Ora, existe um problema, portanto, não na presença de pessoas com deficiência nas classes regulares de ensino, mas, certamente, na falta de preparo da escola e do corpo docente, que, por sua ignorância, podem acabar excluindo ou contribuindo para a exclusão destes/as estudantes. Contra isso, protestamos, é preciso que creiamos nos homens oprimidos (FREIRE, 1987)

CAPÍTULO 4
INFLUÊNCIAS DA AUTODESVALIA NA FORMAÇÃO DA PESSOA

Dezembro

Mudaste o meu pranto em dança, minha veste de lamento em veste de alegria (BÍBLIA, Sl 30:11)

Talvez aqui se inicie a parte mais dolorosa desse trabalho, a que nos desperta para uma responsabilidade maior. Não que os excertos apresentados anteriormente fossem deleitáveis, ou que os sofrimentos relatados neles, e mesmo nas referências utilizadas, pudessem ser diminuídos de alguma forma. Mas eles passaram. As pessoas entrevistadas são hoje adultas e, as apresentadas nas literaturas mais recentes, vivenciaram ao menos dois anos de uma pandemia que modificou largamente as relações existentes dentro da escola. Por isso, poderíamos supor que as dores vivenciadas no passado, estivessem apenas guardadas na memória de quem as sofreu. Os discursos, porém, e aqui está o motivo da grande tristeza existente neste capítulo, nos afirmam que as aflições experimentadas deixaram marcas, que, vez ou outra, se manifestam na vida dos indivíduos observados, tomando uma posição em suas escolhas e pensamentos que os limita, subjuga e enfraquece.

As manifestações destas marcas se apresentaram nas falas de dois modos distintos: o primeiro, no que toca a vida e emoções gerais do ser humano, surgindo em momentos que não necessariamente tenham alguma relação com a escola ou a Educação Física em si; o segundo, concernente às escolhas profissionais dos/as participantes da pesquisa, seja no que se refere a definição da Educação Física como profissão ou à sua prática pedagógica.

Na vida pessoal

Enquanto conversávamos, me deparei com uma sequência de afirmações provenientes de Bruna acerca de sua insegurança corriqueira. Falávamos sobre situações recentes em que o sentimento de incapacidade havia ganhado espaço em nossas mentes. Em dado momento, nosso diálogo foi o seguinte:

> *"B- Esses dias inclusive, acho que é uma coisa muito a parte, mas entra muito nisso, eu comprei uma cama num bazar e aí ela tem baú, ela é toda bonitona e tal, só que ai eu coloquei ela no meu quarto e meu quarto é pequeno, só que a cama é gigante e aí*

eu sentei e eu comecei a chorar, aí eu fiquei pensando: 'eu não sei fazer nada direito, nem escolher uma cama', olha o ponto que chegou.

J - Nossa, sim!

B- Mano, são umas coisas muito pequenininhas assim, sabe? E que é muito forte, e que a gente acha que é só a gente que sente isso, né?

J- Aham.

B- Mas não."

Este trecho da entrevista choca pela profundidade do sentimento de autodesvalia e nos convida a refletir sobre uma possível cadeia de efeitos a partir dele. Para isso, observemos a afirmação de Doyal e Gough (*apud* TAVARES, 2014) que, ao falar sobre a educação como necessidade básica, defendem que quando os currículos não contribuem para a formação de sujeitos críticos, não se incite a curiosidade, não se fortaleça a autoestima para que busquem mais conhecimento, nem mesmo se estimule uma socialização para além dos modelos ideais de comportamento, qualquer construção de uma subjetividade autônoma nos/as estudantes, acaba por ser minada.

Desse modo, percebemos em Bruna um desejo pela autonomia e por se arriscar que, paradoxalmente, é acompanhado de um medo, por vezes, paralisante. Com isso, cada vez que suas escolhas não ocasionam no resultado esperado, ao invés de gerar um aprendizado, que será colocado em prática posteriormente, tende a negação de sua capacidade de tomar decisões, podendo acarretar em uma insegurança que nas próximas oportunidades a deixará refém de opiniões e direcionamentos alheios.

Em outro momento da entrevista, a participante da pesquisa comenta lhe faltar coragem para tentar algo novo devido ao seu constante receio do fracasso, como no trecho abaixo:

"Inclusive, quando eu entrei na faculdade, eu tinha muita dificuldade de participar dos jogos, essas coisas, de treinar, porque eu achava, 'meu, não vou conseguir…', sabe? '...Treinar, olha a galera, mó boa e tal' e aí eu meio que sai disso e acho que se refletiu na minha vida assim, eu sempre ***sou*** *assim, né?"* (grifo da autora)

Novamente, a entrevistada nos permite compreender o quanto é afetada pela introjeção que fez de si, misturando-se com tais sentimentos ao ponto de não mais possuí-los, mas sê-los. Sobre este tema, após ter observado a alta frequência de pacientes em seu

consultório com a queixa de serem muito inseguros/as, Cassas (2019) disserta a respeito da experiência afetiva do sentimento de insegurança. O autor finaliza sua pesquisa propondo às pessoas inseguras que tenham coragem e destaca:

> Para dar o primeiro passo nessa direção, é necessário ter apoio, ou, poderíamos dizer, segurança, no sentido de um cuidado e de um ambiente confiável para sustentar a caminhada, mas também carece ter coragem para dá-lo. Não importa quanto apoio e preparo exista, o primeiro passo sempre é um salto de fé, é um corte com o medo e a insegurança que, no limite, sempre tem uma chance de falhar. Mas se o ambiente for suficientemente bom, temos a esperança de que essa falha poderá ser bem elaborada de forma a não constituir um trauma, mas sim uma lição, de forma que possa ser feito um uso produtivo dessa experiência (CASSAS, 2019, p. 136).

Existe em sua fala uma advertência às pessoas inseguras, convocando-as a ultrapassarem a barreira do medo uma vez que a falha será sempre uma possibilidade. Ainda assim, o autor sustenta que um ambiente bom será capaz de modificar a interpretação sobre a falha, transformando o que poderia ser um trauma em uma possibilidade de aprendizado.

Seguindo a linha de pensamento de Cassas, o relato a seguir poderia ter sido evitado ou amenizado caso um ambiente bom e seguro tivesse sido criado e oportunizado à amiga de Silvia. Vejamos:

> *"Então em uma fileira ficavam os que tiravam A, na outra fileira os que tiravam B, na outra fileira os que tiravam C e eu tenho uma amiga que é muito próximo a mim e* ***toda vez que ela fala sobre isso ela se emociona****, assim, foi bem duro para ela essa passagem do ensino médio [...] então desde 2005 até hoje ela recorda assim, com muito sofrimento assim, e ela fala da dor que ela sentia [...]"* (grifo da autora).

A emoção presente na amiga de Silvia nos indica que o ocorrido continua possuindo forte influência em seus sentimentos atualmente, nos levando a compreensão de que o que acontece na escola se projeta para os anos que se seguem. Caso semelhante ao de Fábio, que ao ser solicitado para que fizesse uma reflexão sobre o tema da autodesvalia, deixou o seguinte recado:

> *"Bom, não dá pra negar que ela [autodesvalia] tá aí né, mesmo as coisas que já passaram ainda são influenciadas por ela né? Se eu pensar na minha experiência, no que já foi... E... Às vezes talvez fique tentando se provar de alguma forma por conta dessa desvalia, por conta desses meus outros momentos, tipo, eu fiz isso, bastante, na*

graduação depois. Valeu a pena, foi bem legal, comecei a jogar handebol em alto nível também. Mas foi uma situação influenciada também por isso, por toda essa desvalia no Ensino Básico, entrei na Educação Física por outros motivos, mas acabei fazendo umas coisas mais por conta disso, aí com o tempo você vai percebendo que não necessariamente você precisa fazer isso né, entende o que tá acontecendo, aí a maturidade que o tempo vai ensinando."

Em seu testemunho, Fábio relata situações de sua vida que foram marcadas por uma necessidade de aprovação, uma busca por algo que pudesse atestar seu valor. Assim, notamos que a autodesvalia se apresenta de distintas formas, se para Bruna a melhor resposta parecia o afastamento de tudo o que poderia testificar uma incapacidade de sua parte, para Fábio pareceu viável se inserir em um meio que pudesse possibilitar uma ascensão da categoria em que se encontrava. A despeito da forma encontrada para se proteger do sentimento de inferioridade, a autodesvalia atua aqui como uma orientadora de atitudes e posicionamentos.

No que se refere ao *bullying,* tema levantado por alguns/mas dos/as participantes da pesquisa, consideremos o estudo realizado por Oliveira e Antônio (2006). Em sua investigação, que buscou identificar sentimentos relacionados ao *bullying* em adolescentes de 5° a 8° séries de uma escola de segmento religioso, perceberam, dentre outras coisas, que o *bullying* desestrutura determinadas áreas da vida de quem o sofre, principalmente as que se referem a auto-estima e socialização. Junto a isso, a partir das respostas obtidas por meio das entrevistas realizadas, as autoras observaram que a agressividade, a tristeza e o sofrimento ocasionados pela rejeição à aparência física e diferenças raciais foram algumas das questões que tiveram um aparecimento significativo dentro da pesquisa.

Em outro artigo, intitulado "Quando o *bullying* na escola afeta a vida adulta", Souza (2019) discorre sobre a temática e traz o caso de duas mulheres que, mesmo após adultas, colhem os frutos das experiências negativas vivenciadas no passado. Em determinado momento, a autora apresenta o caso de Dorotéia, uma mulher que, segundo Souza, goza de um percurso acadêmico e profissional bem sucedidos. Ainda assim, ao contrário do que se possa imaginar, Dorotéia carregava a ideia de que era fracassada em tudo. Com isso, a autora salienta em seu trabalho as profundas marcas deixadas pelo *bullying* na psique de quem lida com ele e alerta que tais efeitos podem perdurar para a vida adulta.

Interessante observar no caso de Dorotéia, que em situações como essa podemos ter a ilusão de que uma pessoa que atingiu determinado padrão em alguma área de sua vida, tem em si uma confiança inerente, ao menos acerca do aspecto em que tem sucesso. O episódio

descrito acima, no entanto, demonstra que as questões relacionadas a alma e sentimentos podem ser mais acentuadas do que se espera.

Podemos, por fim, citar novamente o caso de Natália que, após ter crescido, fez uma cirurgia no nariz devido ao *bullying* sofrido durante a Educação Básica. Mais do que isso, nos lembramos de seus questionamentos a respeito do motivo de não ter compartilhado seus sofrimentos com ninguém. Para Natália, a escola não parecia um lugar capaz de resolver seus problemas. Embora esta não seja necessariamente uma verdade, foi a partir desta narrativa que ela lidou com as adversidades presentes naquele contexto, silenciando e retardando suas emoções. Ousamos dizer, com isso, que, por alguns momentos, Natália e tantos/as outros/as, apenas sobreviveram à Educação Básica, pois como afirma Freire (1987, p.78) "a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo". Assim, assumimos que estudantes precisam de palavras verdadeiras e atitudes verdadeiras de quem se importa e está ali para auxiliá-los em suas lutas e sofrimentos, pois, caso contrário, continuarão levando os mesmos sentimentos para casa e para a vida.

Na vida profissional

A partir de agora nos dedicaremos aos muitos desenrolares de cada história aqui representada. Uma das perguntas feitas aos/às participantes da pesquisa desejava compreender quão afetados/as foram pelas aulas que frequentaram, considerando também o quesito profissional. A partir de suas perspectivas, notamos efeitos dos mais sutis aos mais alarmantes, aparecendo desde o sentimento despertado ao dar aula até a forma de enxergar seus alunos e suas alunas.

Comecemos pelo primeiro aspecto. Ao longo da entrevista, Daniele confessou ter muita dificuldade em dar aulas nas Extensões[5] oferecidas pela Faculdade de Educação Física (FEF), pois carrega a convicção de que seus/suas alunos/as comparam sua aula com outras vivências e consideram já terem tido experiências sobremodo melhores. Um ponto importante a ser destacado é que Daniele também relata ter bastante experiência na área em que se propõe a atuar nas Extensões, além de já ter feito um curso de um ano e meio sobre o tema. Este cenário nos introduz para o que vem a seguir:

[5] Projeto das universidades de oferecimento de atividades e serviços às comunidades e que tem como parte de seu objetivo possibilitar aos/as estudantes que estes/as tenham experiências de contato com atividades relacionadas à futura profissão.

"[...] Então atualmente eu tô tentando estar mais dentro dessa discussão e tentar me acolher mais, mas eu ainda me vejo muito congelada assim, sabe? Paralisada em algumas, em alguns aspectos por não achar que eu vou conseguir ser uma boa profissional, sabe? Até porque tem muito disso... Eu ainda escuto, eu escutei isso do meu tio esses tempo atrás assim 'ai mas tipo essa questão do peso, ai porque você tem que emagrecer porque senão você não vai ter uma imagem de uma profissional, sabe? Porque olha a área que você tá trabalhando' aí são coisas assim que você fala 'ai não faz sentido para mim', mas você fica pensando 'qual que é a imagem do profissional?', sabe? Então eu tô tentando buscar novas referências, sabe? Nesse sentido para que eu possa me sentir acolhida, né?"

Semelhantemente ao caso de Dorotéia apresentado no tópico anterior, as experiências de Daniele, seu curso sobre o tema e as aulas da graduação de uma faculdade tal qual a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) não foram suficientes para modificar estigmas criados anteriormente sobre seu potencial. Ademais, se na Educação Física escolar ainda existe um estereótipo de corpo para os/as estudantes, pressão semelhante, ou pior, é depositada no/a profissional da área, que tem sua capacidade e conhecimento subestimados com base na apresentação de seu corpo, como observamos nos apontamentos de seu tio. Desse modo, experiências vivenciadas na escola não findam nela, mas acabam sendo reforçadas durante a vida adulta. Aí está uma das ligações entre a escola e a sociedade, pois se a educação por si só não é capaz de transformar a sociedade, sem ela a sociedade sequer se modifica (FREIRE, 2000). Ora, quem sabe as pessoas reprodutoras de pensamentos como os do tio de Daniele não tenham tido aulas de Educação Física escolar recheadas de estereótipos e exclusões, sem a oportunidade de participar de discussões capazes de findar com tais pensamentos rotulantes?

Pensando nesta problemática, Lüdorf (2009) buscou observar como, e se, as abordagens sobre o corpo são trabalhadas com discentes de um curso de licenciatura em Educação Física. A autora percebeu que as discussões já começaram a aparecer na formação de professores/as da área, mas são ainda incipientes, havendo a necessidade de sua maior inserção neste meio.

Corroboramos com a análise de Lüdorf pois, tendo uma experiência limitante na escola, profissionais da área precisam ter em seu curso de formação acadêmica, oportunidades de vivenciarem discussões mais aprofundadas, não somente a respeito dos padrões de corpo, mas de todas as formas de discriminações, para que sejam refreadas.

Nos aparece, então, outra questão: a de pessoas que não necessariamente sofreram com a autodesvalia na escola, mas se constituíram tendo esta como uma de suas principais referências, estando sujeitas a carregar os preconceitos disseminados neste ambiente como legítimos. No excerto abaixo Silvia fala sobre sua experiência como reprodutora de certos pensares:

> *"Deixa eu pensar, é, realmente, não ter passado, sentido na pele né, igual a gente fala, me fez reproduzir muitas dessas atitudes no início né? Então no início né, de carreira, eu tinha uma visão de busca de rendimento até, mas não tinha esse mesmo comportamento com os alunos, de exclusão por conta de rendimento, mas o meu pensamento no início era né com foco no rendimento. Então eu me cobrava muito para ter um bom rendimento, eu acho que talvez essa é a questão, eu me cobrava muito para ser uma boa aluna, para estar sempre com as melhores notas, para estar sempre na frente [...]. Então eu me cobrei muito para ter um bom rendimento e aí com o passar do tempo, aproximando das leituras mais dessa área das humanas, das humanidades, e aí também no convívio, no dia a dia da escola com outros professores eu comecei a mudar um pouquinho essa visão e a tratar os alunos de uma maneira mais igualitária, eu acredito que eu sempre tratei, mas tirar um pouco esse pensamento de cobrança de rendimento, porque as vezes eu também chegava nos alunos e achava que eles tinham também que se cobrar para ter um bom rendimento, então um pouco fui tirando um pouco essa ideia…"*

Interessante perceber a condição de Silvia se assemelhando a ideia dos capatazes trazida por Freire (1987) e abordada anteriormente. Sentindo uma pressão sobre como deveria se portar e quais resultados eram esperados dela, a participante da pesquisa acabou, mesmo que de maneira branda, como demonstra em sua fala, criando um padrão ideal de aluno/a com base nestes mesmos requisitos. Podemos sugerir, que, apesar dela não ter reconhecido esta como uma expressão de sua autodesvalia, Silvia tenha vivenciado esse sentimento ao relacionar, mesmo que inconscientemente, seu valor não ao ser, mas ao que poderia fazer.

Ora, se o ser e o fazer se misturam de tal forma, uma pessoa que acredita ser pouco pode tender a desejar fazer o que considera pouco, para que a atividade esteja a seu alcance. Em seu discurso, Guilherme revela moldar seu desejo profissional a partir de uma concepção limitada a seu respeito, como podemos observar:

"G - [...] o tema do mestrado era lá na biomecânica, então não tinha absolutamente nada a ver com educação, inclusive essa é uma das minhas maiores frustrações e aí aproveitando o gancho né, pra falar de autodesvalia, a história que me faz ir para o mestrado é justamente pela autodesvalia que é... Quer dizer, dá pra gente relacionar, eu vou te contar: eu sempre quis ser professor, sempre quis dar aula, sabia desde muito... desde que eu entrei na faculdade que era basicamente isso, porém eu nunca me achei capaz...

J - Uhum...

G - ... no sentido de assim: eu não posso ser um professor ruim, não posso ser os professores que eu tive, inclusive [...]. Então eu vou para o mestrado no intuito de dar aula porque na minha cabeça, pelo menos dentro da mecânica, ***o ensino superior seria mais fácil, seria mais fácil... menos responsabilidade****, menos ato político vamos se dizer assim, ai eu escolho esse tema mesmo tendo zero proximidade com ele e aí acabo largando depois, troco de área enfim..."* (grifos da autora).

Sem o intuito de fazer aqui um juízo de valores quanto às diversas áreas da Educação Física, vislumbramos, novamente, a autodesvalia moldando escolhas importantes da vida das pessoas que a carregam. Felizmente, Guilherme conseguiu mudar a rota e decidiu galgar por seu desejo mais autêntico. Mas, sugerindo hipóteses a respeito dos motivos que o fizeram acreditar em sua incapacidade de atuar na área da educação e, considerando as justificativas utilizadas por ele, nota-se uma questão importante: ao contar um pouco de sua história na escola e, mais especificamente, na Educação Física, o participante da pesquisa mencionou ser uma pessoa que sempre teve muita facilidade com os esportes e atividades físicas em geral. Logo, costumava se destacar nesta disciplina, sendo reconhecido dentro dela, assim como Henrique, que afirmou ter uma trajetória semelhante. O ponto a ser analisado a esse respeito está no relato de Henrique, que comenta ter sido envolvido pelo estereótipo do atleta, se posicionando algumas vezes a partir dele e assumindo o lugar de "burro", corroborando uma visão dicotômica de senso comum que as pessoas que tratam do corpo não tratam da mente, ou seja, para ser um bom atleta não precisa ser muito inteligente. Talvez Guilherme tenha sido alvo do mesmo estereótipo e sua desconfiança quanto a sua capacidade de refletir seja apenas um retrato do que foi reforçado ao longo da Educação Básica.

Outro ponto bastante frequente nas entrevistas foi o desejo de exercer uma prática pedagógica diferente da que vivenciaram quando estudantes, a maior parte dos/as

participantes da pesquisa teve experiências negativas em suas aulas de Educação Física, observando ter sido um espaço excludente e, por vezes, desvalorizado pelo/a próprio/a professor/a.

Assim, não romantizamos as experiências ruins como um ponto de partida para a geração de algo benéfico, mas consideramos as mudanças ocorridas na Educação Física, como discutem Bertini Junior e Tassoni (2013). Os autores observaram em sua pesquisa que o ano de formação do/a professor/a afeta em suas concepções sobre a área e sobre sua função como profissional. Junto a isto, perceberam a desvalorização da Educação Física pela sociedade, com impacto no olhar dos pais e responsáveis para a disciplina, visto que, "muitas vezes, os pais possivelmente não reconhecem o valor da área por realmente desconhecerem o que de fato ela é, não reconhecendo a sua relevância na formação de seus filhos" (p.479).

Logo, notamos a autodesvalia marcando sua presença mais uma vez. Sendo desvalorizados/as pelo meio em que estão inseridos, é possível que professores/as de Educação Física acabem por se convencerem de sua baixa importância, reverberando em aulas desmotivantes para si e para os/as outros/as, com uma qualidade que reforça a ideia de que a Educação Física para nada, ou para pouco, vale.

Com isso, pretendemos proclamar o que pode estar adormecido: a escola e a Educação Física muito valem, muito influenciam e muito carecem de pessoas dispostas a lutar por uma educação que muito ame, muito transforme e muito edifique. Afinal, como transmite Freire (1992), é preciso esperançar.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A experiência de ter feito este trabalho foi mais desafiadora do que o esperado, mas também mais gratificante. Pudemos perceber o quanto algumas das pessoas entrevistadas ansiavam por falar sobre o que lhes havia acontecido na mesma medida em que desejavam nunca tê-lo vivido. Foi especial ter recebido esse lugar de confiança em que os/as participantes da pesquisa se sentiram confortáveis para abordarem assuntos difíceis e, a partir desta confiança, nos foi despertado o desejo de contribuir o máximo possível para que a realidade da autodesvalia seja conhecida, questionada e evitada.

A pesquisa nos mostrou a influência dos sentimentos de autodesvalia no decorrer da vida de quem sofre com eles e demonstrou que estão mais presentes em nossos cotidianos do que imaginamos. No que tange às classes sociais observamos uma linha transparente, que de longe pode ser indistinta, mas bastante forte e estabelecida, que separa os/as estudantes a partir de seu poder aquisitivo e os selos que marcam cada classe social. Assim, não era necessário verbalizar de que lado cada pessoa estava, as posses e contextos marcavam a que grupo cada estudante pertencia. Situação semelhante foi observada quanto às diversas cores e corpos presentes na escola, os relatos nos apontam para a naturalização de preconceitos raciais, *bullying* devido a padrões estéticos e assédio sexual, levantando questões sobre a inatividade da escola e de seus representantes diante de eventos como estes.

Quando analisamos as peculiaridades da Educação Física, constatamos situações de exclusão devido a níveis de habilidade nos esportes e outras atividades, sendo este um meio de selecionar quem poderia fazer parte daquele espaço. Unida à questão da habilidade, apareceu a legitimidade de alguns grupos contrapondo a outros, demonstrando que, embora uma pessoa viesse a apresentar um nível de habilidade aceitável, sua inclusão poderia ser somente parcial, ou mesmo nula, dependendo de suas características pessoais. Com isso, ficou evidente que as meninas, os/as obesos/as e as pessoas com deficiência não eram considerados/as tão pertencentes às aulas de Educação Física quanto seus colegas.

Nas entrevistas realizadas surgiram falas capazes de demonstrar uma forte ligação entre as experiências vivenciadas no passado, com atitudes e pensamentos do presente. Desse modo, ficou evidente que a autodesvalia experimentada pode reverberar para os próximos anos, bem como para outras áreas da vida do indivíduo, como sua prática pedagógica e sua maneira de encarar seus/as alunos/as.

Observamos a escassez de trabalhos sobre o tema e reforçamos a importância de debatê-lo posto que está fortemente inserido, e por vezes esquecido, no ambiente escolar.

Elucidamos, ainda, que as entrevistas geraram conteúdos expressivos, que não couberam neste trabalho, mas muito contribuíram para as análises e interpretações realizadas. Sugerimos, assim, estudos mais aprofundados a esse respeito, tendo a convicção de que não faltarão casos para as análises.

Antes de finalizar, deixamos aqui a fala de Fábio como uma espécie de denúncia a professores e professoras, de modo que possam se apossar da responsabilidade de impedir que casos como esse ocorram novamente:

> *"Quando eu entrei na rede estadual, eu encontrei essa professora e ela fala bonito, lindo, maravilhoso, aí eu olhei assim pro lado… 'Eu lembro de você, você foi minha professora, você não tem nada disso.'"*

Enfim, com o presente estudo temos o desejo de despertar professores/as para sua linda, desafiadora e importante missão. Não escrevemos isto buscando uma visão romântica e idealizada a respeito do assunto, mas acreditando que deixamos marcas por onde passamos. Logo, que sejam boas marcas. Portanto, propomos que acima de tudo, amem seus/suas alunos/as, pois ainda que dominem todos os conteúdos e falem todas as línguas, se lhes faltar amor, serão apenas sinos que ressoam ou pratos que retinem (BÍBLIA, 2019).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Sidnéia Barbosa de; CARDOSO, Luciana Roberta Donola; COSTAC, Vânia Vieira. Bullying: conhecimento e prática pedagógica no ambiente escolar. **Psicol. Argum**., v. 27, n. 58, p. 201-206, 2009.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física.** 1998.

ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. **Movimento**, v. 19, n. 1, p. 117-137, 2013.

AMORIM, José Pedro et al. Descolonização do currículo: ou de como não "perder de ganhar com a diversidade". **Rizoma freireano**. n. 27, 2019.

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Minidicionário Aurélio da língua portuguesa.** 7ª. ed. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1979.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,** v. 27, n. 3, p. 467-483, 2013.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada Leitura Perfeita: Nova Versão Internacional.** Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2019.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.,** n.19, p. 20-28, 2002.

BRANDOLIN, Fábio; KOSLINSKI, Mariane Campelo; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM,** v. 26, n. 4, p. 601-610, 2015.

CASSAS, Lucas Palaia. **Sentimento de insegurança: um ensaio metapsicológico**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2019.

CHICON, José Francisco. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Movimento,** Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 13-38, 2008.

CREPALDI, Lideli. A inveja no mundo atual. **Comunicação & Inovação**, v. 2, n. 4, p. 60-62, 2002.

DA SILVA, Emerson Cláudio Gonzaga et al. Impactos gerados pelo trabalho em turnos. **Perspectivas Online 2007-2011**, v. 4, n. 13, p. 65-86, 2010.

DE OLIVEIRA, Agnes Schutz; ANTONIO, Priscila da Silva. Sentimentos do adolescente relacionados ao fenômeno bullying: possibilidades para a assistência de enfermagem nesse contexto. **Revista eletrônica de enfermagem**, v. 8, n. 1, p. 30-41, 2006.

DE SOUZA, Lélia Castro. Quando o bullying na escola afeta a vida adulta. **Rev. da Associação Brasileira de Psicopedagogia.** v. 36, ed. 110, p. 153-162, 2019.

ELIAS, Norbert, SCOTSON, John L.. **Os estabelecidos e os outsiders**. Tradução, Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Süssekind; apresentação e revisão técnica, Federico Neiburg. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESCRIVÁ, Josemaria. **Sulco**. São Paulo: Quadrante, 2016.

FERREIRA, Flávia Martinelli; DAOLIO, Jocimar; ALMEIDA, Dulce Filgueira. Da cultura do corpo das crianças: diferenças e significados produzidos nas aulas de educação física. **Movimento,** v. 23, n. 4, p.1217-1228, 2017.

FORTE, Joannes Paulus Silva; SOUSA NETO, Manoel Moreira de; PESSOA, Márcio Kleber Morais; FORTE, Vinícius Limaverde. Preconceito de classe e desigualdade social na escola média: a reprodução de estigmas a partir da visão dos professores sobre os seus alunos em Fortaleza-CE-Brasil (CD-ROM: ISBN 978-956-19-0828-4). In: XXIX Congreso de la

Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) 2013, Santiago-Chile. **Acta Científica XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS).** Santiago-Chile: Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad de Chile; SOCIORED Chile; ALAS, v. 1. p. 1-12, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa,** v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GONÇALVES, Helen et al. Discriminação autorrelatada por adolescentes de uma coorte de nascimentos brasileira: prevalência e associações. **Revista Panamericana de Salud Pública,** v. 31, n. 3, p. 204-210, 2012.

HENRIQUE, José; JANUÁRIO, Carlos. Educação física escolar: a perspectiva de alunos com diferentes percepções de habilidade. **Motriz,** v. 11, n. 1, p. 37-48, 2005.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Corpo e formação de professores de educação física. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 13, n. 28, p. 99-110, 2009.

MALTA, Deborah Carvalho et al. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 2, p. 3065-3076, 2010.

MATOS, Keyte dos Santos; ZOBOLI, Fábio.; MEZZAROBA, Cristiano. O bullying nas aulas de Educação Física escolar: corpo, obesidade e estigma. **Atos de Pesquisa em Educação,** Blumenau, v. 7, n. 2, p. 272-295, 2012.

MELIM, Fernando; PEREIRA, Beatriz Oliveira. A influência da Educação Física no bullying escolar: A solução ou parte do problema? **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação,** v. 67, n. 1, p. 65-84, 2015.

MENDES, Monica Ferreira; STRAUB, Ilário. A discriminação socioeconômica na escola pública de Sinop-MT: Violência simbólica e exclusão social. **Eventos Pedagógicos,** v. 5, n. 2, p. 261-270, 2014.

NOGARO, Arnaldo; GRANELLA, Eliane. O erro no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas**, v. 5, n. 5, p. 31-56, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social,** v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

PASSOS, Michelle Delboni dos et al. Representações sociais do corpo: um estudo com adolescentes do Município do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública,** v. 29, n. 12, p. 2383-2393, 2013.

TAVARES, Rosana Carneiro. O sentimento de pertencimento social como um direito básico e universal. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas,** v. 15, n. 106, p. 179-201, 2014.

SILVA, Allan Lourenço; CAMARGO, Robson Corrêa de. Luz Presente e Atuante: a Arte e a Ciência em um encontro tecnológico na Produção Cênica. In: Mônica (Lua) Barreto. (Org.). **Produção Cênica e Sociedade.** 1ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, v. 1, p. 5-184, 2018.

ANEXOS

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Autodesvalia: experiências vividas e/ou percebidas no contexto escolar.

Nome dos responsáveis: Julia dos Santos Sestari e Elaine Prodócimo

Número do CAAE: 46452121.5.0000.5404

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa sobre autodesvalia na escola. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Enfatizamos a importância de você guardar em seus arquivos uma cópia do TCLE em que concorda com a participação no estudo e os termos em que esse se realizará.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes, ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá retirá-las com a pesquisadora que responderá aos questionamentos de maneira clara e objetiva. Caso você não queira participar ou mude de ideia a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Sua mudança poderá ser informada via e-mail da pesquisadora.

Justificativa e objetivos:

A pesquisa proposta como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduanda Julia dos Santos Sestari, sob orientação da Professora Dra. Elaine Prodócimo da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) tem como objetivo investigar e refletir acerca de experiências de autodesvalia na escola vivenciadas e/ou percebidas por professores e estudantes de Educação Física durante seu período de escolarização básica.

A pesquisa de caráter qualitativo, tem como base teórica as obras de Paulo Freire e para a análise dos dados contará com o referencial de Bardin (1979).

Procedimentos

A pesquisadora realizará as entrevistas via plataforma digital, por meio de vídeo chamadas. Todas as pessoas do grupo de estudo e pesquisa EscolaR receberão, através do grupo do WhatsApp, o convite para participarem da pesquisa. Entretanto, haverá um limite de entrevistados estabelecido pelo critério de saturação, considerando a ordem de interesse e disponibilidade anunciados.

Será realizada uma entrevista semi-estruturada com cada participante, contendo perguntas referentes à sua trajetória escolar. As questões terão o intuito de levantar questionamentos e reflexões sobre o assunto do estudo. As perguntas iniciais abordarão aspectos pessoais e relativos a(s) escola(s) frequentada(s) pelos participantes, seguindo, então, para temas mais direcionados aos sentimentos vivenciados e/ou percebidos, a maneira de lidar com eles e as posturas das pessoas do entorno frente à situação. Por fim, os entrevistados serão convidados a realizarem suas próprias análises sobre o contexto, incluindo seus pensamentos e vivências atuais sobre a área educacional. A entrevista contará com aproximadamente 7 perguntas, terá duração de cerca de 30 minutos e será gravada.

Os dados desta pesquisa serão armazenados no computador em mídia digital (documentos em disco rígido e arquivos de vídeo) pelo período de 5 anos após o final da

pesquisa, de acordo com a Resolução CNS 510/16. Finalizado esse período, serão apagados.

Desconfortos e riscos

Este projeto não apresenta prejuízos e riscos à saúde dos participantes da pesquisa, visto que conta unicamente com a plataforma online para execução das vídeo chamadas. O trabalho não utiliza métodos invasivos e todas as informações coletadas surgirão a partir de bibliografias disponíveis e das falas dos sujeitos entrevistados.

A fim de minimizar os riscos decorrentes do uso do espaço virtual será criado para cada participante um link próprio para a realização da entrevista pelo google meet e entregue por meio do contato do whatsapp poucos minutos antes do início da entrevista.

Os eventuais riscos e desconfortos previsíveis serão controlados pelas pesquisadoras. Ainda assim, todos os participantes da pesquisa têm liberdade para deixarem a pesquisa a qualquer momento, sem sofrerem prejuízos por conta da decisão.

Benefícios

Acreditamos que a pesquisa contribuirá para melhor entendimento do conceito de autodesvalia abordado por Paulo Freire. Assim, os entrevistados poderão perceber, em sua própria vida e na dos colegas, situações em que esse sentimento foi reforçado ou amenizado. Com isso, imaginamos que será mais nítida a observação de situações em que a autodesvalia está em questão e poderão até mesmo refletir sobre suas práticas como professores e professoras.

Afirmamos que a identidade dos participantes da pesquisa permanecerá em sigilo e os resultados observados serão divulgados em eventos e publicações científicas da área.

Não haverá qualquer tipo de benefício financeiro para os participantes.

Acompanhamento e assistência

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, os participantes poderão entrar em contato com as pesquisadoras para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa, a qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, de forma gratuita.

Sigilo e privacidade

Será realizado registro escrito e por meio da gravação da vídeo-chamada. Os dados serão utilizados unicamente para os fins da pesquisa e somente as pesquisadoras terão acesso a eles. Nenhum nome será divulgado.

Ressarcimento e indenização

A participação dos participantes da pesquisa não trará nenhum tipo de despesa, bem como não gerará qualquer tipo de benefício financeiro a estes(as). No entanto, caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa, será assegurado o direito a indenização quando comprovados os termos da legislação vigente.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras:

- Julia dos Santos Sestari, Av. Érico Veríssimo, 701 - Cidade Universitária - departamento de Educação Física e Humanidades (FEF-Unicamp) Campinas - SP, 13083-851, (19)99864-8251, ju.sestari@gmail.com.

- Elaine Prodócimo, Av. Érico Veríssimo, 701 - Cidade Universitária - departamento de Educação Física e Humanidades (FEF-Unicamp) Campinas - SP, 13083-851, (19) 3521-6762, elaine@fef.unicamp.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria de Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2° piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas - SP; telefone (19) 3521-8983 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep-chs@reitoria.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos participantes da pesquisa nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante:_____.

_____Data:____/_____/____.
(Assinatura do(a) participante.)

Responsabilidade da Pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____Data:____/_____/____.
(Assinatura da pesquisadora.)

Anexo 2

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

As questões a seguir serão a base da entrevista, podendo haver algumas modificações de acordo com o andamento da conversa, mas seguindo a mesma linha de raciocínio e foco.

Observações iniciais:
As questões são destinadas a conhecer mais sobre sentimentos de autodesvalia vivenciados e percebidos durante os anos em que frequentaram a Educação Básica. Desse modo, as respostas devem ser elaboradas pensando neste contexto.
Ao responder, você pode escolher uma escola ou período específico, bem como pode falar de maneira geral, apenas informe sua referência para a fala.

Contextualização:
As questões devem ser respondidas pensando no que Paulo Freire descreve por autodesvalia, que é a introjeção de um sentimento de ser menor ou menos em relação aos outros que é trazido pelos opressores aos oprimidos e que se reflete num sentimento de incapacidade, de desconhecimento do que ocorre, de não saber fazer, ser enfermo, indolente, improdutivo, de ser menor que os outros, considerados sempre melhores que si mesmo.

Questões:
1- Dados pessoais: idade; cidade em que reside; tempo de formação acadêmica; caso lecione, há quanto tempo e para qual etapa da educação.
2- Dados da(s) escola(s): período em que estudou; localização da escola; contexto (pública/privada, grande/pequena, central/periférica).
3- Nas aulas de Educação Física ou na escola em geral, houve alguma situação ou algumas situações que tenha(m) gerado um sentimento de autodesvalia em você? Fale sobre ela(s). Como foi vivenciar isso?
Como você lidou com os sentimentos na ocasião, você se recorda?
Alguém te ajudou?
4- Você considera que essas situações afetaram, de alguma forma, sua constituição como pessoa, seu dia a dia, seus planos de vida ou mesmo em sua prática pedagógica?
5- Como você avalia as aulas de educação física que participou? Pensando na influência sobre o autoconceito dos estudantes.
6- No geral, como você analisa a postura de seus professores e funcionários da(s) escola(s) frente às situações que geram esse sentimento de autodesvalia? Comente.
7- De volta ao presente, pensando no seu contexto, existe alguma reflexão que você acha importante levantar sobre o tema?