

A discriminação nas aulas de Educação Física sob o enfoque bioético: um estudo de caso no Distrito Federal

Discrimination in the Physical Education classes under a bioethical approach: a case study in the Distrito Federal - Brazil

Cláudio Brandão¹
Paulo Roberto Corbucci²

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de identificar, descrever e analisar a ocorrência de procedimentos discriminatórios nas aulas de Educação Física em uma escola da rede pública do Distrito Federal. Realizou-se uma revisão da literatura abordando conceitos, legislação e aspectos culturais da prática desportiva na escola. Fundamentou-se o trabalho em um dos princípios da bioética: a alteridade. A pesquisa de campo desenvolvida mediante técnicas de observação e entrevista, envolveu duas categorias de sujeitos: professores e alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e foi desenvolvida por meio de técnicas de observação e entrevista. A análise dos resultados possibilitou a identificação da presença sutil da discriminação nas atitudes dos sujeitos. Pôde-se inferir que os alunos, socialmente desfavorecidos, não estariam tendo acesso a oportunidades de superação de sua condição desprivilegiada, em função da existência de tratamento diferenciado entre alunos talentosos e não-talentosos.

PALAVRAS-CHAVE: discriminação, Educação Física, bioética.

Abstract

The aim of this study was to identify, describe and analyze the occurrence of prejudicial proceedings in physical education classes in a public school of Distrito Federal. A review of the literature approaching concepts, legislation and cultural aspects of physical activity in school was performed. The totality of the work was based on one of the bioethics principles, alterity. The field research involved two subject categories: i) teachers; and ii) students from the 5th to the 8th grades of basic school and it was accomplished by an observation and interview methodology. The results allowed the identification of a subtle presence of prejudice on the behavior of the subjects. It could be inferred that the less socially favored students would not have access to an opportunity of overcoming their unfavorable condition due to the existence of differential treatment between outstanding and non-outstanding students.

KEYWORDS: discrimination, physical education, bioethics.

¹ Mestre em Educação Física/Universidade Católica de Brasília

² Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília e Professor da Universidade Católica de Brasília.

Introdução

O processo de socialização do ser humano é influenciado sobremaneira pelas atitudes de pais e professores, os quais fornecem referências e modelos de comportamento que serão internalizados, especialmente pela criança em idade escolar, ao longo de seu processo de desenvolvimento.

Tais influências tanto podem constituir informações importantes e referências saudáveis, das quais o indivíduo se vale para conhecer-se, assim como para perceber o mundo que o envolve, quanto podem representar referências negativas, por meio das quais se torna excluído, excluindo-se ao mesmo tempo do convívio de outrem.

A escola não deve ser compreendida fora dos contextos geral e particular da sociedade, já que a ela compete servir de mediadora entre a criança e as normas/padrões sociais. Nesse sentido, quando privilegia conteúdos e meios de transmissão dos conhecimentos, ela repassa valores, normas de conduta e formas de pensar que reproduzem interesses econômicos, políticos e sociais hegemônicos.

Do ponto de vista da bioética³, a educação é compreendida por alguns autores como um esforço intrínseco do homem, que o adapta a um dado padrão de sociedade (ARCHER, BISCAIA e OSSWALD, 1). Trata-se de um processo que visa à continuidade da relação entre os membros de uma sociedade, em que há partilha, troca de conhecimentos entre as gerações e influências recíprocas. Seria uma espécie de “batismo” e conseqüente aceitação, para a sua inserção na sociedade. Pode ainda ser percebida como uma caminhada conjunta dos grupos humanos em direção ao bem-estar coletivo.

Para esses autores (1), a educação deve ser um processo dinâmico, dialogal-comunicativo: “[...] deveria visar à construção de um mundo futuro, mais justo, mais solidário e mais feliz” (p. 155-159). Um mundo necessário à realização do homem participativo, com vistas à plenificação do seu desenvolvimento.

A Educação Física, vista como uma das disciplinas norteadoras para a formação do indivíduo no contexto coletivo e facilitadora da cultura corporal, insere-se no processo educativo como um direito assegurado constitucionalmente: “é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um” (BRASIL, 1988). Assim, compete à escola disponibilizar essas vivências a todos os alunos para que possam usufruir seus benefícios.

A privação de um direito, independentemente da razão, em certo sentido aliena o indivíduo de seu contexto social, além de contribuir para o rebaixamento de sua auto-estima. Isso torna fértil o campo das influências negativas e, aos poucos, ganham espaço o desrespeito e a discriminação.

Os conflitos que aí se instalam incidem sobre a dignidade e a igualdade de oportunidades das pessoas, constituindo-se, pois, num dilema ético.

Desse modo, caberia à Educação Física uma abordagem didático-pedagógica voltada para o desenvolvimento tridimensional das capacidades humanas: pensamento, sentimento e ação (SHIGUNOV e PEREIRA, 16); o que poderia contribuir para a promoção da equidade. Para Rawls, citado por PESSINI e BARCHIFONTAINE (11):

Uma sociedade não pode se considerar justa a menos que cumpra com o seguinte princípio: todos os valores sociais – liberdade e oportunidades, receitas e riquezas, bem como as bases sociais e o respeito a si mesmo – deverão ser distribuídos igualitariamente, a menos que uma distribuição desigual de algum ou de todos esses valores redunde em uma vantagem para todos, em especial para os mais necessitados.

Sob enfoque diverso, atividades centradas em dois eixos, o individual e o competitivo, tendem a estimular situações de desigualdade, haja vista o estabelecimento de padrões de sucesso, cujo não alcance pode não só desencadear um sentimento de exclusão, como levar à discriminação, de fato. Desse modo, muda-se o foco da educação; a escola deixa de ser mediadora entre a criança e a sociedade, para tornar-se modeladora de um padrão que não visa ao exercício da cidadania plena (PRUDENTE, 12).

Apesar de a escola constituir, ao menos em potencial, espaço privilegiado para o desenvolvimento da cultura física, dependendo de como se dá a ação educativa, tem gerado situações conflitantes e o conseqüente alijamento de parcela do alunado.

Nessa perspectiva, a missão do professor seria a de reverter uma situação solitária em prol de uma solidária, fomentando o desenvolvimento pessoal e grupal, e assim contribuir para o crescimento da auto-estima.

A Educação Física, como componente curricular da educação básica, obrigatória e gratuita nas escolas públicas, poderia contribuir para a formação plena do aluno. Logo, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, aliada à liberdade e ao respeito às diferenças individuais, são princípios que devem nortear sua prática.

O ensino da Educação Física deveria viabilizar uma aprendizagem relacionada a valores, atitudes, normas, princípios e ao movimento humano. Nessa perspectiva, entende-se que todo aluno tem iguais direitos de usufruir esses conteúdos. Quando sua participação é vedada, compromete-se o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva e motora, em virtude da situação de vulnerabilidade à qual ele é exposto.

Os alunos considerados “não-talentosos”, ou com tendência a serem excluídos das aulas de Educação Física, tornam-se muitas vezes reconhecidos pelos jargões pejorativos, transformando-se em motivo de chacota junto aos demais colegas, o que faz desse conteúdo curricular um fardo para eles, gerando desinteresse pela prática de qualquer atividade física, tanto no presente como no futuro.

Apesar de as condições infra-estruturais da escola não permitirem o desenvolvimento do esporte de alto rendimento, acredita-se que o paradigma do talento atlético ainda constitua referência central para parcela considerável

³ A bioética, expressão cunhada por Van Rensselaer Potter, e que surge pela primeira vez em 1970, reporta-se à origem da medicina e às causas então defendidas por Hipócrates, quanto à formação e comprometimento médico com a saúde do doente. “Bioética é um neologismo derivado das palavras gregas *bios* (vida) e *ethike* (ética). Pode-se defini-la como sendo o estudo sistemático das dimensões morais – incluindo visão, decisão, conduta e normas morais – das ciências da vida e da saúde, utilizando uma variedade de metodologias éticas num contexto interdisciplinar”. (PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. P., 11)

dos professores de Educação Física, no Brasil. Sob esse enfoque tendem a conferir maior atenção aos alunos considerados talentosos e, em alguma medida, a excluir aqueles que não se enquadram nesse padrão.

Tal modalidade de discriminação é tão grave quanto a que ocorre contra grupos étnicos. A diferença é que esta tem maior visibilidade social, na medida em que conta com segmentos organizados em sua defesa, enquanto, no primeiro caso, a discriminação passa despercebida, tanto para alunos e professores, como para os pais e a sociedade.

Diante do exposto, urge investigar em que medida ocorre a discriminação nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, tanto pela conduta dos professores, como pelas atitudes dos alunos.

Método

O presente estudo assume caráter qualitativo, na medida em que as informações coletadas e analisadas referem-se a percepções, aspectos atitudinais e valores identificados nas relações entre professores e alunos da disciplina Educação Física. Trata-se ainda de pesquisa de caráter transversal, cuja investigação foi realizada em curto espaço temporal.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública do Distrito Federal (DF), mais precisamente, da Gerência Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro, localizada na Asa Sul, com turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

Foram definidas duas categorias para efeito de investigação: alunos e professores. Devido às proporções dessas populações, apesar de finitas, considerou-se ser inviável a investigação em sua totalidade, em virtude de limitações de ordem financeira e temporal. Dessa forma, optou-se por uma amostra intencional compreendendo quatro turmas de alunos de 5ª a 8ª séries, sendo uma de cada série. As referidas turmas foram escolhidas em função das opções disponibilizadas pela escola e da concordância dos respectivos professores.

A investigação buscou identificar atitudes, motivações, reações e percepções que pudessem indicar causas, implicações e conseqüências sociais e psicológicas da discriminação para os alunos.

Foram registradas informações referentes à postura, comunicação verbal e não-verbal, às palavras mais usadas; manifestações de interação e desagregação grupal; local, momento e seqüência das ocorrências.

Quanto às causas e conseqüências sociais, observaram-se aspectos atitudinais que envolviam ou não a igualdade de oportunidades, a resolução de conflitos, as interações entre sujeitos, a participação nas atividades e os respectivos resultados.

A coleta foi estruturada segundo duas técnicas: observação e entrevista. Utilizaram-se roteiros para as observações e entrevistas, como forma de garantir o levantamento de informações relevantes e fidedignas, em conformidade com os objetivos preestabelecidos, deixando claro o que deveria ser observado e inquirido, e de que forma.

Realizaram-se entrevistas no intuito de confrontar dados/informações levantados por meio da observação, como também esclarecer aspectos ambíguos e ampliar a

compreensão das variáveis que interferem na conformação do objeto de estudo. A opção pela utilização de duas técnicas visou resguardar a confiabilidade das informações.

A fase de coleta de dados foi realizada entre 06 de junho e 10 de julho de 2001, perfazendo 15 sessões. Observação e entrevista ocorreram de forma alternada, aproveitando-se as oportunidades decorrentes da dinâmica das aulas. À medida que um grupo de alunos participava das atividades, desenvolvia-se a entrevista com aqueles que aguardavam a sua vez, ou que estavam excluídos das mesmas.

A adoção desse procedimento levou em consideração a exígua disponibilidade de tempo de professores e alunos, uma vez que não havia intervalos entre as aulas. Além disso, buscou-se garantir o menor distanciamento temporal possível entre a ocorrência dos fatos e o seu relato pelos entrevistados.

De posse das informações levantadas, procedeu-se à sua análise, utilizando-se, como referência, o modelo fornecido por FIELDING *apud* RICHARDSON *et al.* (13): a) transcrição das anotações obtidas na coleta de dados; b) procura de categorias e pautas para enquadramento das observações; c) destaque e seleção dos dados; d) identificação das situações em que ocorre a discriminação, assim como suas possíveis causas e implicações.

A análise do material coletado, de caráter qualitativo, foi realizada à luz de referencial teórico. O tratamento das informações possibilitou entender o problema investigado e, sobretudo, a sutileza da ocorrência da discriminação nas aulas de Educação Física.

Tendo em vista que o estudo realizado utilizou-se de amostras intencionais não-representativas dos universos de sujeitos investigados, não se pretendeu que os resultados obtidos fossem generalizados para as populações às quais a pesquisa se refere.

Resultados e discussão

O primeiro resultado relevante da pesquisa de campo refere-se ao fato de que as aulas de Educação Física na escola, objeto deste estudo, são implementadas mais a título de lazer, por meio de atividades esportivas. Não se trata, pois, da prática esportiva de alto rendimento, com ênfase no aprimoramento técnico.

A falta de referencial teórico explícito, entre os professores, acerca do que seria o aluno talentoso, também constituiu outro achado da pesquisa.

Também foi observado que a escolha das atividades, pelos professores, não estava relacionada às habilidades ou aos anseios dos alunos, mas aos recursos materiais existentes na escola.

Os professores não demonstravam preocupação em “recuperar o atraso” no desenvolvimento psicomotor dos alunos, que eles mesmos afirmavam existir, em virtude da ausência da Educação Física regular nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A relação professor-aluno mostrou-se cordial e informal, por vezes até solidária, o que favorecia a aproximação dos alunos, independentemente da condição de líder ou liderado.

Os processos de escolha dos participantes das atividades esportivas sempre deixavam de fora determinados alunos: os mais intelectualizados, os que não estabeleciam conchavos com os líderes, os não-uniformizados e os mais tímidos.

O uso do uniforme, como requisito para a participação nas aulas, e as alegações de que os alunos moravam distante da escola e alimentavam-se mal, constituíam argumentos que justificavam o pequeno envolvimento deles, ou até mesmo a não-participação nas aulas.

Quando da ocorrência de conflitos devidos a não-participação, não se observou a interveniência dos professores com vistas à sua superação ou mesmo para o seu abrandamento.

Entre os alunos – participantes e não-participantes –, foram observadas atitudes solidárias, associadas a relações de troca. Por exemplo, um tempo de participação equivalia a uma ajuda em outras disciplinas.

De maneira geral, as atitudes e ações anteriormente mencionadas, assumiam caráter discriminatório, apesar da cordialidade que as envolvia. Portanto, a despeito da sutileza dessa forma de discriminação, a consequência principal para alguns alunos era a mesma: a exclusão.

Os resultados não apontam, no entanto, para o que afirma SEYBOLD (14), quanto ao fato de as práticas esportivas buscarem apenas a atualização da capacidade de rendimento, sem atentar para outros objetivos. A ausência de ênfase no rendimento não estaria corroborando, em princípio, os aspectos antipedagógicos mencionados pela autora, tais como o sentimento de injustiça entre os alunos, em função das classificações. Porém, conforme lembra SEYBOLD, mesmo as formas mais brandas e atenuantes de classificação ou separação não diminuem o impacto da reação negativa.

A pesquisa de campo não corroborou a concepção de MEDINA (9) acerca do professor de Educação Física como um agente “renovador e transformador”, na medida em que não foi identificada uma prática respaldada por um referencial teórico explícito. Conforme defende o autor, essa prática sem teoria constitui mera imitação.

BÖHME (2) admite que há uma idéia preconcebida do que seja talento – por exemplo: um valor atribuído a um indivíduo por conta de determinados movimentos isolados. Para a autora, a aptidão demonstrada em um momento específico não é, necessariamente, a que se estabelece por ocasião do nascimento; pode surgir em função de determinadas condições fisiológicas, com a realização de atividades.

Nesse sentido, os professores não estariam buscando identificar e desenvolver suas aptidões, em conformidade com o que propõem DELEUZE (5) e BÖHME quanto ao desenvolvimento da aptidão via estímulos e exercícios, como sendo o processo educativo do desenvolvimento da capacidade. Para o primeiro, a aptidão é o resultado da sucessão de atos ou exercícios implementados no processo educativo. Por sua vez, BÖHME afirma que a aptidão pode ser adquirida mediante prática esportiva coordenada e sistemática.

As aulas limitadas à perspectiva lúdico-recreativa destituem a disciplina de seu potencial formativo, conforme defende CORBUCCI (4), pois uma atividade exclusivamente lúdica não possibilita a superação de dificuldades e tampouco concorre para o crescimento pessoal, uma vez que não está associada à aquisição de competências.

A situação identificada corrobora a preocupação expressa por VAGO (19), quanto à falta de reflexão acerca dos princípios e valores, como respeito às diferenças de etnia, gênero e idade, entre outras, nas aulas de Educação Física. Essa desconsideração das diferenças estaria contribuindo para que essas aulas se tornassem um tormento para alguns alunos, levando-os à marginalização perante o grupo.

Os efeitos psicológicos dessa contínua negação de valores podem concorrer para o que pondera LUZ JR., AVILA e ORTIGARA (8) sobre as “marcas” deixadas pelos critérios utilizados pelos professores nas aulas de Educação Física. VIGOTSKI (20) também se refere a essa questão, quando ressalta a importância do signo (no caso, a não-participação) como um instrumento psicológico que influencia o aluno, constituindo também, segundo GUARESCHI (7), um conceito social aceito e, ao mesmo tempo, um mecanismo de exclusão.

Os vários atenuantes mencionados pelos professores (distância casa/escola, alimentação precária e falta de uniforme) para justificar a não-participação dos alunos, limitam sua atuação em níveis aquém de suas necessidades. Além disso, podem induzir essas pessoas “sem sucesso” a se excluírem do convívio social de determinados grupos, por não disporem desses requisitos.

GÓES (6) entende que o equilíbrio das tensões individuais originárias dos processos sociais tanto pode estar associado à coação quanto ao desenvolvimento da solidariedade. No caso dos conflitos oriundos da não-participação, que podem decorrer da coação, a postura assumida pelos professores foi de relativa indiferença. Isso corrobora as afirmações de VAGO sobre a identidade ambígua do professor que, no caso, não se expõe nas crises com os alunos.

Esses fatos corroboram o que SILVA (17) ponderou sobre os sistemas automatizados gerarem uma sociedade de excluídos ou de incluídos pela precariedade. A exclusão pelo não-fardamento e pela não-assiduidade não deixa de ser um procedimento impessoal, na medida em que o outro (o aluno) não é reconhecido em suas necessidades e limitações. Assim, falta-se ao princípio fundamental da bioética defendido por PESSINI e BARCHIFONTAINE (10): o reconhecimento da alteridade⁴.

Essa exclusão estaria reforçando o contexto social de desigualdade de oportunidades que, conforme observa GUARESCHI, pode despertar ou desenvolver nesses alunos um processo psicossocial negativo: uma concepção específica sobre suas potencialidades e os valores delas decorrentes, levando-os a uma idéia equivocada de que o sucesso ou o fracasso constituem atributos de determinadas pessoas.

Em última instância, trata-se daquilo que afirmou CORBUCCI sobre o esporte reproduzir a estrutura existente na sociedade, quando orientado pela seletividade. Nesse sentido, SHALLAT e PAREDES (15) complementam esse entendimento, afirmando que as formas sociais e econômicas terminam por subordinar grupos, sob qualquer forma de classificação.

⁴ Termo utilizado na linguagem das relações com o outro. “A alteridade, como critério fundamental da bioética, deve, pois, revelar o rosto desse ‘outro’ [...] O outro é o ponto de partida, eixo de convergência da bioética, marco referencial para discernirmos se agimos bem ou mal bioeticamente”. (CORREIA *apud* PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. P., 11)

Acredita-se que as atitudes negativas dos alunos não escolhidos para as atividades tendem a se reproduzir no contexto extra-escolar. Conforme argumenta SOARES (18), as atividades aparentemente mais simples e mais corriqueiras (por exemplo, estar sem uniforme) inserem-se em um contexto de organização maior (o da estratificação social) e podem significar uma imposição de limites sociais e psicológicos à conduta desses alunos.

Além das implicações e conseqüências desses processos discriminatórios que se verificam no contexto da Educação Física escolar – para a vida do aluno na escola e fora dela, e que indicam a necessidade de maior atenção a essa problemática social, há também que se lembrar que a discriminação, neste caso específico, fere um direito de todo cidadão brasileiro, assegurado pelo artigo 217 da Constituição Federal de 1988, que é o de ter acesso às práticas esportivas formais e não-formais.

Conclusões

O trabalho de campo apontou dois aspectos importantes em relação à amostra pesquisada. Em primeiro lugar, não foi identificado suporte teórico explícito a amparar as ações dos professores, razão pela qual se conclui que as práticas pedagógicas observadas não evidenciaram sintonia com o propalado desenvolvimento biopsicossocial do aluno. Ressalte-se, porém, que a razão que acentua a distância entre a prática observada e os pressupostos que norteiam as concepções mais progressistas da Educação Física corresponde à falta de compromisso dos professores com o que os alunos realizam durante as atividades, tanto em relação a seu caráter formativo, quanto no que se refere à realização das atividades em si.

O segundo aspecto diz respeito aos critérios utilizados pelos professores para justificar a participação dos alunos: assiduidade, uso de uniforme. A análise desses critérios, à luz da prática adotada pelos professores, leva à interpretação de que existe uma ação restritiva que retira o aluno do convívio dos colegas. Mas há também outras razões gerais que estariam justificando a exclusão, ou menor participação de parcela do alunado, que se relacionam às precárias condições socioeconômicas dos alunos, as quais estariam influenciando as ações (leiam-se inações) desses professores perante esses alunos. No entanto, acredita-se que tais procedimentos, apesar de serem justificados pelo discurso de que não se pode “extrair” muito de alguém socialmente desfavorecido, submetem esse aluno já marginalizado a uma segunda exclusão.

Nesse sentido, a escola estaria reproduzindo as desigualdades sociais, ao reforçar nesse aluno um sentimento de inaptidão, de incapacidade perante os desafios colocados pelo aprendizado escolar que, no limite, podem ser estendidos ao próprio aprendizado social necessário à vida em sociedade.

Em contrapartida, seria justamente pelo fato de esses alunos não disporem dos requisitos, ou condições ideais, que a eles deveriam ser oferecidas oportunidades diferenciadas e especiais de participação, de modo que pudessem usufruir os benefícios proporcionados pela escolarização.

Portanto, os alunos socialmente desfavorecidos não estariam tendo acesso a oportunidades de superação de sua condição desprivilegiada. Os atenuantes que justificariam

sua incipiente ou nula participação estariam contribuindo para perpetuar sua condição social. Nesse sentido, a postura assumida por esses professores, de caráter paternal-assistencialista, representa o pano de fundo sobre o qual são justificadas ações condenáveis social e eticamente, que também podem contribuir para naturalizar as desigualdades sociais em suas diversas formas de manifestação.

Isso significa que os professores, como sujeitos sociais, talvez não consigam separar sua postura profissional da pessoal, até porque sua formação também não permitiu uma reflexão da qual emergisse uma concepção ampliada de seu papel como educador. Com isso, podem não se dar conta da importância de sua função mediadora na formação e na vida futura de seus alunos.

Apesar de representar grande desafio para o professor – abstrair-se de seus valores pessoais em sua prática pedagógica – o que se torna inaceitável, sob o enfoque bioético, é a imposição de tais valores por qualquer forma de coerção, seja física, ideológica, emocional ou psicológica. No caso específico do grupo observado, poder-se-ia dizer que os critérios que justificam a exclusão do aluno das atividades esportivas não deixa de ser uma forma de coação ideológica, pois reitera a segregação em relação ao grupo social ao qual pertence; e emocional, porque afeta sua auto-estima.

Verificou-se que a prática pedagógica dos professores não se orientava pelo enfoque bioético da alteridade, como suporte à convivência com outrem. De modo semelhante, não se percebeu a abordagem do outro sob a perspectiva holística do homem como um todo afetivo, emocional, psicossomático e motor, assim como do respeito a seu corpo, enquanto receptor de toda a ação política e ideológica.

Os princípios que explicam a psique infantil atribuem à mediação do professor importância vital para o desenvolvimento da criança, uma vez que, em determinada fase desse processo, ela necessita do auxílio e da colaboração dos adultos que a cercam, para melhor compreensão do mundo.

Embora tenham sido identificados procedimentos discriminatórios por parte de professores e alunos, não ficou evidenciada a premissa de que as aulas estariam orientadas pelo paradigma do “talento atlético”, tendo como objetivo a obtenção do rendimento máximo, ainda que a competência motora sempre tenha sido utilizada como um dos critérios para a participação dos alunos nas atividades.

Constatou-se ainda que os professores não assumiam maiores responsabilidades para com os alunos não-talentosos, deixando-os alijados dos possíveis benefícios que o engajamento nas atividades esportivas poderia proporcionar-lhes. Os alunos discriminados sentiam-se rejeitados e se mostravam desinteressados pelas atividades esportivas. Não foram observadas atitudes solidárias (na acepção original do termo), mas tão-somente aquelas associadas a contrapartidas, o que caracterizava mais uma relação de troca entre alunos talentosos e não-talentosos. Os alunos discriminados também evidenciaram baixa auto-estima, o que pode implicar, no futuro, dificuldades de adaptação social.

Apesar de o desenvolvimento do talento atlético não constituir objetivo perseguido pelos professores investigados, pode-se afirmar que suas práticas pedagógicas assumem caráter discriminatório e, portanto, independentemente das causas, dos pressupostos ou da forma como é operado, tende a produzir efeitos perversos semelhantes.

Referências Bibliográficas

1. ARCHER, L. B.; BISCAIA, J.; OSSWALD, J. W. *Bioética*. Lisboa - São Paulo: Editorial Verbo, 1996.
2. BÖHME, M. T. S. Talento esportivo II: determinação de talentos esportivos. *Revista Paulista de Educação Física*. 1995; 9 (2). Capturado em 28 de agosto de 2000. On line. Disponível em <<http://www.efmuzambinho.org.br/refelnet/revusp/edicoes/1995/uspvn2/talen.htm>> Acesso em: 28/08/00.
3. BRASIL, *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro gráfico, 1988.
4. CORBUCCI, P. R. Um esporte na escola em busca da emancipação do homem. *Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, FE-UnB*, 1991.
5. DELEUZE, G. *Espinoza e os signos*. Porto – Portugal, Rés Editora, 1970.
6. GÓES, M.C.R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*. 2000; 71: 116-131.
7. GUARESCI, P. A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis – RJ, Vozes, 1999, p. 141-156.
8. LUZ JR. A. A.; AVILA, A. B.; ORTIGARA, V. Educação Física/esporte e processo de ensino-aprendizagem: um caminho de múltiplas determinações. In: GOELLNER, S. V. *Educação física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p. 71-82.
9. MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”: bases para a renovação e transformação da Educação Física*. 14ª ed., Campinas – SP, Papirus, 1996.
10. PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. P. de. *Fundamentos de bioética*. São Paulo, Paulus, 1996.
11. PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. P. de. *Problemas atuais de bioética*. 4ª ed., São Paulo, Edições Loyola, 1997.
12. PRUDENTE, M. G. *Bioética: conceitos fundamentais*. Porto Alegre, Ed. do Autor, 2000.
13. RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ª ed., São Paulo, Atlas, 1999.
14. SEYBOLD, A. *Educação Física: princípios pedagógicos*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1980.
15. SHALLAT, L. e PAREDES, U. *Conceitos de gênero no planejamento do desenvolvimento: uma abordagem básica*. Brasília, GDF, 1995.
16. SHIGUNOV, V.; PEREIRA, V. R. *Pedagogia da Educação Física: o desporto coletivo na escola; os componentes afetivos*. São Paulo, IBRASA, 1993.
17. SILVA, M. R. da. Notas introdutórias sobre o GTT Educação Física/esportes e grupos/movimentos sociais. In: GOELLNER, S. V. *Educação física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p. 145-170.
18. SOARES, C. L. A Educação Física no ensino de 1º grau: do acessório ao essencial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 1986; 7 (3): 89-92.
19. VAGO, T. M. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física. In: GOELLNER, S. V. *Educação física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p. 17-36.
20. VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.