

CAPÍTULO 5

CENÁRIOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MARCADOS POR ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS



INTRODUÇÃO

Existe um conjunto de cenários brasileiros mediados pelas AFEs nos quais é possível encontrar retratos que ajudam a refletir sobre as possibilidades de contribuição das AFEs para o desenvolvimento humano. Esses retratos não são mutuamente excludentes, mas maneiras de representar questões valiosas que atravessam a constituição dos universos das AFEs e que, simultaneamente, incidem no enriquecimento e na ampliação das potencialidades de vida das pessoas.

Este capítulo visa oferecer elementos para que se possa saber “o que dizem” as pesquisas sobre as AFEs e o desenvolvimento humano publicadas no território brasileiro. Explora assim as condições de realização e desenvolvimento dessas práticas pelas pessoas: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

A base para sua elaboração constituiu-se num conjunto de análises e interpretações na forma do que se denomina *retratos* de desenvolvimento humano em *cenários* de atividades físicas e esportivas. Ao referir-se a *cenário*, trata de situações e contextos onde acontecem AFEs praticadas por diferentes pessoas e grupos, os quais lhes atribuem diversos significados, inserindo-as em suas vidas de várias formas e com uma diversidade de características. Ao referir-se a *retratos*, aponta para o foco em determinadas particularidades identificadas nesses cenários, com as quais é possível estabelecer relações com o desenvolvimento humano¹.

O ENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS

Ao analisar as AFEs praticadas por crianças, adolescentes e jovens², percebe-se que essas acontecem em cenários que podem ou não propiciar oportunidades para meninos e meninas enriquecerem suas vidas. Tanto os atores principais na conformação desses cenários, professores e técnicos, como os demais agentes envolvidos na sua configuração (pais, dirigentes, gestores) têm responsabilidade sobre o que lá acontece.

O nível de obrigatoriedade/voluntariedade da participação estabelece três grandes cenários: a) aulas de educação física escolar; b) projetos de AFEs; e c) AFEs em grupos informais. O primeiro cenário é formado a partir da disciplina Educação Física, caracterizando-se pelo desenvolvimento de aulas no ambiente escolar, ministradas por professor especialista. Na escola, as AFEs manifestam-se por meio de práticas corporais como jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças e lutas. O segundo cenário é constituído por projetos de atividades físicas e esportivas e caracteriza-se por ensinar AFEs a crianças, adolescentes ou jovens que participam por opção, própria ou dos pais, e contam com a presença de um adulto responsável pelo desenvolvimento das atividades. Podem ocorrer e/ou ser oferecidos nas escolas como atividades extracurriculares, em secretarias de esportes, clubes, praças, centros comunitários e institutos de atendimento especializado em projetos. O terceiro cenário é aquele em que as AFEs se realizam em contextos informais, geralmente em grupos, sem a figura de um professor ou condutor da prática. Caminhar, brincar, andar de bicicleta, nadar com os amigos no final de semana, jogar bola com os vizinhos no quintal, na rua, nos condomínios e praças esportivas, entre outras possibilidades, exemplificam esse cenário.

Em cada um desses cenários, os agentes envolvidos em sua configuração proporcionam experiências específicas com AFEs, a partir de

contextos psicossociais que lhes dão sentido. É nessa amálgama que se propicia (ou não) o enriquecimento da vida das crianças, adolescentes e jovens que delas participam. Mas que enriquecimentos? Os mais diversos, como melhora da aptidão física e das capacidades psicomotoras, a oportunidade de promover e criar novas amizades, a melhoria no desempenho escolar, o estímulo ao convívio social, a construção da autoestima positiva, entre outros.

Contudo, é fundamental lembrar que os benefícios vinculados com as AFEs não se desenvolvem automaticamente. Apenas cenários com configurações adequadas podem efetivamente oportunizar desenvolvimento humano. Junto a cada uma dessas dimensões que, potencialmente, podem promover o desenvolvimento humano, é possível encontrar valores negativos, que são colocados em circulação pelos próprios atores que configuram os contextos de prática das AFEs.

RETRATOS DE PROMOÇÃO DA SAÚDE E MELHORA NO DESENVOLVIMENTO MOTOR

Há razoável consenso sobre a contribuição das AFEs para a promoção da saúde da população em geral, não sendo diferente quando se pensa em crianças e jovens. No entanto, o entendimento sobre como essa contribuição acontece tem mudado ao longo do tempo. A partir de uma revisão internacional sobre os benefícios atribuídos à prática de esportes e exercícios físicos de crianças e jovens³, depreende-se que o entendimento da contribuição dessas práticas à saúde passou por etapas.

Inicialmente, no final do século XIX, os benefícios atribuídos às AFEs estavam vinculados ao funcionamento eficiente do corpo, à correção de más posturas e ao auxílio do

desenvolvimento, em termos de padrão natural de crescimento das crianças. Essas ideias continuaram ao longo do século XX, até que na década de 1970 a saúde consolidou-se como um vetor importante para justificar a prática das AFEs nas primeiras etapas da vida, agora vinculada à preocupação com a aptidão física (incluindo exercícios aeróbicos, treinamento em circuito e provas de aptidão).

Os argumentos começaram a mudar novamente, na década de 1980, deslocando as preocupações com a aptidão para os impactos dos comportamentos sedentários sobre a saúde. Concomitantemente, a saúde também passou a ser considerada em uma perspectiva mais ampla, vinculada aos aspectos psicológicos, como a motivação e as percepções pessoais⁴.

Em meados da década de 1990, a atividade física regular ao longo da vida tornou-se uma preocupação de saúde pública e permanece no centro das atenções políticas desde então. Nesse movimento, cresceram os estudos que, além de considerar os efeitos da prática sobre aspectos orgânicos, preocuparam-se em estabelecer como promover o engajamento com as AFEs para toda a vida. Essa linha inclui a ideia de que os jovens precisam adquirir o conhecimento apropriado, compreensão e habilidades de comportamento para garantir que as AFEs se tornem uma prática regular e cotidiana em suas vidas (Caixa 5.1).

Esse movimento geral, registrado na literatura internacional, também aparece nas pesquisas no Brasil. No cenário das aulas de Educação Física, os estudos⁵ revelam uma preocupação com as aprendizagens dos alunos sobre a relação entre AFEs e saúde, como essas aprendizagens podem mudar seus hábitos nesse campo, e quanto a prática nas aulas contribui para alcançar os níveis recomendados de atividades físicas entre crianças e jovens.

CAIXA 5.1

Os jovens entendem a relação entre saúde e AFEs de modo questionável

Uma pesquisa realizada na Inglaterra com alunos adolescentes e jovens entre 11 e 15 anos constatou as suas concepções sobre saúde, fitness e atividade física. O que os pesquisadores constataram foram conceitos confusos, limitados e algumas associações equivocadas. Entre os exemplos das visões dos adolescentes e jovens encontradas na pesquisa estão:

- Associação entre ser ativo fisicamente e ser saudável, ou seja, toda pessoa ativa é saudável.
 - Pouca associação dos aspectos sociais e psicológicos (como dormir bem, estar com os amigos, relaxar etc.) com saúde.
 - Associação entre aparência física, estética corporal e peso com saúde.
 - Associação entre ser saudável e fitness com ser bom em esportes.
- Alguns poucos alunos que participaram da pesquisa demonstraram concepções mais profundas, como:
- Relações entre felicidade e emoções com saúde.
 - Relação entre atividade física e possíveis melhoras no desempenho cognitivo.

O comportamento saudável dos alunos também foi questionado durante a pesquisa e aqueles que não se consideram ativos justificaram suas atitudes por “serem preguiçosos”, “por ser muito difícil ser saudável” e “por ser mais fácil e rápido não ser saudável”.

Fonte: Elaboração própria com base em HARRIS et al., 2016.



©Paula Caldas

Os estudos apontam que: a) o aumento de conhecimentos sobre a relação entre saúde e AFEs não altera o nível de atividade física entre os alunos⁶; b) abordar conhecimentos sobre saúde que consideram aspectos socio-políticos no diálogo com as AFEs é importante para que os alunos cheguem ao final da Educação Básica ativos fisicamente e conscientes dos fatores que afetam a disponibilidade de tempo livre⁷; c) tanto quanto se movimentar durante as aulas, é fundamental que os alunos sejam estimulados a conhecer e compreender a prática e seus benefícios⁸; d) a participação nas aulas de Educação Física é fundamental para conseguir níveis adequados de atividade física⁹.

No cenário dos projetos de AFEs, pesquisas¹⁰ ressaltam que a prática de AFEs pode proporcionar benefícios tanto nos aspectos físicos quanto nos aspectos emocionais, intelectuais e sociais. Práticas regulares são capazes de: "promover maior socialização, de melhorar a autoestima e a autoimagem corporal, de influenciar nas sensações e pensamentos positivos e de proporcionar distração das preocupações do dia a dia"¹¹.

De forma geral, esses estudos reforçam o entendimento de que fatores como o excesso de peso e o estresse podem contribuir ao empobrecimento da vida das pessoas, tanto do ponto de vista orgânico (doenças cardiovasculares), como o social (exclusão) e afetivo (baixa autoestima). Nessa linha, as AFEs teriam um potencial para amenizar esses possíveis danos e ainda proporcionar benefícios para a vida da pessoa.

No cenário dos contextos informais, fica claro que as influências socioculturais determinam/influenciam o envolvimento com as AFEs. Os resultados apontaram que as atividades de lazer fisicamente passivas (ver TV, jogar

no computador etc.) são predominantes no tempo das crianças como um todo, mas que as meninas são menos ativas que os meninos¹² e que, quanto maior o número de horas em frente ao computador, menor o nível de atividade física.

Com relação à contribuição das AFEs no desenvolvimento motor, vale lembrar que o mesmo é um componente do desenvolvimento geral do ser humano e se refere a um processo de mudanças iniciado na concepção e que cessa com a morte, e está relacionado a mudanças na qualidade do movimento. As primeiras etapas da vida são fundamentais devido à potencialidade das crianças e jovens para assimilação e aprendizagem de um determinado comportamento ou competência¹³. Isso não significa que em etapas posteriores o desenvolvimento não possa ser propiciado, e sim que, com experiências similares, as pessoas conseguem ter ganhos mais significativos em suas possibilidades de movimento quando são crianças e/ou adolescentes do que quando mais velhas.

Os níveis de desempenho apresentados pelas crianças não podem ser explicados apenas por influências biológicas, como genética ou maturação. O desenvolvimento motor é produto de um processo dinâmico, que depende de características pessoais, do ambiente, das oportunidades de movimento, do tempo de prática, de fatores socioeconômicos e culturais, dentre outros.

Pesquisas nessa área demonstram que crianças que participaram de programas de AFEs (como escolinhas de esporte)¹⁴ apresentaram maiores níveis de desempenho motor quando comparadas com crianças que participavam somente das aulas de Educação Física. Além disso, fica claro que o envolvimento com AFEs, para além de propiciar o desenvolvimento motor com vistas ao engajamento com essas

a aprendizagem e o tempo de envolvimento com AFEs na infância e adolescência são essenciais para adquirir habilidades necessárias e experiências favoráveis para potencializar o hábito regular dessas atividades ao longo de todo o ciclo de vida



práticas ao longo da vida, também pode auxiliar na realização das atividades cotidianas, particularmente entre as pessoas com deficiência¹⁵.

Assim, a aprendizagem e o tempo de envolvimento com AFEs na infância e adolescência são essenciais para adquirir habilidades necessárias e experiências favoráveis para potencializar o hábito regular dessas atividades ao longo de todo o ciclo de vida¹⁶. Os estudos apontam também a importância das experiências realizadas com planejamento das ações pedagógicas, bem como a relevância do ambiente e das intervenções de professores para que haja melhoria do desempenho motor. Depreende-se ainda que o desenvolvimento motor não é um processo que ocorre "naturalmente", bastando para isso deixar as crianças, adolescentes e jovens num ambiente propício. Ao contrário, os resultados desses estudos corroboram pesquisas que indicam que o desenvolvimento depende da qualidade do oferecimento das experiências do ambiente.

RETRATOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE MENINAS E MENINOS

O “núcleo central” da definição de gênero repousa numa conexão entre duas proposições: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”¹⁷. O contexto das AFEs costuma reproduzir uma cultura sexista, tendo como modelo o masculino. Estudos sobre a participação da mulher revelam um declínio das AFEs com a idade, particularmente durante a adolescência (como visto no capítulo anterior). Nesse estágio da vida, há um grande número de garotas que desistem e se tornam adultas não praticantes de AFEs, o que impede que usufruam diretamente dos benefícios que essas práticas podem trazer ao seu desenvolvimento.

Tem-se afirmado que, embora a situação em relação à participação da mulher nas AFEs possa ter mudado nas últimas décadas, a sociedade ainda percebe as AFEs como um conjunto de práticas orientadas e dominadas pelo homem. Por essa razão, muitas mulheres praticantes podem sentir que seus papéis de mulher e atleta estão em conflito; elas, então, enfrentam o problema de conciliar os comportamentos de

feminilidade exigidos – fragilidade, dependência, passividade etc. – à prática esportiva, que tende a enfatizar a agressividade, competitividade, independência, entre outros.

Os resultados dos artigos analisados¹⁸ indicam duas perspectivas: na primeira, os resultados mostram que há efetivamente diferenças culturais na participação entre meninos e meninas na prática de AFEs; e na segunda, que é possível tensionar essas relações, quando há intenção de discutir essas desigualdades. Assim, docentes, escolas, projetos esportivos ou diferentes agrupamentos podem simplesmente reforçar estereótipos de gênero ou podem estimular experiências e relacionamentos distintos entre crianças, adolescentes e jovens por meio de palavras, atitudes e debates. É possível engendrar intervenções pedagógicas relevantes quanto às questões de igualdade de gênero, que são fundamentais e transformadoras para a prática pedagógica.

Assim, algumas investigações demonstram que há manutenção de estereótipos construídos socialmente com relação à questão de gênero na dança, por exemplo¹⁹. Jovens, ainda hoje, reproduzem papéis historicamente representados por homens e mulheres, mesmo quando a motivação inicial é a de transgressão desses ou a de “simplesmente dançar”. Em contraponto,

também sinalizam que há necessidade e que é possível tensionar esses estereótipos possibilitando a emergência de outras formas de pensar o movimento na dança, ampliando as possibilidades de escolha dos jovens²⁰.

Em outro estudo²¹, sobre a prática de tênis, fica evidente que a dimensão que mais motiva as e os tenistas é o prazer em praticar tênis, seguido, respectivamente, pelas dimensões: competitividade, saúde, sociabilidade, estética e controle de estresse. Entretanto, todos os valores nominais das médias foram superiores nos atletas do sexo masculino, ou seja, os meninos se mostraram mais motivados para a prática do esporte. O estudo apontou que apenas cerca de 25% dos inscritos nas federações de tênis são mulheres. De acordo com os autores da pesquisa, a cultura tende a apoiar mais os atletas profissionais do sexo masculino, seja em função do prêmio em dinheiro, seja em função do investimento na estrutura dos espetáculos esportivos etc.

Aparentemente, a busca dessa atividade por parte da mulher é resultado mais de um esforço individual ou de pequenos grupos (de mulheres e também de homens) do que de políticas públicas de inclusão de mulheres no âmbito esportivo e de lazer. Essa configuração de esporte acaba por excluir as meninas, pois ainda tem características de um esporte masculino. Assim, conclui que o tênis segue a concepção do esporte de alto rendimento e que contém elementos mantenedores da relação social de poder do homem sobre a mulher.

CAIXA 5.2

As mulheres no esporte podem quebrar estereótipos vigentes

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em seu Informe Global sobre Desenvolvimento Humano (PNUD, 2016), fala sobre a importância da atenção à saúde, educação, proteção social, empoderamento legal, não discriminação e trato igualitário em relação à mulher como aspectos cada vez mais cruciais para alcançar a estabilidade social e política dos países.

Segundo a ONU, há fortes evidências de que a participação feminina em esportes pode ajudar a quebrar estereótipos de gênero, melhorar a autoestima das mulheres e contribuir para o desenvolvimento de habilidades de liderança. Muitos países desenvolvidos vêm incentivando a prática de esportes, por parte das mulheres, como forma de amplificar suas vozes e derrubar as barreiras de gênero.

Os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro tiveram como um dos temas-chave a igualdade de gênero. Adicionalmente, foi promulgada a Lei 13.272/2016, que instituiu o ano de 2016 como o Ano do Empoderamento da Mulher na Política e no Esporte, abrindo um caminho sem precedentes para o fortalecimento dos direitos femininos no país.

Fonte: Elaboração própria com base em PNUD 2016 e dados do Senado Federal.

tem-se afirmado que, embora a situação em relação à participação da mulher nas AFEs possa ter mudado nas últimas décadas, a sociedade ainda percebe as AFEs como um conjunto de práticas orientadas e dominadas pelo homem



CAIXA 5.3

O que as mulheres podem aprender com a jogadora da seleção brasileira de futebol feminino Formiga

Bonecas são para meninas e bolas são para meninos. Na prática, o costume é esse para presentear crianças. Mas Formiga, desde a infância, não se limitava aos padrões. Aos sete anos, ganhou dos padrinhos uma boneca. E viu o irmão ser presenteado com uma bola. De imediato, arrancou a cabeça da boneca, a deixou de canto e foi se divertir com o presente do irmão. Rebel-dia? Não. Apenas instinto.

Única filha mulher da família, Formiga, como diz a mãe da jogadora, “nasceu pedindo bola”. No subúrbio de Salvador, na Bahia, deu os primeiros chutes nos campinhos do local. Muitos desses chutes, escondidos dos dois irmãos mais velhos.

Chegou ao ponto de eu apanhar algumas vezes. Acredito que não era nem por preconceito, mas acho que tinham medo que eu me machucasse, que alguém fizesse alguma maldade. Quando eles me viam jogando bola, eu tinha que correr para casa e me esconder até a minha mãe chegar. Senão, eu apanhava pra caramba – recordou.

Esse era apenas o primeiro obstáculo que teria que enfrentar para entrar em um mundo dominado por homens. Mas, como ela mesmo ressalta, quanto mais dificuldades, mais vontade de atingir o objetivo. E vontade de jogar futebol é o que não falta para ela. Driblou a falta de

dinheiro e não ligou para os preconceituosos, que chegaram a chamá-la de “mulher-macho”. Dos campinhos do subúrbio de Salvador, foi para São Paulo e, de lá, rodou o mundo. Chegou cedo à Seleção, atuou na Suécia e nos Estados Unidos e ganhou títulos.

Com a camisa amarelinha, tem três medalhas de ouro nos Jogos Pan-Americanos (2003, 2007 e 2015), duas pratas nas Olimpíadas (2004 e 2008) e o título do Sul-Americano de 2010. Por clubes, são várias conquistas. Recentemente, com a camisa do São José Esporte Clube (SP), foi campeã mundial de clubes em 2014 e tricampeã da Libertadores (2011, 2013 e 2014). Títulos importantes, que coroam a carreira. Mas, se a carreira fosse construída no futebol masculino, o reconhecimento seria maior. Infelizmente.

Temos que pensar que são realidades diferentes. A visibilidade é bem maior que a nossa. É claro que quando chega em um nível que estou, com 20 anos, com fé em Deus vou para a minha sexta Olimpíada, é legal ter um reconhecimento de tudo o que você fez. [...] financeiramente, estamos bem longe do masculino. Mas, às vezes, o financeiro não é tão importante. Porque nós sabemos: com mais visibilidade, apoio, as coisas vão crescendo, aparecendo devagar. Nosso objetivo maior é mudar a cabeça de quem está dirigindo e dar esse apoio para nós – comentou.

Fonte: SARDINHA; PEREIRA, 2016.

©Saúl Cruz/Exemplar/COB



RETRATOS DE INCLUSÃO DE MENINAS E MENINOS COM DEFICIÊNCIA

O acesso de pessoas com deficiência às AFEs nem sempre ocorreu de forma satisfatória. Na educação formal, por exemplo, as pessoas com deficiência passaram por um processo nítido de exclusão da instituição escolar. A partir das três últimas décadas, intensificaram-se em diversos países, inclusive no Brasil, movimentos e propostas de democratização da educação no sentido de torná-la acessível para todas e todos. Termos como diversidade, diferença, igualdade, deficiência e inclusão foram discutidos e teorizados.

A noção de inclusão surgiu para atender as pessoas com deficiência e, somente após um período de consolidação, alargou-se o sentido do termo e o olhar dirigiu-se para outros grupos que também sofrem exclusão, como negros, homossexuais, mulheres, idosos, obesos, entre outros²². Não há dúvida que é preciso incluir as pessoas, uma vez que o ambiente escolar se constitui como um espaço democrático e de direito de todos, conforme rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação²³. Assim, passou a se consolidar a proposta de educação inclusiva, alterando o procedimento de atendimento adotado até então, que encaminhava esses estudantes para instituições especializadas e classes especiais.

CAIXA 5.4

Marcos legais da inclusão educacional

No campo da inclusão educacional, mais especificamente quanto aos estudantes deficientes, há marcadores ao longo do tempo que contribuíram para o processo de fortalecimento do movimento no Brasil, destacando-se:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)
- Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (1981)
- Declaração de Salamanca (1994)
- Convenção da Guatemala (1999)
- Convenção de Montreal (2001)
- Conferência Internacional de Educação (2008)
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1971)
- Constituição Federal (1988)
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)
- Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)
- Plano Nacional de Educação (2001)
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)

A Declaração de Salamanca (1994) é considerada um divisor de águas na questão da inclusão, devido à abrangência e contundência que a tornou referência para o tema, como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que desencadeou um processo de mudanças no cenário do sistema educacional brasileiro e consolidou a proposta de educação inclusiva, na qual as pessoas deficientes deveriam participar em iguais condições do processo educativo nas escolas regulares.

Fonte: SEABRA JR., 2012.

Dessa forma, a Educação Física deve possibilitar, a partir das adaptações necessárias nas atividades, nos materiais e no espaço físico, que o estudante com deficiência possa apreender os conteúdos a que tem direito.

A maioria dos estudos nesse campo discute como promover a inclusão de estudantes com diferentes deficiências em diversas faixas etárias. Em parte dos trabalhos²⁴ analisados, verificou-se que as AFEs favoreceram o processo de inclusão, por diferentes razões: a) encaminham a possibilidade de aprendizagem mútua entre os alunos que apresentam e os que não apresentam deficiência²⁵; b) atuam tanto no sentido da ampliação de seus movimentos como nas vivências do brincar²⁶; c) têm efeito no estabelecimento de condições efetivas de comunicação e de relacionamento com professores e colegas²⁷.

Em um dos trabalhos²⁸, a questão da valorização na relação interpessoal mostrou-se determinante para que houvesse aspectos positivos no processo de inclusão nas aulas de Educação Física, conforme o relato de uma aluna deficiente visual:

Percebo que eles são meus amigos, que eles me ajudam, até porque, às vezes, tem coisas que eles querem aprender comigo pra eles poderem me ajudar²⁹.

Em outro estudo³⁰, também referente à inclusão de alunos deficientes visuais, o professor adotou algumas estratégias para que fosse efetivado o processo de inclusão, a partir dos temas selecionados. Para o trato dos conteúdos conceituais, foi utilizada a estratégia da leitura em voz alta para toda a turma ou solicitado que um dos alunos fizesse a leitura para o aluno deficiente. Outra estratégia foi possibilitar que o aluno deficiente visual tateasse o objeto

a ser utilizado nas atividades, tais como: taco, barbante, bolas de borracha, arcos, entre outros, fazendo com que o estudante tivesse uma dimensão do material a ser utilizado nas tarefas. Também se adaptou o material. Por exemplo, as bolas eram colocadas dentro de sacolas plásticas para, a partir da emissão do som, facilitar a identificação do deslocamento da mesma pelo aluno com deficiência visual grave. Já para o aluno com baixa visão, mostrou-se eficiente a utilização de bolas com cores chamativas.

Procedimentos como os mencionados anteriormente, podem ser considerados simples, entretanto propiciam possibilidades efetivas de participação dos alunos. O ponto fundamental passa pela necessidade de se olhar para esses alunos com deficiência e implementar estratégias que lhes deem condições de apreender os diferentes tipos de AFEs a partir de suas possibilidades.

Resultados como esses contemplam aspectos que compõem o alargamento das possibilidades de desenvolvimento humano, como bem-estar, capacidade e agência, justiça³¹, promovendo melhorias na vida dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como na vida dos demais colegas, na medida em que desenvolvem capacidades vinculadas com a alteridade e o reconhecimento da diferença.

Em contrapartida, um conjunto de pesquisas constatou que aulas de Educação Física escolar podem assumir configurações que comprometem as possibilidades de desenvolvimento humano de crianças com deficiências. Os estudos basicamente verificaram que, em muitas oportunidades, no momento de trabalhar as AFEs nas aulas, os estudantes com deficiências não são incluídos nas atividades com os demais. A forma que isso se dá e as razões são diversas.

CAIXA 5.5

Os números da inclusão nas escolas brasileiras

O Censo Escolar da Educação Básica de 2014 aponta que 54,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%. A evolução está em sintonia com os desafios propostos pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a universalização desse segmento da população de 4 a 17 anos preferencialmente na rede regular de ensino.

Evolução do número de matrículas na educação especial por rede Brasil – 2008/2014³²

Rede	Ano	Matrículas na educação especial		
		Total	Classes especiais e escolas exclusivas	Classes comuns (alunos incluídos)
Privada	2008	228.612	205.475	23.137
	2010	169.983	142.887	27.096
	2012	178.589	141.431	37.158
	2014	179.695	136.302	43.393
% 2008/2014		-21,4	-33,7	87,5
Pública	2008	467.087	114.449	352.638
	2010	532.620	75.384	457.236
	2012	641.844	58.225	583.619
	2014	707.120	51.745	655.375
% 2008/2014		51,4	-54,8	85,8

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2015.

Daniel Dias é atleta paralímpico de natação, considerado o principal atleta brasileiro da história dos jogos paralímpicos

“Queriam me tocar pra ver se eu era de verdade”

Passei por preconceito no colégio, meus colegas aprenderam e eu também aprendi, nesse momento, que eu era o diferente né, eles queriam me tocar pra ver se era de verdade. Cheguei chorando em casa, agradeço aos meus pais, que tiveram muita sabedoria. Naquele momento eu aprendi que o preconceito existe, existia naquela época, e vai existir, mas que eu poderia mostrar para os meus colegas que não é porque eu sou desse jeito que não podia realizar o que eles faziam, escrever, pintar...

“Não dava para ficar olhando e não jogar bola”

Título de pintura para superar os apelidos no colégio

Nesse período, teve um concurso de pintura, eu acredito que ganhei porque estava bonito mesmo, tinha até cavalo voando (risos). Ganhei o concurso como a pintura mais bonita da escola. Aquilo foi algo incrível para mim, um grande começo. Depois dos preconceitos que passei – fui chamado de saci, de aleijado –, mostrei pra mim primeiro que eu tinha que tirar o preconceito de dentro também. E aquele momento quebrou as barreiras, os colegas e eu fomos vivenciando a cada dia, eu ia me superando e eles também, então é algo que eu lembro muito, que eu não tenho dúvida que fez uma grande diferença.

Eu quebrava muitas próteses, um número é difícil de falar, dezenas. A minha mãe ficava muito brava porque a gente morava em Camanducaia (MG) e tinha que viajar para São Paulo para arrumar as próteses. Eu ia pra escola e a minha mãe pedia: 'Não joga bola hoje'. Mas eu não aguentava, sentava, ficava olhando, e dizia: 'Não vai dar'. E era justo nesses dias que a prótese quebrava, tinha dia que eu voltava de SP, ia jogar e quebrava a perna de novo, literalmente. O parafuso soltava e ficava uma parte [da prótese] na perna e a outra solta no chão. De tanto que a gente foi lá, meu pai pediu uns 10, 15 parafusos pra conseguir remendar e não precisar ficar viajando, então diminui um pouquinho. Até brinco que, quando comecei, eu era o último a ser escolhido no futebol, nunca fui o primeiro porque também não era um craque, mas a partir do momento que me conheceram eu não era mais o último a ser escolhido. Pode parecer algo pequeno, simbólico, mas é algo grandioso se a gente pensar que eu cresci com isso, e quem já jogou bola sabe que ser o último a ser escolhido não é fácil (risos).

Conquista mais simbólica no esporte

Foi a minha primeira prótese, com três anos que eu comecei a usar, tudo começou foi ali, meus primeiros passos. Às vezes, as pessoas falam que eu comecei tarde no esporte, depende, três anos é tarde para começar a andar, fui andar de bicicleta com 12 anos. Tudo tem seu tempo, na minha vida aprendi muito com isso. Então, não foi fácil dar os primeiros passos, todas [as conquistas] são importantes, mas, quando eu olho para minha primeira prótese, penso que foi ali que comecei a gostar de esporte. Hoje faço natação, mas se eu pudesse fazer todos os esportes eu fazia.

Uma das pesquisas³³, por exemplo, constatou que uma professora de Educação Física propôs para os alunos com deficiência (um com baixa visão e outro com síndrome de Down) atividades diferentes daquelas indicadas para os alunos não deficientes. Essa situação de exclusão foi agravada pelo impedimento de que esses alunos interagissem com seus colegas. Nas anotações no diário de campo do pesquisador foi apontado:

Leonel [o aluno com síndrome de Down] encontrava-se arremessando a bola de basquete. Um colega começa a brincar com ele e a professora interrompe dizendo: “Essa bola é só dele”, e ele prossegue brincando sozinho³⁴.

Numa linha similar, o mesmo trabalho descreve uma situação parecida com o aluno com baixa visão, quando recebe uma bola de basquete para ficar arremessando sozinho, acompanhada da seguinte explicação da professora “Aqui está sua bola, Murilo, pra você não se machucar”.

Essas situações mostram que ações como essas acarretam na falta de interação efetiva dos alunos com deficiência e seus colegas, sendo reforçadas barreiras que impedem aos estudantes perceber, colaborar, respeitar e compartilhar momentos com esses alunos.

Este relatório advoga que a utilização das AFEs como vetor de desenvolvimento humano pode se dar quando, por exemplo, o professor de Educação Física cria situações nas quais os alunos não deficientes experimentem situações como as dos deficientes, a partir de variadas práticas corporais, tais como: 1) vendar um aluno para que o mesmo corra com auxílio de um colega sem deficiência visual, possibilitar, ainda com os olhos vendados, a vivência do goalball

(modalidade esportiva paraolímpica); 2) amarrar os membros inferiores e o aluno ficar sentado em uma cadeira para executar o lançamento de algum implemento do atletismo; 3) vivenciar o voleibol paralímpico sentado; 4) participar do jogo de bocha utilizando apenas os dedos dos membros inferiores para lançamento das bolas, entre outras possibilidades. Experiências como essas podem sensibilizar os alunos não deficientes, facilitando a aceitação e o respeito em relação aos alunos com deficiência.

Fora do âmbito escolar, estudos demonstraram que programas de AFEs supervisionados são mais importantes para a população deficiente do que propriamente para os demais, devido à dificuldade de o público deficiente participar da prática sistemática de atividade física de forma autônoma. O fato de ocorrer uma maior tendência de sobrepeso e obesidade em jovens deficientes, em comparação aos não deficientes, reforça a demanda por programas que efetivamente possibilitem o acesso de pessoas deficientes às AFEs.

“

estudos demonstraram que programas de AFEs supervisionados são mais importantes para a população deficiente do que propriamente para os demais



©nichVintage/istock.com

RETRATOS DE SOCIABILIDADE, AUTONOMIA E DESENVOLVIMENTO DA MORAL

O elevado grau de excitação despertado pela prática de AFEs, a expectativa de prazer e satisfação, bem como a possibilidade de extravasar energia, configuram um contexto em que sentimentos diversos de alegria, êxito, tristeza, frustração, medo, vergonha, entre outros, são vividos e expressos de maneira intensa.

O envolvimento com essas práticas se constitui em palco onde os sujeitos se veem desafiados a lidar com essas situações e atitudes em espaços compartilhados com outros, devendo aprender a canalizá-las de forma positiva. Em espaços institucionalizados, mediante um tratamento pedagógico adequado, as situações geradas pela prática de AFEs permitem abordar temas e desenvolver habilidades vinculadas com sociabilidade, como a necessidade de ouvir os colegas, participar e integrar-se a grupos de pares, defender direitos, relacionar-se com figuras de autoridade etc.

Nesse sentido, a intervenção do professor é fundamental no direcionamento da dinâmica coletiva, a fim de viabilizar a participação e garantir a aprendizagem de todos os alunos. Gradualmente, ao longo desse processo, as crianças, os adolescentes e os jovens poderão compreender as AFEs como potencializadoras da sociabilidade nas relações com o outro.

A escola é por si um palco para o desenvolvimento da sociabilidade. As aulas de Educação Física são um espaço particularmente rico para o desenvolvimento desses processos, uma vez que propiciam que os alunos estabeleçam relações entre si que estão menos presentes em outros componentes curriculares. Dessa forma, o trabalho com AFEs, quando conduzido de forma adequada, possibilita que os alunos se envolvam em negociações para conseguir atuar de forma coletiva e estabelecer acordos para jogar, usem a palavra para manifestar-se em relação às situações vivenciadas, entrem em contato com o corpo dos colegas, todas situações que fecundam os processos de sociabilidade.

“ para o envolvimento com as AFEs, ou seja, para muitas crianças, adolescentes e jovens, participar de projetos de AFEs significa estar entre amigos

Entre as investigações revisadas foram localizados estudos que analisaram como o trabalho com dança propicia espaços para os adolescentes exercitarem diferentes habilidades vinculadas à sociabilidade³⁵. Apesar da barreira a essa prática corporal na escola³⁶, as pesquisas apontam que dançar facilita o contato entre os alunos e o enfrentamento de problemas de relacionamento. A aproximação e o contato respeitoso, parecem colaborar para a diminuição do preconceito do toque corporal e promover amizades entre os participantes³⁷.

Estudos³⁸ também revelaram a avaliação que alunos, pais, profissionais e outros envolvidos faziam de projetos sociais de AFEs. Em linhas gerais, se constatou que a forma que as AFEs eram desenvolvidas nesses projetos favorecia a sociabilidade dos alunos. As amizades e a companhia dos colegas foram destacadas como importantes fatores para a participação no projeto social, como observa-se nas falas:

Gosto. [...] É por causa que aqui eu tenho mais amigas, né? (Aluna)

A amizade conta. Eles estão pela amizade e se eles não tivessem aqui eles estariam em casa fazendo o quê? [...] Aqui eles vão estar com amigos (Mãe)

O convívio com outros participantes é um fator importante para o envolvimento com as AFEs, ou seja, para muitas crianças, adolescentes e jovens, participar de projetos de AFEs significa estar entre amigos³⁹.

Nos grupos informais, não é diferente⁴⁰: as aprendizagens sociais relacionadas à ocupação dos espaços públicos, à negociação do uso desses espaços e das regras dos jogos estão no centro dos ganhos em termos de sociabilidade:

Vimos os moradores ocuparem os espaços públicos (rua, praça e terreno baldio), tornando-os espaços de convivência. Em lugar dos medos sociais, das ruas e descampados como lugares da desconfiança, devido ao crime [...], crianças, jovens e adultos fazem a apropriação desses vazios urbanos como lugar de lazer e de experiências culturais. Há também as aprendizagens de negociação, tanto dos espaços quanto nos jogos [...]. A negociação nos ajustes das regras por meio de verbalizações proporciona a aprendizagem da convivência porque proporciona certa estabilidade emocional aos jogadores, além de estar estimulando as capacidades criativas e reflexivas⁴¹.

Os jogos praticados por crianças e jovens nos espaços informais, de modo espontâneo e auto-organizado, sem a intervenção do adulto ou da institucionalização esportiva, possuem grande riqueza sociocultural. Nesse sentido, a prática de alguns tipos de AFEs requerem de seus praticantes a capacidade de adaptar as regras, o espaço e os materiais das atividades, capacidade de conviver e resolver conflitos. Ou seja, constituem oportunidades ricas para que os atores dessas práticas possam interagir, desenvolver habilidades sociais e ainda desfrutar das AFEs. Daí a importância de políticas públicas que valorizem essas situações investindo nos espaços de prática de AFEs nas cidades.

No campo da autonomia e desenvolvimento da moral, cabe lembrar que o conceito de autonomia é polissêmico. Um sentido possível vincula-se à ideia de liberdade, quer dizer: é autônomo quem tem liberdade, seja porque suas ações não são decorrentes de uma forma de poder exterior ao próprio sujeito, seja porque

não são determinadas por forças internas sobre as quais a vontade não exerce influência alguma. O outro sentido vincula-se com a ideia de autoridade: é autônomo quem legitima regras, princípios e valores morais sem alusão a uma fonte que é externa, sem referência, portanto, as figuras ou instâncias de autoridade⁴².

A autonomia é a meta do desenvolvimento moral. A moral autônoma é uma superação da moral heterônoma, ambas essenciais para o desenvolvimento moral das crianças. A criança só chega ao estágio da autonomia após passar pelo estágio da heteronomia⁴³. Essas duas morais não são inatas, resultam de um processo que se constrói na relação do sujeito com o ambiente, ou seja, são construídas durante o desenvolvimento da criança.

Nessa linha, há uma compreensão de que as AFEs, desenvolvidas em cenários orientados a tais propósitos, têm o potencial para gerar experiências sociais que favoreçam o desenvolvimento da autonomia moral⁴⁴, pois permitem que crianças, adolescentes e jovens participem de atividades que promovem grande interação. De fato, os pesquisadores sustentam que são os processos sociais e educacionais em que as práticas das AFEs são vivenciadas, e não o tipo de prática em si, os que efetivamente propiciam condições para o desenvolvimento moral⁴⁵. Dessa forma, o papel de quem ministra as aulas é reconhecido como uma peça-chave desse processo.

Os estudos⁴⁶ constatarem como fatores positivos que as aulas de Educação Física permitem aos estudantes exercitarem a tomada de decisão, o diálogo, a compreensão crítica, todos elementos essenciais da autonomia. Os resultados mostram também que, quanto maior o tempo de exposição a ações educacionais desse tipo, maiores parecem ser os benefícios para os estudantes envolvidos⁴⁷.

O desenvolvimento da autonomia moral é confirmado pelo envolvimento com as AFEs em muitas fontes⁴⁸, pois essas práticas estão intimamente relacionadas à afetividade e à racionalidade. Nesses cenários, ocorrem situações que permitem uma intensa mobilização afetiva e de interação social, pois se apresentam como ambiente propício para a vivência, explicitação, discussão e reflexão das atitudes e valores considerados éticos ou antiéticos para si e para os outros.

RETRATOS SOBRE AS RELAÇÕES COM O DESEMPENHO COGNITIVO

Pelo menos dois vínculos podem ser arrolados quando se procura relacionar as AFEs e a melhoria no desempenho acadêmico. Uma primeira possibilidade está relacionada ao fato de haver intensa mobilização do sistema nervoso quando a pessoa executa um movimento. Na execução de qualquer tarefa motora, primeiro o indivíduo observa o ambiente, estabelece uma meta, faz a verificação do seu plano por meio da execução motora, avalia o resultado e decide sobre correções no plano ou sobre a formulação de novos planos. Esse conjunto de ações envolve todo um processamento de informações que ocorre no sistema nervoso. Assim, a prática de AFEs estimula o sistema nervoso afetando positivamente o desenvolvimento cognitivo e, por consequência, o desempenho acadêmico. Numa segunda possibilidade, defende-se que a prática de AFEs pode ocasionar mudanças de atitude no indivíduo estimulando-o e motivando-o a estudar mais. De qualquer modo, nos dois casos é importante aprender sobre as AFEs e praticá-las como um fim em si mesmas e, como consequência, obter possíveis melhorias no desempenho acadêmico.

“o objetivo do ensino da Educação Física é tematizar as práticas corporais concebendo-as como um conjunto de práticas sociais centradas no movimento, realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas, religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental

Por outro lado, há defensores da ideia de que praticar AFEs serve de “meio” para aprendizagens de aspectos ditos mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo, como por exemplo, para potencializar a alfabetização ou para fortalecer as noções lógico-matemáticas. Assim, o movimento físico seria um instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos diretamente ligados ao aspecto cognitivo/acadêmico. Recentemente, foram ampliadas as possibilidades de considerar as AFEs como “meio” de aprendizagem devido aos estudos na área de neurociências.

De acordo com um desses estudos⁴⁹, as AFEs auxiliam no desenvolvimento cognitivo uma vez que estimulam os fatores envolvidos na plasticidade e no desenvolvimento do cérebro. Assim, o exercício aumenta a formação de neurônios e a concentração de substâncias chamadas de fatores neurotróficos, que têm papel crucial na performance intelectual. Além disso, a atividade física melhora o fluxo de sangue e a oxigenação do cérebro. Por isso, o exercício é benéfico para a atenção, o processamento de informação e a memória. Segundo esse estudo, a Educação Física aumenta o rendimento escolar, havendo evidências que comprovam essa correlação em exames de ressonância magnética e em testes de QI. Assim, o estudante fisicamente ativo aprende melhor.

Ao contrário, este relatório entende que a aprendizagem das AFEs é fundamental para o alargamento das possibilidades de escolha consciente dos sujeitos. Não se nega as possíveis “consequências” positivas que AFEs propiciam em outras esferas do desenvolvimento humano, contudo, elas não podem ser vistas como sua finalidade principal. Sua função não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora tais aprendizagens possam ocorrer como um subproduto dessas práticas. Na escola, por exemplo, o objetivo do ensino da Educação Física é tematizar as práticas corporais concebendo-as como um conjunto de práticas sociais centradas no movimento, realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas, religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental⁵⁰. Nessa explicação, fica evidenciado que as AFEs propiciam ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências à qual ele não teria de outro modo. Assim, entende-se que a vivência das AFEs não são um meio para se aprender outros conteúdos, mas sim, uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível.

Alguns dos estudos⁵¹ revisados demonstraram, por exemplo, que existe um alto índice de

reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas do país, associado à falta de aulas e de professores de Educação Física nas escolas⁵². Verifica-se que as dificuldades de aprendizagem se relacionam com problemas de ordem familiar, baixo nível socioeconômico, problemas nutricionais (desnutrição), falta de higiene, violência e drogadição. Mas relacionam-se também com problemas de atenção, motivação e ansiedade, bem como questões envolvendo modificações antropométricas e a autopercepção da imagem corporal. Dependendo do grau, a insatisfação corporal percebida pela criança pode afetar aspectos relacionados ao seu comportamento alimentar, autoestima e desempenho psicossocial, físico-motor e cognitivo, afetando diretamente a aprendizagem no contexto escolar.

Os alunos reprovados apresentaram risco de sobrepeso corporal, um alto nível de insatisfação com a imagem corporal, uma baixa motivação e um grande déficit nos níveis de atenção. Frente a esses achados, na opinião dos autores, a atuação do professor de Educação Física se faz pertinente nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que o estímulo à prática de atividade física influencia positivamente o perfil físico das crianças, melhorando a percepção da imagem corporal, além de atuar sobre aspectos de motivação, ansiedade e atenção.

O impacto da educação integral em praticantes de AFEs também é destaque em alguns estudos⁵³. O depoimento de um dos alunos que teve condições de participar do esporte na escola integral ilustra as potencialidades das AFEs para a motivação do estudante, indicando a necessidade da ampliação desse tipo de oferta:

Antes de entrar na escola integral eu era um menino muito bagunceiro (...). Em 2008, entrei no futsal (...), no início vivia brigando com todos e chegou um momento que quase ia saindo da escola integral pelo meu comportamento. Mas o professor viu a minha habilidade no futsal (...) e começou a me elogiar e os meus amigos também só queriam que eu fosse do time deles (...). A minha confiança aumentou, melhorei na sala e comecei a tirar notas boas para poder ir jogar e me dedicar ao futsal. Com essa mudança na minha vida, eu pude perceber que tudo estava melhorando, nunca mais ninguém tinha brigado comigo (...). Só recebia elogios e todos queriam ser meus amigos.

A extensão da jornada escolar deve ser acompanhada de outros aspectos necessários para promover a formação integral de crianças e jovens. Os resultados desse estudo mostraram que as crianças apresentaram melhoras em relação à ampliação do conhecimento sobre novas modalidades esportivas e alargaram os seus conhecimentos sobre as AFEs numa dimensão conceitual. O modelo adotado pela educação integral envolvendo atividades como ginástica rítmica, dança, handebol e futsal, música e informática, pode resultar em avanços positivos tanto para as crianças como para a comunidade escolar por meio da melhora do desempenho escolar, do respeito, da socialização e convivência entre professores e alunos e melhora na alimentação das crianças. Sendo assim, as atividades realizadas na escola integral promoveram melhor aproveitamento do tempo durante o contraturno das crianças.



©Sandra Vox

Outro trabalho⁵⁴ buscou elementos para compreender o desempenho acadêmico a partir da opinião de diferentes atores: mães, pais, professores e diretores, sobre a influência das AFEs no desempenho dos participantes. A seguir, alguns depoimentos que ilustram a importância desses projetos para os participantes, mães e professores:

Eu gosto que eles aprendem mais as coisas, né? Aprendem a ser mais, a [pausa], a ter educação com as pessoas assim. Aprendem coisas novas, né? (Mãe de criança participante)

Tem complemento do colégio, né? [...] Estar auxiliando ele no colégio porque, quando tem dificuldade e passa pra alguém que saiba um pouquinho mais, eles estão ajudando. (Mãe de criança participante)

Se a gente trazer as tarefas que eles passam na escola, eles ensinam a gente a fazer aqui, né? Porque em casa, às vezes, não tem ninguém que ensinar, mas aqui tem. (Criança participante)

Melhoraram bastante. [...] Bem mais rebeldes é o que eles eram. [...] Não queriam participar de nada dentro de casa, era só na rua. [...] Daí depois começou a mudar. [...] Esse fim de ano então, [...] nem tem reclamação no colégio, também estão superbem. (Mãe de crianças participantes)

Em suma, os estudos nessa dimensão mostraram que mesmo com diferentes abordagens de pesquisa, considerando as AFEs como meio ou como fim, no cenário das aulas de Educação Física, como dos projetos sociais, reforçam-se as vantagens do envolvimento com as AFEs sobre o desempenho acadêmico na escola, em diferentes perspectivas e de acordo com a opinião de diferentes atores.

O ENVOLVIMENTO DE ADULTOS E IDOSOS EM AFES

Este tópico visa oferecer elementos para que se possa saber “o que dizem” as pesquisas sobre AFES e desenvolvimento humano sobre essas práticas e a sua realização por pessoas da população adulta e idosa. Como já descrito, foram construídos “retratos” de desenvolvimento humano mediados pelas AFES que ocorriam em diferentes cenários. Ao realizar esse esforço, precisou-se fazer algumas escolhas, o que significou limitar o foco em direção a algumas pesquisas que ajudaram a buscar as relações pretendidas.

AFES, CORPO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: AMBIVALÊNCIAS E PARADOXOS

Em meio à diversidade de estudos sobre o envolvimento de adultos e idosos, observa-se dois grandes grupos recorrentes nas investigações. Um deles tematiza a pessoa que se conecta à performance e ao desempenho (pautado pela necessidade de oferecer respostas às perspectivas hegemônicas da sociedade atual, e carrega consigo as marcas da superação) da transformação, do risco e da idealização. O outro coloca no centro da discussão a pessoa em sua relação com o prazer, o divertimento e o bem-estar – em contraposição aos padrões hegemonicamente estabelecidos e distanciado da busca da produtividade corporal e das exigências estéticas “normalizadoras”.

A construção e o forjamento dos corpos, em um ou outro cenário, acontecem por meio do uso de determinadas “pedagogias”. Essa construção é parte de processos de socialização pelos quais passam todas as pessoas em aprendizagens sociais que ocorrem não só em espaços formais mas também na vida cotidiana. Assim,

o corpo amplia-se, difunde-se e ramifica-se em inúmeras possibilidades de ser/viver/expressar.

No campo da performance, o esporte foi o ponto de maior convergência entre os estudos analisados, situando-o como uma significativa pedagogia do corpo. Mas, mesmo que o esporte se destaque como uma atividade humana que traz consigo um conjunto de conhecimentos, de técnicas e discursos legitimados para o controle do corpo⁵⁵, outras AFES também seguem nessa direção, como o balé clássico.

No contexto dos esportes de alto rendimento e no balé clássico, o risco pode ser o treinamento extremo, condição necessária para que atletas/bailarinos obtenham os resultados pretendidos. A construção de um tipo de corpo que busca a performance pauta-se no treinamento, no disciplinamento, na superação e na dor. Seja na academia de dança, no atletismo ou em um *dojo* de caratê⁵⁶, fica evidente que a exigência de levar o corpo até o limite pressupõe submetê-lo a um longo processo de intenso trabalho físico, que se pauta pela obediência a um conjunto de regras que o tornem capaz de atingir o que dele se espera.

Nessa perspectiva, a construção dos atletas/bailarinos/caratecas encontra-se fortemente relacionada à capacidade de enfrentamento e superação dos danos físicos que a prática extenuante das diferentes AFES propiciam com vistas a um máximo desempenho atlético. Os acidentes são inevitáveis e, nesse viés, o corpo é construído pelo discurso da superação de traumas, luxações, escoriações, o que se materializa nas rotinas e no modo de viver dos sujeitos. Escoriações e traumas físicos, com o passar do tempo, passam a ser experiências “naturalizadas”, “normais” e, muitas vezes, expressam um sentimento de orgulho:

Já quebrei a clavícula numa apresentação de caratê que a gente fez. [...] Em campeonato, eu já quebrei o nariz várias vezes. Todos os Jogos Abertos que eu fui... Sempre saio “torto”. Todos eles⁵⁷.

A formação subjetiva dos atletas, dos bailarinos e dos lutadores realiza-se assim pela articulação entre a técnica, a dor e o sofrimento.

Mas as possibilidades de pensar/viver o corpo no contexto de atletas, bailarinos e caratecas podem ser expandidas para diferentes contextos onde são vivenciadas AFES, não necessariamente motivadas pela competição, mas sim pela busca do corpo ideal. Essa busca produz, por vezes, novos sentidos inclusive para essas práticas, as quais são utilizadas com fins estéticos, quando muitos esforços passam a ser os meios para a perda de peso e redução de medidas.

Num cenário como o do balé, onde a anatomia, a técnica e a expressão são fundamentais, os cuidados com o peso corporal ocupam um lugar de centralidade, o que torna um pré-requisito que o corpo seja esguio, magro, longilíneo. Esse ideal é reforçado pelas companhias profissionais que permitem a ascensão de bailarinos e bailarinas “perfeitas”. Conforme relatos:

Eu acho que existe (corpo ideal) dentro das características das companhias que a gente vê hoje. Sempre foi muito cobrado nos festivais que eu estivesse dentro de um peso⁵⁸.

Denominando o medo de engordar de “lipofobia”, outra investigação⁵⁹ visou entender como é produzido e perpetuado esse comportamento relativo ao corpo. Em academias de ginástica, as mulheres, nesse caso, reportavam

escoriações e traumas físicos, com o passar do tempo, passam a ser experiências “naturalizadas”, “normais” e, muitas vezes, expressam um sentimento de orgulho



o olhar negativo em relação às pessoas “gordas” também aparece associado a outras dimensões da vida, como a saúde e a vida profissional



seus medos e a busca pelo padrão corporal aceito e divulgado nas mídias:

Muitas mulheres olham o corpo de uma atriz ou de uma atleta e pensam ‘Eita, eu queria ter aquele corpo, aquele bumbum, aquelas pernas! Muitas desejam ter a estética da outra mulher que tem o corpo mais definido e escultural’⁶⁰.

As mulheres que manifestam medo em relação ao excesso de peso preocupam-se com a perda do domínio do seu próprio corpo. “[Engordar] representa o medo de que um dia esse 1 kg se torne mais 2 kg, no outro dia se torne 3 kg e no outro dia 4 kg e acabe perdendo o controle da situação⁶¹”. Configura-se, dessa forma, a necessidade do autocontrole, o medo do que corpos gordos representam e o conceito de “enfeamento” que surge ratificando a importância da busca pelo corpo ideal. Esse sentimento se reforça quando o olhar negativo em relação às pessoas “gordas” também aparece associado a outras dimensões da vida, como a saúde e a vida profissional. Sobre isso, uma das mulheres declara:

A pessoa gorda é desleixada, é mais lenta e se preocupa mais com comida do que com trabalho. A gordura não é sinônimo de saúde. Ela vai dar mais trabalho pra empresa do que lucro⁶².

Assim, o disciplinamento, a autorregulação e o autocontrole permeiam a construção de corpos performáticos, produtivos ou corpos que procuram ajustamentos, padronizações e aceitação em direção ao “ideal”. Reconhece-se o aspecto biológico, mas as tecnologias de produção dos corpos culturalmente aceitos estão a serviço da sua reconfiguração, caso seja necessário.

No campo da vivência de AFEs como chave de prazer, evidenciam-se os esportes de natureza/aventura. A busca por esportes que apresentem riscos, controláveis e medidos, surgiu como elemento motivador, pois as sensações de liberdade e de emoção são o objetivo central: “a sensação de liberdade e as fortes emoções compensam o risco com que os praticantes irão se deparar no momento da prática⁶³”.

O prazer, a excitação, o lúdico, a racionalização do risco e a sociabilidade são algumas características comuns aos esportes “de aventura”, materializando um tipo de lazer que se distingue de outras AFEs praticadas em tempos/espacos de lazer mais conhecidos e corriqueiros. Nesses cenários, os sentidos que os praticantes atribuem ao esporte distanciam-se do binômio corpo-treinamento e mesmo do corpo-ideal, aproximando-se do corpo voltado para o divertimento e para o prazer.

Essa forma de viver sentimentos de êxtase, de excitação e de prazer evoca necessidades que extrapolam o que os esportes tradicionais podem oferecer. A confiança em aparelhos e técnicas de segurança, por sua vez, permitem a vivência dessas AFEs não como práticas

“suicidas” – como muitas vezes são referidas –, mas vinculadas a riscos calculados e controlados, constituindo-se em “ambientes institucionalizados de risco⁶⁴”. No caso do voo livre, por exemplo, considera-se que o risco é um valor entendido como “uma forma mais genuína do risco-aventura provido do sentido lúdico [...] no qual ousam se jogar com a confiança do domínio da técnica e da qualidade dos equipamentos – fruto dos avanços ininterruptos da tecnologia⁶⁵”.

Associadas à sociabilidade e ao convívio com amigos, “a experiência emocional é a principal atração nessas práticas⁶⁶”. Por conta disso,

[...] o desejo de participar pode diminuir se tais riscos não existirem, mas, por outro lado, o excesso de risco em uma atividade pode resultar na diminuição de satisfação e, até mesmo, na perda do desejo de participação. O que reforça a ideia de que o risco produzido nas atividades de aventura é um risco controlado a partir de técnicas de segurança e de recursos tecnologicamente avançados⁶⁷.

Em outras práticas como a biodança⁶⁸, também é possível encontrar uma atividade que não é pautada por um ideal estético preestabelecido, uma vez que as pessoas se motivam a praticá-la na busca de “um estilo de vida mais leve, autêntico, prazeroso, integrado, [que] proporciona o autoconhecimento, deixando de supervalorizar os valores materiais em detrimento da sua própria vida⁶⁹”. Esses objetivos são alcançados com uma metodologia baseada no trinômio música-movimento-emoção.

A biodança propõe-se a induzir os seus praticantes a buscarem vivências que atuem em direção contrária aos padrões corporais exigidos pela sociedade. Distanciando-se do

que denominam de um “corpo-objeto” e encaminhando-se para um “corpo-sujeito⁷⁰”, que valoriza a experiência sensorial, o autoconhecimento, a expressão da sua identidade e as trocas afetivas.

Seja na biodança ou nas aulas de dança de salão, as pessoas participantes passam a viver práticas que permitem a descoberta das potencialidades do corpo. Os sentidos atribuídos pelos sujeitos evidenciam diferentes maneiras de ser e viver o corpo. Essas sensibilidades podem partir das descobertas das potencialidades, indo até a busca ao máximo da potência que o corpo pode atingir.

Assim, as AFEs podem ser compreendidas pela ênfase aos padrões estéticos, técnicos e de performance, como também podem ser compreendidas como práticas libertadoras, de contraposição aos padrões hegemônicos, de busca por um corpo vivido/expressivo. Em todos os sentidos, os sujeitos são protagonistas dos modos de viver/sentir/expressar os seus corpos.

RETRATOS DE SAÚDE, QUALIDADE DE VIDA E AFEs

Ao estudar os trabalhos que tratam diretamente de adultos e idosos praticantes de AFEs vivenciadas como espaços de saúde e de qualidade de vida, observam-se diferentes questões: a prevenção, a recuperação da saúde, a conquista do bem-estar e a constituição de espaços de sociabilidades.

Na condição de capacidades vinculadas às expectativas de saúde e de qualidade de vida, as AFEs podem se articular a dois valores no universo das produções: o da prevenção e o da recuperação. Quando se vislumbra uma melhora na saúde e na qualidade de vida, atreladas às AFEs, as preocupações estão bastante voltadas

para interesses de prevenção e de recuperação, e pouco para a promoção⁷¹.

O primeiro valor de desenvolvimento humano pontuado é o que coloca as AFEs em programas de intervenção como produtoras de efeitos concretos na prevenção de problemas, com destaque para aqueles relacionados às doenças e/ou incapacitações em termos de funcionalidade e aptidão física, incluindo aqui uma série de fatores que, associados, aumentam os riscos de patologias. Nesse sentido, tanto o engajamento em práticas, como o conhecimento sobre elas, incide sobre a possibilidade de uma vida mais saudável, mais longa e mais autônoma.

No caso da assimilação de conhecimentos, vale trazer a manifestação de um participante do Programa Vida Ativa Melhorando a Saúde (Vamos) do Município de Florianópolis, Santa Catarina⁷², sobre como as aulas desenvolvidas poderiam ter colaborado na prevenção de doenças atuais, se tivessem ocorrido antes. Ao tratar da maneira de exercitar-se, o interlocutor reconheceu que “eu não sabia que deveria fazer exercício em uma intensidade tão elevada” e, ao mencionar a relevância das informações, asseverou “o que adianta aprender quando já estou cheio de doença, tinha que ter aprendido antes [expectativa de prevenção]”⁷³.

Para aqueles que estão engajados diretamente nas práticas de AFEs, a preocupação com a prevenção é recorrente, quase sempre ligada à autonomia funcional e com o impacto econômico sobre os sistemas públicos de saúde.

Além das doenças e seus custos econômicos, nos enunciados nota-se um amplo conhecimento e reconhecimento de que, ao longo da vida, ocorrem perdas e riscos associados a aspectos biológico-hereditários imbricados com as trajetórias e estilos de vida. Tais perdas e riscos, tornados objetivos por um grande

número de pesquisas, também potencializam o valor positivo dos cenários das AFEs como uma possibilidade de prevenção ou, pelo menos, de retardamento, tendo em vista, sobretudo, a manutenção da autonomia funcional em tarefas essenciais do cotidiano, como caminhar, levantar, vestir-se, entre outras. É com essa preocupação que muitos trabalhos encontrados foram desenvolvidos, realizando programas de exercícios físicos bastante diversos, procurando constatar melhoras da autonomia e recuperação de perdas.

Argumentações e evidências que associam as AFEs com recuperações são fartas. Isso ocorre em diferentes dimensões da percepção da qualidade de vida, assim como fez uma investigação sobre mulheres com idade igual ou maior a 50 anos, em tratamento pelo quadro de hipertensão arterial diagnosticada⁷⁴. Os resultados descritos pelos autores mostram que a melhoria nas capacidades estava associada a um resgate de uma percepção mais positiva da qualidade de vida na maioria dos domínios investigados.

Como é possível notar, tanto os enunciados que encorpam os valores de prevenção, quanto os de recuperação, focam em manifestações direcionadas para o corpo orgânico-individual, com expectativas normalizadoras. Assim, quando mencionam a saúde e a qualidade de vida nessa linha, é a atuação sobre o corpo-indivíduo que assume centralidade.

No entanto, também é possível observar outro conjunto de estudos em cenários de AFEs associados a expectativas de melhoria da saúde e da qualidade de vida e que se orientam para os corpos-sociais. Nessa perspectiva, o valor das AFEs, como capacidades em relação ao desenvolvimento humano, assume significados de bem-estar e de sociabilidade.

Por exemplo, um trabalho relatou a percepção de idosos acerca da importância/relevância na

promoção da saúde do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (Nasf) da cidade de Fortaleza, Ceará, onde eram realizados programas de atividades físicas/práticas corporais⁷⁵. Os autores concluíram que a adesão e a permanência dos idosos envolviam interesses/necessidades relacionados à prevenção e à recuperação de doenças. Mas, na linha da integralidade nas intervenções e observações, a questão da convivência social com outras pessoas e com a equipe multidisciplinar ganhou relevo em termos de resultados, o que fica bastante claro no relato de um dos entrevistados:

Assim, eu acho que a gente se envolver, se engajar, estar junto. É importante a gente saber que tem alguma coisa a ver com o outro. Compartilhar, saber o que está acontecendo com o outro, o outro saber o que está acontecendo com a gente, assim, as coisas do dia a dia, a rotina do dia a dia, vamos dizer assim. Que eles saibam o que eu sou e o que eu sinto e que eu saiba, né!? Coisas desse tipo. Os exercícios são muito importantes. Essas coisas que eles nos ensinam, que é muito bom até para o físico da gente, os exercícios, assim, desenvolver alguma coisa que a gente não tem tempo de caminhar, né? Fazer caminhada, e daí isso é muito bom para a gente⁷⁶.

Essa relação com o bem-estar é um elemento fundamental para compreender a aproximação das AFEs com a saúde e a qualidade de vida. Nesse sentido, as práticas também são descritas pelas pessoas como de lazer, de diversão ou lúdicas, ainda que envolvam técnicas corporais pré-definidas, rígidas periodizações e exercícios extenuantes.

Uma versão desse tipo de vivência está representada na pesquisa que investigou homens

na linha da integralidade nas intervenções e observações, a questão da convivência social com outras pessoas e com a equipe multidisciplinar ganhou relevo em termos de resultados



e mulheres que frequentavam semanalmente o Parque da Rua do Porto, na cidade de Piracicaba, São Paulo, um reconhecido espaço de lazer daquela população local, para práticas de corridas, caminhadas e alongamentos⁷⁷. Os resultados e as interpretações desse estudo sublinham a experiência de bem-estar, conforme mostram alguns excertos das entrevistas com os frequentadores, ao serem inquiridos sobre a saúde e os benefícios das práticas no parque:

Saúde é o estar bem, me sentir bem comigo mesma, com o meu corpo, e estar vivendo bem.

No bem-estar, alivia também o estresse do trabalho, acho que é isso, a coordenação motora do dia a dia que a gente utiliza pra fazer as coisas.

Influencia no meu bem-estar, na realização de outras atividades fora daqui.

Melhoria da autoestima, um pique de trabalho legal, uma forma de pensar mais consciente, ou seja, eu consigo ter um raciocínio mais calmo, porque eu desestresso durante a corrida, pode parecer que não, alguns sim, outros não, mas a gente desestressa, é um contexto bem legal, isso ajuda pra caramba na sua vida cotidiana.

As práticas associadas ao bem-estar, no lazer-saúde, são implicadas por engajamentos e permanências fortemente autodeterminados. Além disso, esses espaços/tempos são bastante férteis na constituição de redes de sociabilidades, as quais, segundo suas histórias, suas lógicas de reciprocidade e de solidariedade singulares, operam formas de vivências das

práticas, muitas vezes colocando no campo da saúde questões que alguns especialistas de áreas médicas teriam dificuldade em fazer.

Um retrato dessa situação foi apresentado na pesquisa sobre as apropriações no tempo livre do Clube Rodhia, na Vila Holândia, distrito de Barão Geraldo, município de Campinas, São Paulo⁷⁸. Os frequentadores, ao justificarem suas práticas naquele local, afirmaram a preocupação com a saúde, a qualidade de vida, o bem-estar, a recuperação de lesões. Entretanto, afirmou a pesquisadora, “[...] ao observarmos esse espaço e outros, foi possível notar que os moradores usufruem dos mesmos na perspectiva da sociabilidade⁷⁹. E, conforme relatos de alguns frequentadores, um dos principais universos de sociabilidade no clube era o futebol: “Para mim, o futebol é a possibilidade de relaxar, de divertir, de ter qualidade de vida. Nele, também encontro com os amigos. Não consigo ficar sem jogar [...] no futebol, vejo os amigos, distraio e ponho para fora toda a tensão do trabalho, não fico sem jogar [...] Para mim, o clube é um local para rever os amigos, jogar futebol e relaxar⁸⁰”.

Em tal cenário de saúde-sociabilidade – ainda que pudesse parecer contraditório numa visão apenas centrada no corpo-indivíduo –, não foi surpresa que depois dos jogos ocorressem “as cervejadas”, como descreve a pesquisadora, trazendo um trecho do seu diário de campo:

Minutos após o jogo, vou para a cantina e reconheço lá alguns participantes e também alguns moradores da Vila Holândia que jogaram. À medida que vão chegando, combinam como será a “cervejada” – termo utilizado por um deles –, quem pagará e como. Comentam que há um grupo também fazendo churrasco no quiosque. O dono da cantina comenta que isso é comum, tanto o tomar cerveja,

quanto os churrascos após os jogos. Vou até próximo do quiosque e reconheço outros jogadores, preparando o churrasco⁸¹.

A “cervejada do futebol” aparece como um valor positivo nas manifestações dos interlocutores e da autora do estudo, mas não seriam estranhas manifestações ao contrário, na direção de que o uso de álcool é um problema de saúde. Isso significa que há, nos cenários das AFEs, questões não valiosas, do ponto de vista dos grandes acordos acadêmico-científicos sobre a saúde e a qualidade de vida, mas que aparecem como valor positivo na vida cotidiana das pessoas. O estudo sobre a percepção de qualidade de vida e de saúde negativados, quando relacionados com os exercícios físicos com finalidades estéticas, mobiliza essa mesma controvérsia. É exatamente aí que se torna fundamental a compreensão da sociabilidade no contexto das práticas das AFEs.

Não se trata de diminuir a importância de estudos baseados em instrumentos de medida da percepção. Não há dúvidas de que eles são relevantes na compreensão das AFEs como tempos/espacos de desenvolvimento. Não se trata, igualmente, de condenar a “cervejada” como parte “do futebol”, tão importante na configuração do bem-estar social, nem, tampouco, de reificá-la. O importante é constatar que a saúde e a qualidade de vida podem ser compreendidas a partir do olhar dos grupos sociais que vivenciam as AFEs, nos quais se manifestam diferenças. Assim, entende-se a sociabilidade como espaço de negociação que possibilita mediações ou retraduzões do que significa o bem-estar social.

RETRATOS MARCADOS PELA QUESTÃO DE GÊNERO NAS PRÁTICAS DE AFES

Muitas das pesquisas revisadas se ocuparam em problematizar, descrever e refletir sobre as maneiras com que as pessoas praticantes de AFEs vivenciam e são interpeladas pelas generificações que historicamente marcam determinadas práticas. Fica evidenciado que as pessoas passam a ampliar suas possibilidades de escolhas quando, a partir de suas vinculações com determinadas AFEs, rompem com expectativas, resistem e enfrentam inúmeras barreiras para se manterem na condição de praticantes; ou, ainda, quando as generificações dessas práticas são questionadas e resignificadas.

Grande parte dos estudos que problematizam a questão do gênero voltam seus olhares para as mulheres. Na vida delas essas questões são pertinentes no que se refere ao desenvolvimento humano, especialmente em relação ao que experimentam em seus cotidianos. Em relação as AFEs, sobressaem-se aquelas práticas hegemonicamente consideradas masculinas no Brasil, como boxe, futebol e esportes de aventura.

As investigações aqui consideradas atentam para mulheres que lutam boxe, que jogam futebol, que surfam e que mergulham. Tratam de mulheres vinculadas aos esportes de alto rendimento que vivenciam essas AFEs na condição de profissionais. A ênfase dada pelas pesquisas para essas praticantes é relevante, já que essas práticas já foram proibidas para mulheres no Brasil. O Decreto-lei nº 3.199 de 14 de abril de 1941 trazia, no seu Artigo 54, a declaração de que “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para esse efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades

desportivas do país”⁸². Em 1965, a partir da Deliberação nº 7, passa-se a nomear quais são as práticas proibidas às mulheres, dentre as quais encontram-se futebol, futebol de salão, futebol de praia, lutas, rugby, entre outras. Essa normatização só foi revogada em 1979.

Quando se trata das questões de gênero e desenvolvimento humano, sobressai-se nos cenários analisados a ampliação de quais AFEs podem ser, e são, vivenciadas por mulheres e homens. Essa ampliação, de certa maneira, está sustentada pelas diversas ações que compõem a trajetória das pessoas que romperam com as expectativas de gênero determinadas pela sociedade, nesses casos, materializadas nas AFEs que se propuseram a praticar.

As pesquisas analisadas trazem relatos que mostram alguns enfrentamentos que mulheres e homens precisaram fazer para poder iniciar e se manter praticando as atividades que desejavam. Exemplo disso são homens dançarinos que precisaram “primeiro driblar um conjunto de representações culturais que funcionam simbolicamente como ‘barreiras’ de gênero para, enfim, conseguir com que a prática da dança pudesse ser vivenciada por eles”⁸³.

Mulheres praticantes de futebol, de maneira semelhante, relatam em um outro estudo que:

Sempre tem (preconceito). A gente sofre muito com isso, até (com) pessoas da família [...]: ‘mulher tem que pilotar fogão’. [...] Hoje em dia, está melhorando. Mas ainda existe e tem que ser diferente, porque mulher também pode praticar esporte ‘masculino’, entendeu? Não tem que ser, ‘ah, só homem pode jogar e mulher só vôlei’, não é isso”⁸⁴.

Por conta disso, mulheres e homens, ao se inserirem em AFEs hegemonicamente vinculadas

a uma perspectiva de gênero que não lhes “estavam previstas”, passam a fazer das suas experiências nessas atividades oportunidades para usufruir de vivências até então restritas. É assim, devido ao rompimento inicial com as generalizações presentes nas AFEs, que muitas vezes mulheres e homens conseguem desfrutar das práticas que escolheram. Contudo, mesmo que essas pessoas tenham acesso inicial a essas AFEs, não são raros os relatos que mostram o quanto os enfrentamentos de gênero continuam ao longo das suas permanências nessas práticas.

Diversas “barreiras” precisam ser ultrapassadas para que a permanência em diferentes AFEs seja possível. Entretanto, ao se observar as trajetórias de homens e mulheres percebe-se que as “barreiras” enfrentadas não são sempre as mesmas. Em um contexto em que a desigualdade entre homens e mulheres é histórica e cotidianamente materializada em diferentes âmbitos da sociedade, às mulheres cabe também o enfrentamento em relação a essas desigualdades, às quais somam-se outras dificuldades que elas precisam enfrentar para que possam praticar determinadas AFEs.

No caso das mulheres boxeadoras, futebolistas, surfistas e atletas profissionais, as mesmas se deparam com questionamentos sobre as suas sexualidades, com a falta e a precarização de condições físicas e materiais para realizarem as AFEs e com a discrepância (em relação aos homens) quanto a patrocínios, prêmios e oportunidades de ascenderem em carreiras profissionais.

Uma jogadora de futsal, ao relembrar os conselhos que lhe foram dados pelo seu pai afirmou: “eu só concordo com ele [pai da informante]... Eu tinha que ter nascido homem, como se diz... Eu tenho que concordar com ele, né? Porque eu teria tido mais oportunidade”⁸⁵.

Já uma atleta de natação relatou, a partir de sua trajetória no esporte de alto rendimento, que

Você viver numa sociedade e ser mulher já é complicado. No esporte é mais complicado. Primeiramente a parte financeira, a gente vê várias competições em que a premiação masculina é sempre mais alta do que a feminina. Os meninos sempre são a prioridade em termos de planejamento, de treinamento. Isso é muito frustrante”⁸⁶.

Seja frente às poucas condições, à falta de incentivos ou ao questionamento acerca de suas sexualidades, as mulheres precisam transpor dificuldades e desigualdades para continuarem suas práticas e, com isso, proporcionam aberturas para que essas discrepâncias sejam modificadas.

Já em relação aos homens, ao se vincularem às AFEs consideradas “femininas” no Brasil, as “barreiras” que enfrentaram dizem respeito, quase que exclusivamente, ao questionamento de suas sexualidades. No caso dos dançarinos, fica evidente que esse questionamento é decorrente da ideia de que o ato de dançar estaria atrelado a uma orientação homossexual que é vista como “uma espécie de degradação da ‘verdadeira’ masculinidade”⁸⁷.

Essas barreiras precisam ser transpostas por aquelas e aqueles que optam por praticar AFEs que não seguem as expectativas de gênero socialmente estabelecidas. Cotidianamente, ao transporem essas barreiras e continuarem praticando determinadas AFEs essas pessoas rompem de forma concreta com preconceitos historicamente atrelados a essas práticas. Ao não desistirem de praticarem as AFEs que desejam, tanto as mulheres quanto os homens também passam a denunciar e a mostrar possibilidades

CAIXA 5.7

O que a estrutura social e a história revelam sobre a desigualdade entre mulheres e homens no esporte?

A exclusão das mulheres no mundo esportivo tem relação direta com a estrutura social vigente, que tem suas bases no sexismo e racismo, e com as origens históricas do esporte, que o caracterizaram como uma atividade inerentemente masculina. Nos jogos olímpicos da antiguidade, as mulheres eram proibidas de assistirem a competição. Em 1900, nos jogos modernos, a participação das mulheres era tolerada em algumas modalidades, ainda que o direito de subir ao pódio tenha sido negado por mais tempo.

Seus corpos eram (e ainda são) inferiorizados em termos de performance e erotizados/objetificados. O assédio é banalizado e as mulheres são minoria em cargos de liderança e comando, como treinadoras, dirigentes, árbitras.

A intersecção das discriminações de gênero às raciais revela um quadro ainda mais preocupante. As imposições às mulheres negras no esporte se afastam radicalmente daquelas destinadas às mulheres brancas: fragilidade, fraqueza e delicadeza são substituídas por resistência, força e exotização. O número de atletas negras e brasileiras em grandes competições ainda é pequeno, muitas têm dificuldades de ascensão nos clubes, outras enfrentam o racismo de torcedores, treinadores, colegas de equipe.

Nas atividades físicas e esportivas do dia-a-dia, as mulheres negras possuem participação e acesso diametralmente diversos dos homens brancos. Ou seja, vivenciam as AFEs de forma ainda mais subalterna. O acesso amplo e de qualidade ao esporte por mulheres pode contribuir para alterar relações de poder e para o empoderamento feminino em diversos âmbitos.

Fonte: Elaboração própria com base em ALTMAN, 2017e RIBEIRO, 2017

de ações para que a igualdade entre homens e mulheres seja alcançada nos cenários de desenvolvimento humano construídos por essas práticas.

Não se pode restringir “feminino e masculino” a uma compreensão hegemônica, e sim pluralizar essa compreensão. Conforme o relato de uma boxeadora, a sua feminilidade é construída e vivenciada a partir de características que lhe fazem sentir bem: “Eu não sou nem um pouco sutil. Eu sou feminina, mas eu não sou delicada. Eu nunca fui delicada, entendeu, já é um traço da minha personalidade. Eu não sou uma mulher leve, eu sou uma mulher densa”⁸⁸. De maneira semelhante, mulheres que optaram por fazer ginástica em uma academia exclusiva para mulheres atribuem a sua escolha por conta de lá se sentirem bem em relação às maneiras que vivenciam suas feminilidades:

É muito bom não precisar ir toda combinando, toda bonita, sem me preocupar em suar e atrapalhar cabelo ou maquiagem. Lá a gente fica à vontade, sem ter homem para ficar reparando se você está bem, ou mal. Se é para homem ver, que veja você bonita e não toda avacalhada, cansada, desarrumada e suada [informante praticante de ginástica em uma academia exclusiva para mulheres]⁸⁹.

Compreender que há feminilidades e masculinidades “no plural” é uma maneira de ampliar as possibilidades de escolhas de como se quer ser mulher ou homem. Ao não se restringir a uma única maneira de ser feminina ou masculino, é possível colocar em destaque os preconceitos

presentes em muitas AFEs quando praticadas por mulheres (como é o caso das lutas e do futebol no Brasil), ou por homens (como é o caso das danças).

Além disso, virilidade, agressividade, força e suavidade são características que não estão “nos movimentos em si”, mas nas intencionalidades e sentidos, historicamente atrelados a determinadas formas de ser homem e ser mulher. Mas, quaisquer que sejam as AFEs, elas podem ter diferentes sentidos, assim como podem ser vividas de diferentes formas, tanto por homens quanto por mulheres.

RETRATOS RELACIONADOS ÀS AFES E AO PROCESSO DE ENVELHECIMENTO

“Se precisar, a gente mesmo dá aula”⁹⁰. Esse excerto parte de um depoimento de uma senhora, participante de um projeto de lazer e atividades físicas voltado para idosos. Essa manifestação ocorreu numa situação em que o projeto mencionado corria o risco de perder a sua continuidade, tendo em vista que o convênio do município com o Ministério do Esporte estava em vias de finalizar. Naquele momento, uma das possibilidades que surgia para garantir o prosseguimento do projeto era contar com a colaboração de cada uma das participantes. Conforme o relato de uma delas:

A gente se organizou sim, isso foi na época que acabou o contrato da professora, mas nós não queríamos que parasse a aula, então cada uma contribuiu um pouquinho, para ela continuar, até ela formar outro contrato⁹¹.

“todas as pessoas (cisgêneras ou transgêneras) devem poder escolher praticar balé ou futebol (ou qualquer outra atividade física e esportiva que desejarem) sem sofrer restrições e discriminações, seja no dia-a-dia, seja profissionalmente

CAIXA 5.8

O mundo esportivo tem acolhido a população LGBTI?

Imaginemos que um grupo de mulheres e homens esteja jogando futebol em uma quadra comunitária. Qual é o comportamento usualmente esperado das/os jogadoras/es? Muitos diriam: espera-se que as mulheres não joguem muito bem, e daquelas que demonstram dominar a técnica, espera-se um comportamento “masculinizado”. Dos homens, uma postura viril e heteronormativa. Comumente, o “masculino” e o “feminino” são caracterizados no mundo do esporte (mas não somente e não por coincidência), por uma divisão binária, uniformizada e padrão, que valida o processo competitivo. A existência de corpos não normativos, da alteridade implicada pela diversidade sexual e de gênero, muitas vezes incomoda o mundo do esporte, e esse incômodo se traduz em controle, restrições e preconceito, tanto no esporte de alto rendimento quanto na prática cotidiana, nas comunidades e nas escolas. Com escusas de se evitar fraudes ou vantagens entre competidoras/es, durante décadas atletas transexuais e intersexuais foram excluídas/os de grandes competições, ou então, tiveram que passar por testes cromossômicos, físicos ou hormonais para comprovar seu gênero, e ainda, por cirurgias e outras intervenções e garantias legais, procedimentos muitas vezes vexatórios e que

colocam o central de lado: o elemento subjetivo. A exemplo disso, até 2003 não era permitido que mulheres e homens trans competissem nos Jogos Olímpicos e após essa data a habilitação para participar da competição era restritiva: a/o atleta deveria passar por tratamento de reposição hormonal, possuir reconhecimento legal do gênero e realizar cirurgia reconstrutiva genital. Em 2015, outro relatório do COI foi publicado, e para os Jogos Rio-2016 as restrições foram reduzidas: menos tempo de tratamento hormonal para mulheres trans, nenhuma restrição aos homens trans e prescindibilidade da cirurgia reconstrutiva. Histórias como as de Renee Richards, Mack Baggs, Caster Semenya, Dutee Chand, Chris Mosier, Maria Patiño, Edinanci Silva, Tiffany Abreu, Isabelle Neris, e tantas/os outras/os atletas⁹² vêm contribuindo para alterar essa lógica e para inspirar pessoas a verem no esporte um espaço de prática da alteridade e de concretização de direitos humanos, ainda que muitos avanços sejam necessários. Todas as pessoas (cisgêneras ou transgêneras) devem poder escolher praticar balé ou futebol (ou qualquer outra atividade física e esportiva que desejarem) sem sofrer restrições e discriminações, seja no dia-a-dia, seja profissionalmente⁹³.

Fonte: Elaboração própria.

a perda do espaço social é um dos problemas enfrentados pelos idosos, em especial após a aposentadoria. É nesse contexto que os cenários onde as AFEs são praticadas coletivamente acabam por se constituírem importantes espaços da vida dessas pessoas



O que se depreende a partir da maior parte dos estudos sobre a vida de pessoas idosas, da velhice e do envelhecimento é que este é um processo que tem, pelo menos, duas dimensões. Por um lado, envelhecer implica em vivenciar processos degenerativos, que se caracterizam pela diminuição das condições fisiológicas do organismo e da funcionalidade corporal das pessoas. Esse declínio pode conduzir ao distanciamento do mundo do trabalho e da produção, à perda de *status* na hierarquia social, ao afastamento das relações de sociabilidade profissionais e também das interações vinculadas ao ambiente familiar onde essas pessoas vivem. Nessa perspectiva, especialmente na cultura ocidental, os “velhos” são alijados da vida social, uma vez que não atendem mais às demandas do mundo que os rodeia.

Uma outra perspectiva identifica esse momento da vida (em especial a aposentadoria) como a possibilidade que os idosos têm de usufruir de forma mais plena do tempo livre que agora foi adquirido, situação em que novas experiências podem ser vividas, sonhos podem ser realizados, e mesmo a autonomia pode ser exercitada.

Nessa perspectiva, o que leva uma senhora de 71 anos a expressar tanto interesse pela manutenção de um projeto de atividades físicas do qual fazia parte? O que ela encontra no projeto que a estimula a dele participar? O que faz com que ela – juntamente com outras pessoas – se mobilizem para que a atividade tenha continuidade?

As respostas parecem repousar sobre o fato de que os estudos analisados apontaram para as AFEs como capazes de contribuir para a autonomia das pessoas, para o enriquecimento das suas vidas, e para o alargamento das suas possibilidades no âmbito da convivência em sociedade.

Boa parte dos estudos focam as suas análises em aspectos relativos à saúde e à autonomia de pessoas idosas. Nessa perspectiva, destaca-se um estudo que buscou analisar os efeitos de diferentes programas de exercícios físicos sobre medidas antropométricas e autonomia funcional em idosas com risco de fratura⁹⁴. Para desenvolver essa avaliação, quarenta idosas foram submetidas a treinamentos de diferentes características (musculação, ginástica funcional, ginástica aeróbica), tendo sido comparadas as suas medidas antropométricas e autonomia funcional antes e depois dos treinamentos. No que se refere à autonomia funcional, foram identificadas várias melhorias em movimentos considerados importantes nesse quesito, como levantar da posição sentada, levantar da posição em decúbito ventral e caminhar.

Outro estudo – esse pautado por uma dimensão psicológica – teve como objetivo investigar a autoestima de idosos praticantes de exercício físico, conforme o sexo⁹⁵. Após observar 165 idosos identificou-se que os idosos praticantes apresentaram elevada autoestima, superior em relação aos não praticantes (o grupo controle). Foram esses resultados que levaram os pesquisadores a recomendarem a participação dos

idosos em programas de exercícios físicos, na expectativa de que essas atividades contribuam para a melhoria da sua autoestima.

Já numa outra perspectiva, são desenvolvidos estudos que tratam de como se dá a inserção das atividades físicas na vida das pessoas idosas, percebidas agora a partir de um olhar que busca compreendê-las e não avaliar os seus efeitos. Nesse contexto, essas práticas são analisadas no que se refere ao “lugar” que ocupam na vida dos indivíduos e sobre como, simbolicamente, elas são vivenciadas.

Dentre as análises realizadas, duas tratam das atividades propriamente ditas⁹⁶, ou seja, se debruçam sobre as práticas efetivamente desenvolvidas pelos idosos e sobre o sentido atribuído pelas pessoas acerca delas. Além disso, ambas as atividades investigadas estavam inseridas em tempos/espços de lazer, situação em que a sua concretização era orientada por escolhas individuais e coletivas, o que lhes retirava, em alguma medida, a ideia de obrigação e a sua dimensão instrumental.

Mesmo não sendo tão evidente, a prática da caminhada é desenvolvida nessa perspectiva. Diferentemente do que muitas vezes se pensa, “caminhar” nem sempre se realiza como uma prática solitária e voltada apenas para interesses individuais de melhoria da saúde física. Em estudo realizado junto ao projeto de atividades físicas do Grupo de Estudos da Terceira Idade da Universidade do Estado de Santa Catarina⁹⁷, essa prática se apresentou com uma polissemia de sentidos, o que foi identificado nas respostas a praticantes entrevistados. Se, por um lado, os idosos participavam da atividade “por indicação médica”, pelos “benefícios da caminhada em prol da saúde” e pela “necessidade de praticar atividade física regularmente”, por outro, também surgiram interesses vinculados ao “gosto”: “eu caminhava na esteira e gostava”, afirmou um

idoso; “eu já gostava de caminhar”, disse outro. Além disso, houve idosos que relataram que praticavam a caminhada no projeto para realizá-la coletivamente: “vim pra fazer em grupo”, disse um deles⁹⁸.

Num estudo desenvolvido sobre a prática do “câmbio”⁹⁹ entre idosos, também foi possível perceber diferentes significados atribuídos àquele jogo¹⁰⁰. No contexto do mesmo grupo, ora o câmbio se materializava de uma forma bastante competitiva, em que a vitória sobre os adversários era muito valorizada, ora a prática era realizada numa perspectiva que foi identificada como mero divertimento. Na primeira “versão” a prática do câmbio se mostrou carregada de seriedade, chegando a situações de tensão e até rivalidades e conflitos. Já em outros momentos, os idosos praticavam o câmbio de forma desvinculada de seriedade, e os resultados dos jogos eram pouco considerados. Independente da lógica com que o jogo era praticado, durante a sua realização, os idosos assumiam posições de protagonismo, algumas vezes no enfrentamento dos seus “rivals”, outras colaborando com os seus pares de equipe.

José e Vera são quem escalam o time. Praticamente todos parecem respeitá-los. Eles levam em consideração o tamanho das pessoas, sexo e qualidade técnica para posicioná-los em quadra. Durante a partida, José dá muitas orientações a respeito de como agir em quadra. Enquanto isso, Vera fica de fora e “dá ordens” como se fosse uma técnica ao lado da quadra¹⁰¹.

Exemplos como esses são recorrentes em se tratando de grupos sociais envolvendo pessoas de idade avançada. Segundo estudos sobre a caminhada, a perda do espaço social é um

dos problemas enfrentados pelos idosos, em especial após a aposentadoria¹⁰². É nesse contexto que os cenários onde as AFEs são praticadas coletivamente acabam por se constituírem importantes espaços da vida dessas pessoas. Isso porque, além de trazerem consigo os benefícios para a saúde física, elas também possibilitam, potencialmente, a vivência em espaços de sociabilidade bastante enriquecedores.

Essas considerações vão ao encontro de uma pesquisa que trata de fatores que influenciam na adesão a atividades físicas por parte de idosos:

no transcorrer da pesquisa, buscou-se evidenciar o que estimulava a pessoa longeva a fazer AF. Foram obtidas várias respostas, como: gostar, sentir necessidade de fazer, ter força de vontade, ter e fazer novas amizades, ver e comunicar-se com as pessoas, sair de casa, ter mais disposição, saúde, preencher o tempo livre, não ficar sozinho em casa, ter amor pela vida. Essas colocações mostram que os motivos vão ao encontro de uma vida de qualidade. Elas afirmaram: “[...] vontade de viver [...] necessidade de ficar bem [...] ver gente, estar em forma, não ficar na mesma [...] respirar outros ares, ver a natureza [...] é bom para a cabeça, para termos lucidez [...] a gente se sente bem melhor¹⁰³.

A maior parte dos trabalhos foram realizados com pessoas participantes de grupos de convivência de idosos. Independente das AFEs praticadas por essas pessoas e presentes nesses cenários – caminhada, câmbio, atividades de aventura, danças, ginástica, alongamento, e outras –, os trabalhos evidenciaram positivamente a presença dessas atividades nas vidas das pessoas. Como já enfatizado, isso se identifica tanto por razões instrumentais, relativas aos

efeitos da adesão às AFEs para a saúde biológica, como a partir de uma ótica que vê essas atividades como mediadoras em cenários de desenvolvimento humano, agora no que se refere aos sentidos que a elas são atribuídos pelas pessoas.

Qualquer que seja a perspectiva, em ambas as situações percebe-se que os centros de convivência de idosos são espaços importantes para o acesso dessas pessoas às AFEs. Mas nesses locais, além da possibilidade de praticar aquilo que gostam e que lhes faz bem, com o acompanhamento de especialistas – algo valorizado pelos idosos e referido numa das pesquisas –, os idosos têm a oportunidade de estar com os seus pares, interagindo e compartilhando projetos individuais e coletivos. Dessa forma, se o foco for a noção de desenvolvimento humano, faz pouco sentido pensar nas atividades físicas para idosos tratando separadamente aquilo que, quando se materializa no cotidiano dos sujeitos, ocorre em cenários multidimensionais.

E se nesses projetos acontece a busca do convívio com outras pessoas da mesma idade, há também relações com outras gerações, que é o caso do contato com os profissionais. Chama atenção no projeto “de lazer” Vida Ativa, em Minas Gerais¹⁰⁴, os laços de sociabilidade mediados pela ginástica e pela dança que ocorriam entre mulheres participantes e entre elas e as professoras. Essas situações eram valorizadas pelas idosas, que visualizavam as práticas oferecidas como possibilidades de atenuar as marcas do envelhecimento e de encontrar uma vida saudável e criativa. Mas isso ocorria mesmo que também se revelassem conflitos geracionais, o que apontou, inclusive, para os limites da formação profissional em Educação Física no que se refere ao atendimento a essa população.



©João Moura

RETRATOS DE INCLUSÃO SOCIAL

Nas últimas duas décadas, foram inúmeros os projetos sociais esportivos que emergiram com objetivos voltados para a inclusão social. No meio acadêmico, nesse mesmo período, também é visível a proliferação de produções científicas oriundas da Educação Física que se ocupam dessa temática. Os esforços para vincular as AFEs à possibilidade de inclusão social, portanto, são recorrentes, e os esforços para compreendê-los já resultaram em um conjunto de conhecimentos específicos e críticos sobre a maneira como isso vem sendo estabelecido nas diversas realidades brasileiras.

Dentre esses conhecimentos, destaca-se a compreensão dialética das práticas de inclusão e exclusão social¹⁰⁵. Ao referir-se à noção de inclusão social dialoga-se com os processos de exclusão social que atravessam a vida das pessoas. Assim, ao atentar-se para os cenários em que AFEs e inclusão social se cruzam, no intuito de proporcionar ampliação das possibilidades de escolhas das pessoas frente ao que elas pretendem “ser” e “fazer”, considera-se processos de restrições e limitações dos direitos sociais, além de diversos mecanismos de exclusão que se materializam no cotidiano.

Nessa perspectiva, torna-se compreensível que algumas pessoas, para terem uma vida digna, busquem ter acesso àquilo que a sociedade a que pertencem valoriza e oferece. É, então, importante questionar: quem precisa ser incluído? O que dizem os trabalhos acadêmicos sobre possibilidades de inclusão social tendo as AFEs como mediadoras? Em que medida o acesso a essas atividades traz consequências positivas no que se refere ao desenvolvimento humano?

Os processos de inclusão social que possuem as AFEs como mediadoras pertencem a dois grupos. O primeiro, constituído de pessoas com algum diagnóstico de deficiência ou de transtornos psicológicos; e o outro grupo é formado por pessoas que habitam em bairros periféricos, considerados pobres, sem infraestrutura e serviços mínimos. Pouquíssimos trabalhos se ocupam em compreender ações direcionadas para o segundo grupo de pessoas¹⁰⁶. Reconhecem que as principais limitações para a prática de AFEs por pessoas habitantes de bairros periféricos das cidades concernem à precariedade e mesmo à falta de espaços disponíveis para essas práticas e também aos custos que essas práticas podem requerer. Essas dificuldades acabam resultando em processos de exclusão em diferentes esferas da sociedade,

inclusive de direitos que elas, na qualidade de cidadãos, deveriam ter.

Já entre as pessoas com deficiência, são observados diferentes esforços no sentido da inclusão vinculados à oferta de atividades como danças, ginásticas e atividades físicas e esportes adaptados. *Goalball*, futebol para cegos, capoeira, rugby, handebol e danças em cadeiras de rodas são as práticas que as pessoas diagnosticadas com alguma deficiência se vinculam. Em meio a esses diversos esforços no sentido de inclusão, todas essas AFEs foram criadas e/ou modificadas baseadas em regras, técnicas e táticas que potencializam as habilidades/possibilidades dessas pessoas.

No caso do futebol para cegos, por exemplo, as referências sonoras são fundamentais e estão materializadas na bola utilizada, a qual contém um guizo, nas falas dos goleiros e técnicos e na própria movimentação dos praticantes em quadra. Conforme o relato de um jogador, são as escutas dos diferentes sons presentes no jogo que o possibilita saber onde ele está na quadra e onde estão os demais jogadores:

[...] o DV [pessoa com deficiência visual], ele sabe onde ele tá. [...] Se ele ouve a voz do goleiro adversário ele sabe se tá longe do gol, se tá perto. Se ele ouve a nossa voz, a voz de nosso goleiro, ele sabe se tá longe ou se tá perto, ele... nem precisa falar; às vezes, ele mesmo sabe aonde que ele tá dentro de quadra, né? Às vezes, ele tem a noção completa. Ah! Peraí, eu tô a uns 5 metros da banda, eu tô a 10 metros da banda, eu tô a 10 metros do gol. Ele sabe mais ou menos... Ele sabe essa... essa distância. O ouvido já te dá essa distância [...]. Ele já faz a... a medida da distância, né? O próprio ouvido do deficiente, que é o que ele depende muito¹⁰⁷.

Nessa fala está explícita que a deficiência visual não impede os jogadores de operarem com a noção de distância durante o jogo, uma vez que essa passa a ser medida pelas percepções sonoras e não pelas percepções visuais. As adaptações realizadas nas regras, técnicas e táticas não buscam enfatizar as limitações que acometem os deficientes visuais, mas sim voltam-se para explorar capacidades que muitas vezes eles não imaginavam que poderiam ter.

Fato semelhante também foi percebido nas aulas de capoeira ofertadas em um projeto de extensão universitária para "deficientes intelectuais"¹⁰⁸. Durante as aulas, houve um direcionamento para os aspectos rítmicos presentes na capoeira uma vez que "a alegria, o nível de excitação e de vibração dos participantes com as atividades mediadas pela musicalidade se explicitavam de maneira latente nas suas expressões corporais"¹⁰⁹. A partir desse encaminhamento das intervenções pedagógicas os alunos passaram a aprender a tocar instrumentos musicais da capoeira e com isso desenvolver capacidades que até então não haviam vivenciado. Na descrição de uma dessas aulas, pode-se ver o protagonismo de uma aluna e dois alunos na prática de um instrumento musical:

A aluna Mirela e o aluno Tales foram tocar o atabaque. Antes de a música começar, a aluna Mirela começou a bater no atabaque o toque do início da música com muita facilidade. Aproveitamos esse momento e começamos a ensaiar. Os alunos estavam bem integrados, batendo palma e cantando. Thiago, como sempre, se mostra muito contente por estar tocando o atabaque¹¹⁰.

A iniciativa de Mirela, Tales e Thiago, ao se disporem a tocar o atabaque, expressa os aprendi-

zados que tiveram ao longo do projeto, assim como a ampliação de possibilidades do que são capazes de fazer. Os vínculos que estabeleceram nas aulas de capoeira lhes permitiram experimentar e desenvolver habilidades que até aquele momento não eram por eles acessadas.

Mas, além de práticas corporais e esportes voltados especificamente para essas pessoas, há exemplos de projetos que oferecem natação, danças, lutas, musculação, ginástica e ioga para a comunidade e que são apresentados para as pessoas com deficiência: elas podem escolher de qual/quais querem participar. São feitos "arranjos pedagógicos"¹¹¹ durante as aulas para que essas contemplem as características de todas as pessoas que fazem parte das turmas. Diferente das ações anteriores, que visam adaptar e mesmo criar práticas próprias para determinados tipos de deficiências, os pesquisadores do artigo destacam que, nesse caso, o "princípio norteador não é criar projetos exclusivos para pessoas com deficiência, que na nossa compreensão fugiriam do paradigma inclusivo"¹¹². A partir desse ponto de vista, tratar e "atender" essas pessoas de forma separada não garantiria a sua inclusão quando fossem levadas a conviver com outros membros pertencentes à mesma sociedade, em outras situações.

A partir dessa diversidade de projetos e da maneira com que são planejados e realizados, chama a atenção o quão tênue pode ser a separação de ações que visam excluir ou incluir. Assim, ao mesmo tempo que as atividades adaptadas podem potencializar capacidades das pessoas com deficiência, elas podem restringir o convívio e as possíveis aprendizagens e vivências que essas pessoas poderiam ter com outras sem deficiência, bem como estas com aquelas. Essa ambiguidade também se faz presente quando esses indivíduos acessam práticas que não possuem adaptações específicas

CAIXA 5.9

No Censo de 2010 (IBGE), quase 18 milhões de brasileiros declararam apresentar alguma deficiência severa

Pessoa com deficiência é aquela que apresenta limitação em um ou mais domínios funcionais, como resultado da interação de fatores pessoais, ambientais e sociais, o que as torna mais vulneráveis ao desenvolvimento de algumas doenças crônicas não transmissíveis. No Brasil, há um aparato legal que garante o direito dessas pessoas aos serviços de educação, saúde e práticas esportivas, mas as condições efetivas de acesso e participação deixam muito a desejar, e as ações efetivamente implementadas pelo Estado são tímidas.

As Atividades Físicas e Esportivas (AFEs) podem contribuir de modo importante para a melhoria das condições de crianças, jovens, adultos e idosos com deficiências (intelectuais, motoras, auditivas ou visuais), ao fomentarem a independência funcional, oferecerem oportunidades de lazer e integração social, reduzirem comorbidades e melhorarem a autoestima.

Contudo, a prática de AFEs tem incidência menor entre as pessoas com deficiências em comparação com o conjunto da população brasileira. Muitas barreiras inibem o envolvimento com as AFEs para as pessoas com deficiência, destacando-se a (in)acessibilidade arquitetônica, a pequena quantidade de programas especializados ou inclusivos e de profissionais com formação adequada. Por sua vez, o baixo nível de informação sobre as pessoas com deficiência contribui para o preconceito e aumenta a exclusão, gerando desigualdade social.

Uma série de medidas são necessárias para reverter esse quadro: capacitação de profissionais, adequação dos espaços e transporte públicos, disseminação de informações, acesso a materiais adaptados e tecnologia assistiva, dentre outras.

Fonte: elaboração própria com base em GREGUOL, 2017.

chama a atenção o quão tênue pode ser a separação de ações que visam excluir ou incluir. Assim, ao mesmo tempo que as atividades adaptadas podem potencializar capacidades das pessoas com deficiência, elas podem restringir o convívio e as possíveis aprendizagens e vivências

para suas limitações, as quais podem ser uma forma de reforço a essas mesmas limitações, em vez de favorecer o desenvolvimento de outras capacidades. Tais constatações direcionam para uma compreensão de inclusão social que extrapola a proposição de ações e esforços direcionados a indivíduos com deficiência, enfatizando, principalmente, a necessidade de se repensar uma organização social que contemple, respeite e valorize a diversidade humana.

Independente das limitações e dificuldades que marcam a trajetória dessas pessoas, ao se inserirem em ações que buscam incluí-las na vida social mais ampla, alguns relatos mostram que elas passaram a vivenciar importantes mudanças em várias esferas de suas vidas particulares.

Diversas pesquisas destacaram modificações benéficas em relação aos aspectos físicos e habilidades motoras dos participantes de diferentes ações de AFEs voltadas para a inclusão das pessoas. A prática do goalball, por exemplo, proporcionou melhora na locomoção diária e melhoria na mobilidade nas atividades cotidianas de deficientes visuais¹¹³. Já, os alunos da Apae (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), ao participarem de um projeto de extensão que ofertava práticas psicomotoras, tiveram avanços significativos relacionados à coordenação motora global¹¹⁴. Ainda vale sublinhar o relato de um homem de 21 anos com lesão medular e praticante de handebol em cadeira de rodas. Ao refletir sobre as suas limitações físicas, afirmou: “Se eu fosse uma pessoa sedentária, meu problema seria maior”¹¹⁵.

Em outra direção, que vai além das melhorias “físicas” dos praticantes de AFEs, sensações de bem-estar e de felicidade também foram identificadas por diversas pessoas que vivenciaram as atividades voltadas para a inclusão. No caso de uma mulher, diagnosticada com transtorno bipolar, as vivências corporais lúdicas proporcionaram a ela diversas mudanças benéficas, conforme relata: “hoje até minha expressão mudou. Aquela fisionomia pesada, amarrada, saiu de mim e agora você percebe uma expressão facial melhor, eu consigo sorrir, eu consigo brincar”¹¹⁶.

De maneira semelhante, os participantes de um projeto de capoeira também perceberam que as aulas lhes proporcionavam alegrias, o que expressaram num desenho que elaboraram durante o projeto e no nome que escolheram para identificar o seu grupo (Figura 5.1). De acordo com os autores, “no desenho, vê-se uma pessoa sorrindo, segurando o berimbau. [...] Quanto ao nome, duas sugestões empataram na preferência dos participantes: linda e alegria. Esses dois nomes foram escolhidos para representar o grupo”¹¹⁷.

Nessa perspectiva, chama a atenção a autonomia e a autoconfiança que algumas pessoas passam a adquirir. Outro homem, por exemplo, após participar de atividades de lazer oferecidas por um clube, voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência visual, passou a realizar outras atividades “de divertimento”, de maneira mais autônoma e confiante. Diz ele:

FIGURA 5.1 Desenho elaborado pelo grupo da capoeira



Fonte: MELLO et al, 2014.

Eu que não vejo, eu pra mim fazer um esporte numa praia ou numa coisa, eu aprendo que seguinte, que quando eu vou eu ando até sem bengala, eu corro na beira da praia e seguindo a água, eu uso a referência da água, não bengala, então eu corro sem bengala mesmo, eu uso só, vou pisando descalço lá na água e vou embora, corro dois quilômetros”¹¹⁸.

Já no caso de uma mulher cadeirante que começou a participar de uma companhia de dança, as aprendizagens que teve durante as aulas e ensaios e, principalmente, as apresentações e espetáculos dos quais participou, lhe permitiram construir uma nova identidade: “hoje as pessoas me conhecem como dançarina, elas poderiam me conhecer como aquela moça deficiente na cadeira de rodas”¹¹⁹.

Enfim, seja a partir de melhoras do corpo e da capacidade de se movimentar, seja a partir de sensações de bem-estar, felicidade e alegria, seja por conta de encontrar um lugar na vida social, fazer parte de ações que visam à inclusão parece favorecer condições concretas para as pessoas ampliarem suas escolhas do que podem “fazer” e mesmo do que podem “ser”. A autonomia e autoconfiança adquiridas permitem vivenciar experiências que anteriormente não seriam possíveis.

RETRATOS DE IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E CIDADANIA

As dinâmicas sociais relacionadas aos pertencimentos em grupos, às construções de representações de identidades e à participação cultural podem ser significativas para o desenvolvimento humano nos cenários das AFEs.

Ainda que inicialmente muitas pessoas se vinculem aos cenários das AFEs em face de dinâmicas muito distintas (relações de vizinhança, coleguismos, procedências, parentescos, convites e convocações oriundos de programas ou projetos de órgãos públicos, privados ou do terceiro setor etc.), a vivência cotidiana nesses arranjos sociais passa a envolver produções vinculadas aos seus pertencimentos. Isso significa que tais cenários são aquilo que se pode chamar de lugares sociais, resultado de construções culturais, históricas e relacionais, nos quais o movimento de “tornar-se parte” é muito importante.

Nesses lugares, as pessoas se reconhecem, aprendem a fazer parte dos contextos de interações que igualmente os constituem como sujeitos sociais. Um pouco disso está representado numa investigação que procurava saber a respeito da assiduidade de idosos em grupos de práticas de atividades físicas em Unidades Básicas de Saúde da cidade de Londrina/PR¹²⁰. Na pesquisa, fica claro a importância da noção de grupo, como descreve uma das pessoas considerada muito assídua. Segundo relato, ela gostava muito de participar “[...] não só pela atividade física, mas pelo fato de que o grupo fez camisetas, colocou nome no grupo, foi muito importante para mim”. Ela também salientou que “*todos que estão no grupo me apoiam e eu apoio todo mundo. Quando faço alguma coisinha errada, o meu amigo já vai lá e me ajuda, me corrige, com isso, fico muito contente também*”¹²¹.

O reconhecimento social, o compartilhamento de valores, a nutrição de lógicas de reciprocidade, de solidariedade e de empatia conduzem à formação dos grupos de práticas de AFEs, estando isso diretamente associado à sua coesão e durabilidade. Neles, as pessoas engajadas não terão dificuldades para dizer que se sentem “em casa”, que aquilo reflete um verdadeiro “círculo de amizades” e até mesmo, em muitos casos, corresponde a “outra família”.

Foi o caso de grupos de jogadores de futebol retratados num circuito varzeano da região metropolitana de Porto Alegre¹²². Ao estudar a organização dos times, a pesquisa mostrou que os jogadores membros de “um grupo” eram mais do que parte de “um time de futebol”, pois era fácil acompanhar os mesmos arranjos em festas, em bares, em locais de trabalho. Mesmo distantes dos campos e fora das temporalidades das partidas de futebol, entre aqueles que faziam parte “dos grupos-famílias”, foram notados cumprimentos como “e aí meu goleiro”, “meu zagueiro”, “meu lateral” ou “meu goleador”. Esses grupos circulavam em diferentes times e campos da cidade, indicando claramente que o lugar social construído não podia ser reduzido a questões esportivas ou a um conjunto de regras e padrões de comportamentos institucionalizados. As redes e as tramas de relações se tornavam mais densas e o pertencimento extrapolava as lógicas do futebol, ao mesmo tempo em que as envolvia.

Outros trabalhos trouxeram mais elementos sobre isso, reforçando que, ao se engajarem nos grupos de AFEs, as pessoas não se destituem das suas trajetórias e constroem, naqueles arranjos, as histórias e memórias coletivas que se inscrevem nas práticas corporais. Um estudo buscou compreender a motivação de pessoas idosas para a participação num grupo de atividades físicas (danças e brincadeiras)¹²³. Entre

“ **o reconhecimento social, o compartilhamento de valores, a nutrição de lógicas de reciprocidade, de solidariedade e de empatia conduzem à formação dos grupos de práticas de AFEs, estando isso diretamente associado à sua coesão e durabilidade**

os elementos das análises ficou evidente que as pessoas declaravam maior motivação quando as práticas englobavam músicas folclóricas, especialmente aquelas que fizeram parte de suas trajetórias de vida, o que acabava impactando nas disposições para se organizar e vivenciar as próprias atividades, qualificando sobremaneira as suas experiências naquele lugar.

Há, portanto, condições razoáveis para sustentar o entendimento de que os grupos de AFEs, como lugares de enriquecimento da vida, são aqueles nos quais as pessoas constituem e afirmam seu pertencimento. Esse é um aspecto bem marcado na pesquisa que investigou o Grupo de Escalada Esportiva e Montanhismo da Unicamp, caracterizado como aberto, autônomo e autogestionado, formado por dezenas de praticantes, a maior parte estudantes universitários, que encontravam na escalada um importante vetor de lazer¹²⁴. Numa das seções do trabalho, está descrita a importância da saída da parede artificial e da ida para as rochas e picos mais visitados, sendo esse um momento que modifica as relações entre os escaladores. Um pouco dessa transformação pode ser notado no depoimento de um dos praticantes:

[...] não é porque é da mesma tribo, [mas] eu sinto pelo menos que a gente começa a agir com benevolência. Começa a agir pensando que você pode precisar da outra pessoa que está compartilhando o mesmo ambiente, é como se mudar para uma casa nova, sabe? Você não vai maltratar seu vizinho que você nem

*conhece! Pelo contrário, você quer ser simpático, quer criar amizade, um laço forte no local. Na escalada, por mais que seja rápido, que dure só um dia, às vezes um segundo ao menos, mas que pode estar sua vida nisso*¹²⁵.

O estudo desse grupo de montanhismo ensina que enfrentar junto com outras pessoas os desafios das rochas e picos envolve um tipo de desenvolvimento que requer: 1) reconhecimento e respeito à experiência daqueles que já escalam há mais tempo; 2) tratar a rocha e os seus riscos com seriedade; 3) preocupar-se com os parceiros de escalada, zelando pela segurança; 4) prezar pelo bom convívio entre grupos e pelo respeito à natureza; e 5) investir em tempos, estudos e equipamentos, mostrando comprometimento. Essa lista de etiquetas certamente é apenas uma pequena amostra daquilo que é importante para “se tornar” parte do universo das escaladas, as quais, na maioria das vezes, são compartilhadas e coproduzidas de maneira não formal e pela oralidade. As práticas no âmbito do lazer carregam essa característica de uma socialização ou de educação não formal, mas igualmente importante na vida das pessoas.

Além disso, é preciso sublinhar que os grupos das AFEs, segundo suas singularidades históricas, concretas e simbólicas, estabelecem posições a respeito das quais os pertencimentos se constituem. As habilidades corporais, embora sejam muito significativas no posicionamento de uns em relação aos outros, não são as

únicas referências. No mundo do rúgbi amador, por exemplo, há uma equipe feminina da cidade de Florianópolis que tinha em torno de 20 anos de existência, entretanto “não existia” como estrutura física, pois não contava com sede e nem campo para treinos e campeonatos¹²⁶. Apesar disso, não se tinha dúvidas da existência concreta do clube, esse também mencionado como uma “família”, que simbolizava união, tradição, amizade, sacrifícios e camaradagem. A incorporação desses valores, tanto quanto do domínio de habilidades tático-técnicas, é mostrada, no estudo, como elemento decisivo nas posições que as pessoas ocupam naquele lugar social – o clube –, algo que é reforçado em cada treino e, sobretudo, nos confrontos com adversários em competições. Contudo, a evidência torna-se mais visível na relação entre as “veteranas” e as “novatas”, dois lugares distintos naquele universo social e, cada um deles, repleto de significados. Cabia às jogadoras mais experientes um papel de tutoras das recém-chegadas, não apenas compartilhando aspectos das técnicas e das táticas dos jogos, mas fundamentalmente ensinar os valores e as tradições do rúgbi praticado nos domínios do amadorismo. Tratava-se de experimentar práticas de AFEs com significados (re)produzidos e compartilhados numa rede de relações específica.

Ora, se o desenvolvimento humano envolve desfrutar uma vida com significados em universos que criam e ampliam possibilidades, tanto o breve retrato sobre as jogadoras de rúgbi de um clube sem infraestrutura¹²⁷, como o retrato dos idosos em Unidades Básicas de Saúde¹²⁸, dos jogadores de futebol num circuito varzeano¹²⁹, das pessoas num grupo de danças e brincadeiras folclóricas¹³⁰, dos participantes do grupo de escalada e montanhismo¹³¹, mostram enriquecimentos, obviamente em universos de

relações que têm suas histórias próprias. Isso se dá num movimento ininterrupto de “tornar-se parte”, de pertencer.

A prática de AFEs como exercícios de cidadania também chama a atenção nas pesquisas estudadas. Em uma direção está o vínculo com a possibilidade de produção cultural (no sentido de apropriações), e em outra estão as críticas da realidade social (questionamento, resistências e de enfrentamentos).

A primeira direção da participação cultural diz respeito a produções operadas pelos grupos sociais, os quais, segundo suas representações identitárias, suas histórias, suas dinâmicas de funcionamento e de pertencimento, apropriam-se de práticas, espaços e equipamentos, para além do simples uso. Os grupos “tomam conta” das práticas, dos espaços e dos equipamentos, aos “seus modos”, fazendo-os existir nessa relação. Um retrato desse tipo de apropriação foi encontrado no estudo realizado na Vila Nossa Senhora da Luz, um conjunto habitacional da década de 1960, da cidade de Curitiba/PR. O enfoque dessa investigação foi analisar as apropriações de 13 praças localizadas no conjunto, procurando entender por que algumas eram mais e outras menos apropriadas para as práticas de lazer¹³².

Ao observar as praças que mais eram apropriadas pelos moradores, o estudo deu relevo para a Praça 8, principalmente em virtude dos grupos de prática de futebol que, há 25 anos, aproximadamente, “tomavam conta” daquele lugar e dos seus equipamentos, para que pudessem desenvolver os jogos nos domingos e feriados, junto com familiares de diferentes gerações. Como se observa em dois depoimentos de moradores e membros dos grupos, para destacar a participação:

[...] já tem o cartão de todo mundo, fazemos sorteio nome por nome para não ficarem times muito fortes e outros muito fracos. Então, divido na caderneta os nomes e faço o sorteio dos times para poder jogar, porque se fosse no grito não tinha jeito de fazer¹³³.

[...] essa atividade na praça foi feita para ser uma associação, a pessoa paga dois reais por mês, preço mínimo e quando puder [...]. É cobrado só pra comprar bola e, às vezes, quando está faltando rede. Quem compra o material é o S.F.C., que é responsável pela organização¹³⁴.

Os excertos ilustram que os grupos de moradores, organizados para os seus lazeres futebolísticos, produzem modos de organização e de manutenção que condizem com as suas agendas, sendo isso um aspecto qualificativo do desenvolvimento humano, ao passo que mostram que possuem capacidades de perseguir os objetivos que valorizam (princípio da agência). As práticas das AFEs nos universos de lazer ampliam as possibilidades de participação cultural, isto é, as possibilidades para que as pessoas busquem e vivenciem as práticas que lhes interessam.

Uma investigação etnográfica sobre o fenômeno da dança numa comunidade calunga, no município de Teresina de Goiás/GO¹³⁵, estuda as manifestações que ocorriam em homenagem à Nossa Senhora de Abadia, um momento de expressão religiosa, mas também dita como de lazer. A expectativa era de que a dança “sussa” prevalecesse. Contudo, o pesquisador não demorou muito para notar que a “sussa” era “coisa dos mais velhos” e que predominava, nos festejos

observados, o forró dançado pelos jovens, em grande parte moradores de centros urbanos.

Ocorre que, mesmo numa situação de manifestação tradicional e identitária daquela comunidade, na dinâmica do lazer, os grupos de jovens calunga galgavam condições para dançar o forró, em vez da “sussa”. Não foram percebidos conflitos em relação a isso, sendo que os mais velhos, inclusive, apreciavam os folguedos dos jovens, ao mesmo tempo em que estes reconheciam a importância de se dançar a “sussa” para preservar a cultura calunga. Desse modo, naquele contexto de manifestações religiosas e de lazer, foram observados diferentes modos de participação cultural e até mesmo formas de hibridismos nos modos de se dançar, que os grupos sociais possibilitavam.

Essas possibilidades, que correspondem àquilo que está sendo denominado de exercícios de cidadania, entretanto, nem sempre coincidem com aquilo que se espera, especialmente nas



a prática de AFEs como exercícios de cidadania também chama a atenção [...] Em uma direção está o vínculo com a possibilidade de produção cultural (no sentido de apropriações), e em outra estão as críticas da realidade social (questionamento, resistências e de enfrentamentos)

situações em que os cenários das AFEs se configuram como lugares para expressão de críticas à realidade social, por meio de questionamentos, resistências ou até mesmo mudanças. Um cenário como esse foi retratado por uma pesquisa que procurou compreender a prática de futebol de uma equipe de pessoas com nanismo, no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro/RJ¹³⁶. A equipe era composta por 14 pessoas com nanismo, praticantes de futebol nos seus momentos de lazer, mas que foram reunidos para uma competição e, a partir disso, passaram a jogar nos sábados num campo de futebol *society*, na forma de exibição.

De um lado, essa prática de exibição – e ao mesmo tempo, de lazer – reproduzia uma lógica do exótico, na qual a apresentação social daquelas pessoas era construída com centralidade no atributo do nanismo, o que os levava, em alguns momentos, a encenar provocações e brigas para corresponder às expectativas humorísticas. Contudo, de outra parte, naquelas interações esportivas, emergiam situações e condições para que a representação do exótico perdesse evidência, ao passo que outros atributos sociais passaram a ser considerados na representação social daquele grupo, ajudando a romper com o imaginário de incapacidade, modificando sobremaneira as possibilidades de interação social. Assim, não foi sem motivos que aquele futebol passou a chamar a atenção de outras

pessoas com nanismo, as quais procuravam saber mais e nele se inspiravam.

O futebol como um cenário de cidadania, que se constitui como lugar de pertencimentos e de constituição identitária, ampliava as possibilidades de agência, de perseguir e conquistar o que se valoriza, jogando não apenas com a bola e com os adversários, mas também com as barreiras e os estigmas nas/das representações sociais. Contudo, para além desses jogos de atributos colocados na apresentação social das pessoas em interação, outros trabalhos trouxeram possibilidades mais agudas de crítica social, entre eles a investigação sobre as ações esportivas de um grupo denominado “Rizoma”, da cidade do Rio de Janeiro/RJ, baseadas na concepção de “intervenções urbanas”¹³⁷.

Essa concepção de intervenção envolve um contraponto a valores hegemônicos pouco questionados da cultura ocidental. Trata-se de um movimento de resistência, de questionamentos, que busca a quebra de rotinas e estranhamentos da população já acostumada com a vida cotidiana. É nessa perspectiva (com o objetivo de provocar desconfortos e inquietações a respeito de problemas sociais e ambientais) que um grupo de cinco moradores da cidade do Rio de Janeiro escolhe praticar certas AFEs para depois as divulgar em diferentes mídias. Uma de suas ações mais conhecidas foi “Rafting no Rio Maracanã”:

Em uma de suas intervenções, o grupo realizou um “rafting” – prática de descida em corredeiras em equipe utilizando botes infláveis e equipamentos de segurança – no Rio Maracanã, um dos principais rios da Tijuca que, pelo descaso dos poderes públicos e da própria sociedade, está poluído por esgoto e acúmulo de lixo. Assim, um problema ambiental grave, naturalizado por ter se tornado comum nos grandes centros urbanos, ganhou visibilidade na mídia pública¹³⁸.

O cenário, nesse caso, demonstra uma forma de participação cultural de caráter político, chamando a atenção dos governos e de outras instituições para uma vida de maior qualidade da população urbana. O desenvolvimento humano, nesse caso, para além da transformação das pessoas que agem como sujeitos sociais-políticos, está no exercício da cidadania que se materializa na luta pela melhoria da vida das pessoas com destaque, nesse caso, para a questão ambiental. Vale salientar que o cenário das AFEs possibilita a concretização da manifestação, rompendo com as privações que se propõem a criticar: a política urbana, a vida urbana e o descaso com a natureza.



o futebol como um cenário de cidadania, que se constitui como lugar de pertencimentos e de constituição identitária, ampliava as possibilidades de agência, de perseguir e conquistar o que se valoriza, jogando não apenas com a bola e com os adversários, mas também com as barreiras e os estigmas nas/das representações sociais

CONCLUSÃO

As AFEs são formas particulares de viver o corpo, o qual é pensado e vivido dentro de uma pluralidade de sentidos que se materializam em diferentes sociedades e contextos, quando praticados por pessoas e grupos sociais particulares. No caso dos cenários sobre crianças, adolescentes e jovens, a maioria dos estudos analisados apresenta resultados potencializadores do desenvolvimento humano no cenário das aulas de Educação Física e dos projetos de AFEs, sobretudo no campo da saúde e do desenvolvimento motor, das habilidades sociais, da autonomia e desenvolvimento da moral e do desenvolvimento cognitivo.

Os trabalhos indicaram a importância do planejamento do docente em situações de intervenção, não podendo ser oferecida qualquer prática. Os benefícios das AFEs para o desenvolvimento humano dependem em grande medida de como as mesmas são tratadas pedagogicamente. O esporte – nesse caso as AFEs – por si só não é necessariamente uma ferramenta educativa¹³⁹. A prática esportiva também pode ensinar comportamentos contrários aos discursos e objetivos das aulas de Educação Física e dos projetos de AFEs. Assim, a intervenção do professor é fundamental para mediar os conflitos, questionar, promover reflexões, incentivar ou desencorajar determinados tipos de comportamentos que surgem durante a prática dessas atividades.

Em muitos casos, interpreta-se que os sentidos atribuídos às AFEs são atributos próprios e naturais delas. Numa caricatura dessa visão, as AFEs são compreendidas como um ente, acima das relações que as pessoas estabelecem, portador de uma essência que independeria de contextos históricos e culturais e, portanto, dos sentidos que os sujeitos lhe conferem. No entanto, mesmo que se acredite que as AFEs possibilitam a vivência de valores “úteis” para a

vida em sociedade, não se pode atribuir a elas apenas valores positivos¹⁴⁰.

No caso das pesquisas sobre adultos e idosos, dois eixos de análise sobre como o corpo é/pode ser vivido pelas pessoas foram identificados: um deles vinculado a pretensões de performance, produtividade e “modelagem” corporal, dentro de padrões estabelecidos; e outro pautado pela busca de prazer, divertimento, liberdade e até contraposição aos modelos hegemônicos relativos ao corpo.

Poucos trabalhos, tendo como referência a primeira perspectiva, estabeleceram relações positivas entre AFEs e desenvolvimento humano. É difícil olhar “positivamente” para a vida de atletas e bailarinas submetidas a treinamentos duros, que conduzem ao esgotamento físico e psicológico, e também a lesões repetidas; posição que se repete ao olhar para mulheres que sofrem de lipofobia e tentam manter o corpo de acordo com padrões esperados. Ainda assim, é importante frisar que, desde o ponto de vista do desenvolvimento humano, as pessoas devem ter opções de escolher o modo de vida que desejam e valorizam, ainda que isso implique em fazer treinamentos intensivos. De qualquer forma, tais decisões precisam vir acompanhadas de reflexões feitas a partir de conhecimentos, de modo a expressar a autonomia da pessoa que decide trilhar esse caminho.

Contrariamente, não foram poucos os exemplos de AFEs que eram vividas de forma lúdica, sem exigências de resultados, pautadas pela liberdade de escolha, em práticas adaptadas aos interesses e possibilidades de cada grupo social. Nesse contexto, encontram-se idosos praticando AFEs em grupos de convivência, deficientes vivendo AFEs adaptadas às suas possibilidades, pessoas praticando AFEs alternativas, pessoas cujas práticas de AFEs são motivadas pela intenção de viver “com os outros”.

Nessa direção, há relações positivas entre AFEs e desenvolvimento humano materializadas em situações/contextos nos quais as pessoas estavam juntas com outras, em circunstâncias onde viviam intensas relações do que se denomina de “sociabilidade”. Se a sociedade tem uma dimensão concreta, que indica um conjunto de indivíduos socializados que formam redes identificáveis no espaço e no tempo, ela também se constitui por lógicas simbólicas de reciprocidade que conferem materialidade a essas redes, na forma de modos e padrões visíveis de relacionamento, que ocorrem em determinados círculos de convívio social.

Nessas configurações de encontro em que ocorrem relações entre as pessoas, os participantes estão “com”, “para” e/ou “contra” os outros, interagindo pautados por “jogos” de regras implícitas que findam por criar unidades, grupos, segmentos e identidades, os quais acabam por ter suas próprias histórias. Orientados por uma infinidade de interesses, desejos, anseios, visões de mundo, gostos, se constituem, enfim, processos particulares de associação, cujo significado não é fixo, mas emergente da própria interação. Esses processos microssociais também podem ser identificados numa extensão alargada, identificada em redes mais amplas de relacionamento atravessadas por dinâmicas que envolvem parentesco, vizinhança, mundo do trabalho, tempo/espaço do lazer, associativismos diversos e também instituições e macroestruturas abrangentes, entre elas, as instâncias governamentais.

Em geral, as práticas realizadas em coletivo potencializam as relações entre AFEs e desenvolvimento humano. Mesmo em contextos onde a saúde “física” aparece como algo a ser perseguido e de práticas que poderiam ser realizadas individualmente (caminhada, por exemplo), não foram poucos os depoimentos

de pessoas que valorizam e se motivam pelo envolvimento em AFEs que são praticadas “com os outros”.

Essa disposição coletiva pode ser explicada porque as AFEs mobilizam, materializam e se somam às dinâmicas de pertencimentos em lugares/grupos sociais onde se evidencia a construção de identidades e a participação cultural no sentido de cidadania. Observa-se isso: a) nas ações coletivas de mulheres que “insistem” em buscar o direito de praticar as AFEs que lhes convém; b) quando idosos “clamam” pela manutenção de um projeto social; c) quando pessoas defendem as AFEs “alternativas” e criticam as AFEs “tradicionais”; d) quando pessoas advogam a favor da “inclusão” dos “excluídos”; e) quando grupos defendem práticas consideradas das culturas das periferias etc.

Observar a realidade dos parques e praças públicos das grandes cidades brasileiras nos finais de semana permite identificar o quanto diferentes grupos sociais investem energia e tempo em atividades de lazer. Além do consenso acerca da relevância do lazer enquanto fenômeno social, há convergência sobre o fato de que essa dimensão da vida está alicerçada em “lógicas de oposição”, identificadas por duas possibilidades: uma delas acerca da dimensão conceitual do lazer e outra relativa ao que o lazer pode (ou poderia) oferecer para a vida das pessoas.

O lazer pode ser definido como uma dimensão da vida que se contrapõe às obrigações do cotidiano, relacionado fundamentalmente ao descanso, ao divertimento, à recreação e entretenimento, mas também ao desenvolvimento¹⁴¹. Enquanto momento de “desenvolvimento”, ele também precisa ser “desinteressado”¹⁴² e assim a oposição entre tempo/espaço do lazer e outros tempos/espaços da vida fica delimitada pela noção de “(des)obrigação” e por uma atitude “(des)interessada”.

A lógica de oposição também é identificável quando o lazer é pensado em relação à sua relevância para a vida das pessoas. Algumas perspectivas ressaltam, de forma crítica, os limites que perpassam as vivências de lazer, especialmente aquelas pautadas pelo mero consumo de determinadas práticas, um lazer que reproduz desigualdades e posições conservadoras, um lazer pouco crítico e pouco criativo, e um lazer “alienado” e passivo, no que se refere à participação das pessoas na sua construção. Ao ressaltar as desigualdades sociais, sublinha “as faltas” que se materializam no pouco acesso ao lazer que têm significativas parcelas de diferentes populações e grupos sociais. Em contraponto a isso, são encontradas ênfases que apontam o lazer como um direito social e posições que defendem um lazer que seja capaz de contribuir para a superação dessa mesma realidade, vinculado à realização de práticas críticas, criativas, reflexivas, emancipatórias e participativas, quanto à sua produção.

Quando analisado por essas lógicas de oposição – obrigação/desobrigação, interesse/desinteresse, crítico/não crítico, emancipatório/reprodutivista, participativo/não participativo

etc., o lazer perde a sua complexidade enquanto fenômeno social e acaba sendo visto como uma dimensão da vida separada das demais. Diferente disso, nas situações expostas há uma complexidade de relações que ocorrem simultaneamente nos tempos/espacos de lazer, sendo esses tempos/espacos tão profundamente ligados a outras dimensões da vida cotidiana que se tornam sua continuação.

Pensado dessa forma, os retratos apresentados levam a entender que o lazer se articula, se comunica e se constrói a partir e em relação a outras instâncias das vidas dos indivíduos, sendo um universo cultural que – com suas singularidades – se relaciona (mas não se opõe) com a vida cotidiana. O lazer pode, então, ser concebido a partir de redes de sociabilidades que lhe conferem substância na forma de práticas e uso de equipamentos apropriados para a diversão, nessa dimensão da vida que não é totalmente íntima/privada, nem totalmente impessoal/pública, mas um universo dado a misturas de intimidade e impessoalidade, de elementos da vida privada e pública, não configurando, assim, um espaço “entre parênteses”.

NOTAS

- 1 Foram revisados 4.007 artigos publicados entre 2011 e 2015, em 13 periódicos classificados nos extratos A1, A2, B1 e B2 no Qualis/Capes. Desses, foram selecionados 200 artigos por sua interface com a perspectiva do desenvolvimento humano. Foram então analisados em profundidade 55 artigos sobre crianças, jovens e adolescentes e 145 artigos sobre adultos e idosos.
- 2 Para os efeitos deste trabalho, considerou-se: crianças – de 3 a 10 anos; adolescentes – de 11 a 14 anos; e jovens – até 18 anos.
- 3 BAILEY, 2013.
- 4 O próximo capítulo, sobre o papel das AFEs na promoção da saúde, traz uma discussão mais aprofundada sobre essa questão.
- 5 SPOHR et al., 2014, p. 300-313; CARDOSO et al., 2014, p. 147-161; SOARES e HALLAL, 2015, p. 588-597.
- 6 SPOHR et al., 2014.
- 7 CARDOSO et al., 2014, p. 156.
- 8 SPOHR et al., 2014.
- 9 SOARES e HALLAL, 2015.
- 10 DA SILVA, BIANCHINI, NARDO JUNIOR (2013); WEIS, ROMANZINI e CARVALHO (2011); ARAUJO et al., 2012, p. 14-26.
- 11 ARAUJO et al., 2012, p. 14-26.
- 12 PEREIRA DA SILVA, 2012.
- 13 GALLAHUE e OZMUN, 2005.
- 14 NAZARIO e VIEIRA, 2014; APOLONI, LIMA e VIEIRA, 2013.
- 15 Ibid.
- 16 PNUD, 2016.
- 17 SCOTT, 1995.
- 18 BALBINOTTI et al., 2012, p. 728-734; MARQUES; SURDI e KUNZ, 2013, p. 153-167; KLEINUBING; SARAIVA e FRANCISCHI, 2013, p. 71-82; ALTMANN; MARIANO e UCHOGA, 2012, p. 285-301; SILVESTRIN e SARAIVA, 2012, p. 38: 75-88.
- 19 KLEINUBING; SARAIVA e MELO, 2012.
- 20 Idem.
- 21 BALBINOTTI et al., 2012, p. 728-734.
- 22 SEABRA JR., 2012.
- 23 BRASIL, 1996.
- 24 MAZZARINO; FALKENBACH e RISSI, 2011; CHICON e SÁ, 2013; FIORINI; DELIBERATO e MANZINI, 2013.
- 25 MAZZARINO; FALKENBACH e RISSI, 2011.
- 26 CHICON, SÁ e FONTES, 2013.
- 27 FIORINI; DELIBERATO e MANZINI, 2013.
- 28 MAZZARINO; FALKENBACH e RISSI, 2011.
- 29 Ibid. p. 96.
- 30 FIORINI; DELIBERATO e MANZINI, 2013.
- 31 PNUD, 2010.
- 32 Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 33 CHICON; MENDES e SÁ, 2011.
- 34 Ibid. p. 192.
- 35 DAL CIN e KLEINUBING, 2015; MARQUES; SURDI e KUNZ, 2013.
- 36 As barreiras estão relacionadas especialmente ao espaço físico, metodologia, planejamento e apropriação do conhecimento por parte do professor, além das questões de gênero.
- 37 DAL CIN e KLEINUBING, 2015.
- 38 CASTRO e SOUZA, 2011.
- 39 Ibid; SILVA e SILVA, 2014.
- 40 SOARES; GOMES DA SILVA e RIBAS, 2012.
- 41 Ibid. p. 178.
- 42 LA TAILLE; SOUZA e VIZIOLI, 2004.
- 43 PIAGET, 1994.
- 44 BRASIL, 1997.
- 45 Ibid.
- 46 LEITÃO e OSÓRIO, 2014; MOLINA; FREIRE e MIRANDA, 2015.
- 47 Ibid.
- 48 LEITÃO et al., 2011; CAETANO, 2014; LEITÃO e OSÓRIO, 2014; MOLINA; FREIRE e MIRANDA, 2015; NOGUEIRA, 2015.
- 49 AZEVEDO, 2016.
- 50 BRASIL, 2016.
- 51 SILVA et al., 2012, p. 142-150; PESERICO; KRAVCHYCHYN e OLIVEIRA, 2015, p. 260-277; FERRARI et al., 2014, p. 37-46.
- 52 NUNES et al., 2014.
- 53 SILVA D. et al., 2012.
- 54 CASTRO e SOUZA, 2011.
- 55 SOARES, 2008, p. 296.
- 56 GONÇALVES; TURELLI e VAZ, 2012, p. 141-158.
- 57 Idem.
- 58 ANJOS; OLIVEIRA e VELARDI, 2015, p. 439-452.
- 59 TEIXEIRA; FREITAS e CAMINHA, 2012, p. 590-601.
- 60 Idem.
- 61 Idem.
- 62 Idem.
- 63 MOURA e HENRIQUES, 2014, p. 63-68.
- 64 Idem.
- 65 PAIXÃO, 2011, p. 1-17.
- 66 SILVA P. et al., 2011, p. 206-210.
- 67 MOURA e HENRIQUES, 2014, p. 63-68.
- 68 SANTOS et al., 2011, p. 1-24.
- 69 Idem.
- 70 Idem.
- 71 Conferir a discussão sobre prevenção e promoção da saúde e AFEs no Capítulo 6.

- 72** BENEDETTI et al., 2012, p. 723-737.
73 Idem.
74 PÓVOA et al., 2014, p. 36-41.
75 OLIVEIRA; FEITOSA e FERREIRA, 2012, p. 149-158.
76 Idem.
77 LIBARDI e SILVA, 2014, p. 12-21.
78 RIBEIRO, 2014, p. 651-666.
79 Idem.
80 Idem.
81 Idem.
82 BRASIL, 2016b.
83 ANDREOLI, 2011, p. 159-175.
84 ALTMANN e REIS, 2013, p. 211-232.
85 SILVEIRA e STIGGER, 2013, p. 179-194.
86 FILHO e RUBIO, 2012, p. 255-275.
87 ANDREOLI, 2011, p. 159-175.
88 FERNANDES et al., 2015, p. 367-376.
89 FRAZÃO e COELHO FILHO, 2015, p. 149-158.
90 SOARES; MOURÃO e JÚNIOR, 2015, p. 56-74.
91 Idem.
92 O escritório da ONU no Brasil, no âmbito da campanha global das Nações Unidas contra a homofobia e transfobia, Livres & Iguais, vem lançando uma série de materiais de conscientização sobre a temática, incluindo vídeos sobre atletas LGBTIs. Mais informações em ACNUDH, 2013a.
93 LGBTI: significa "lésbica, gay, bissexual, transgênero e intersex"; Identidade de gênero: reflete o senso profundamente sentido e vivido do próprio gênero de uma pessoa. Todo mundo tem uma identidade de gênero, que faz parte de sua identidade como um todo; Orientação sexual: a orientação sexual se refere à atração física, romântica e/ou emocional de uma pessoa em relação a outra. Todo mundo tem uma orientação sexual, que faz parte de sua identidade. Homens gays e mulheres lésbicas se atraem por indivíduos que são do mesmo sexo que eles e elas. Pessoas heterossexuais se atraem por indivíduos de um sexo diferente do seu. Pessoas bissexuais (às vezes abreviado como "bi") podem se atrair por indivíduos do mesmo sexo ou de sexo diferente. A orientação sexual não está relacionada à identidade de gênero ou às características sexuais; Transgênero/Trans: transgênero (às vezes abreviado como "trans") é um termo guarda-chuva empregado para descrever uma variedade ampla de identidades de gênero cujas aparências e características são percebidas como atípicas – incluindo pessoas transexuais, travestis, cross-dressers e pessoas que se identificam como terceiro gênero. Mulheres trans se identificam como mulheres, mas foram designadas homens quando nasceram, homens trans se identificam como homens, mas foram designados

mulheres quando nasceram, e outras pessoas trans não se identificam de modo algum com o espectro binário de gênero. Algumas pessoas transgêneras querem passar por cirurgias ou por terapia hormonal para alinhar o seu corpo com a sua identidade de gênero; outras, não; Cisgênero: é um termo empregado para descrever as pessoas cujo senso de seu próprio gênero está alinhado com o sexo que lhe foi designado no momento do seu nascimento; Intersex: pessoas intersex nascem com características sexuais físicas ou biológicas, como a anatomia sexual, os órgãos reprodutivos, os padrões hormonais e/ou cromossômicos, que não se encaixam nas definições típicas de masculino e feminino. Essas características podem ser aparentes no nascimento ou surgir no decorrer da vida, muitas vezes durante a puberdade. Pessoas intersex podem ter qualquer orientação sexual e identidade de gênero. Esses e outros termos estão disponíveis em ACNUDH, 2013b.

- 94** MYNARSKI et al., 2014, p. 609-618.
95 ANTUNES; MAZO e BALBÉ, 2011, p. 583-589.
96 KRUG et al., 2011, p. 1-29; HAUSER; SILVEIRA e STIGGER, 2015, p. 49-70.
97 KRUG et al., 2011, p. 1-29.
98 Idem.
99 Jogo de voleibol adaptado, que faz uso da quadra e da bola de vôlei.
100 HAUSER; SILVEIRA e STIGGER, 2015, p. 49-70.
101 Idem.
102 KRUG et al., 2011, p. 1-29.
103 AMORIM et al., 2014, p. 273-283.
104 SOARES; MOURÃO e JÚNIOR, 2015, p. 56-74.
105 THOMASSIM, 2007, p. 151-178.
106 TSCHOKE; TARDIVO e RECHIA, 2011, p. 1-11.
107 MORATO et al., 2011, p. 97-114.
108 Expressão utilizada pelos autores da pesquisa para se referir às patologias síndrome de Down, autismo e paralisia cerebral.
109 MELLO et al., 2014, p. 214-227.
110 Idem.
111 DÉA et al., 2013, p. 1176-1186.
112 Idem.
113 OLIVEIRA et al., 2013, p. 165-182.
114 REZENDE et al., 2015, p. 38-46.
115 LEHNHARD; MANTA e PALMA, 2012, p. 45-56.
116 WOMMER et al., 2013, p. 956-1270.
117 MELLO et al., 2014, p. 214-227.
118 FOGANHOLI e JUNIOR, 2015, p. 59-95.
119 LOPES e ARAÚJO, 2012, p. 440-448.
120 LOVATO et al., 2014, p. 184-192.
121 Idem.
122 MYSKIW, 2015, p. 158-196.

- 123** CARDOSO e ASSUMPÇÃO, 2011, p. 55-64.
124 VARGAS; SILVA e AMARAL, 2015, p. 94-133.
125 Idem.
126 GONÇALVES e VAZ, 2015, p. 591-601.
127 Idem.
128 LOVATO et al., 2014, p. 184-192.
129 MYSKIW, 2015, p. 158-196.
130 CARDOSO e ASSUMPÇÃO, 2011, p. 55-64.
131 VARGAS; SILVA e AMARAL, 2015, p. 94-133.
132 GONÇALVES e RECHIA, 2015, p. 256-271.
133 Idem.
134 Idem.
135 SANTOS, 2012, p. 1003-1012.
136 MOURA, 2015, p. 341-347.
137 COSTA et al. 2015, p. 81-93.
138 Idem.
139 STIGGER e TOMASSIN, 2013.
140 Idem.
141 DUMAZEDIER, 1976.
142 Idem.