

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CURRÍCULO**

Juliana Roque de Souza

**Temas transversais no Programa Sesc de Esportes: uma análise a partir a
partir das perspectivas da Justiça Curricular, do Multiculturalismo Crítico e da
Pedagogia do Esporte**

**SÃO PAULO
2025**

Juliana Roque de Souza

Temas transversais no Programa Sesc de Esportes: uma análise a partir a partir das perspectivas da Justiça Curricular, do Multiculturalismo Crítico e da Pedagogia do Esporte

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRA em **Educação: Currículo**, sob a orientação da **Profa. Dra. Branca Jurema Ponce**.

SÃO PAULO

2025

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Branca Jurema Ponce
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Profa. Dra. Larissa Rafaela Galatti
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Às mulheres que me precederam.

A minha avó, Severina da Conceição, que conheci apenas pelas memórias de minha mãe de um tempo em que não havia foto ou documento de identidade, mas havia amor e fortes laços familiares.

A minha avó, Ingrid, que partiu cedo demais, deixando em mim uma imensurável saudade, mas também muito de si, de seu encantamento pelo mundo e de sua alegria em celebrar a vida.

A minha mãe, Francisca, por todo esforço, suor, lágrimas e sorrisos em minha criação solo. Sua força me orgulha, inspira e encoraja a lutar por um mundo melhor nas mais singelas atitudes do dia a dia.

Esta pesquisa foi realizada com apoio do Serviço Social do Comércio – Regional de São Paulo (Sesc SP) através da parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) na concessão de bolsas de estudo para funcionários.

AGRADECIMENTOS

Não somos nada sozinhos. Só existimos em relação. Sou filha, neta, amiga, companheira, aluna, professora, atleta, funcionária e tantas outras denominações de quem fui e de quem serei. E somente por meio da sustentação da coletividade é possível concretizar planos, projetos, sonhos. Dito isso, a materialização desta dissertação de mestrado se torna realidade graças a muitas pessoas importantes que me deram suporte das mais variadas formas.

Agradeço ao Sesc São Paulo pela oportunidade de retornar ao estudo formal e de me debruçar, em um processo tão intenso e edificante, sobre temas que me movem e me encantam: educação e esporte. Agradeço o apoio e a estrutura para a realização da pesquisa, assim como a garantia de tempo de qualidade para estudo e escrita. Agradeço aos(às) colegas do Sesc Pinheiros, Sesc Belenzinho e da Gerência de Desenvolvimento de Pessoas por todo o suporte durante esse período.

Agradeço aos(às) professores(as) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pelo ensino cuidadoso, pelo respeito às necessidades e particularidades de cada aluno(a), pelas aulas elucidativas e pelos debates construtivos: Alípio Casali, Ana Maria Saul, Fernanda Liberali, Maria Elisabeth de Almeida e Marina Feldmann. À Maria Aparecida da Silva, Cida, responsável pela secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, meus sinceros agradecimentos pela atenção, paciência e gentileza nos momentos de dúvida e ansiedade.

À minha orientadora, Professora Dra. Branca Ponce, agradeço por ter me introduzido à Justiça Curricular, conceito e prática educativa de valor inestimável que pretendo levar para a vida e espalhar para o mundo. Agradeço e admiro sua atuação engajada, com horizonte político e práxis transformadora, que me inspira a seguir em busca de uma educação que produza vida digna. Obrigada pelo carinho em suas orientações, pelo cuidado com as palavras e por sua amorosidade.

Agradeço às pessoas que trilharam esse caminho ao meu lado e que o fizeram mais acolhedor, rico e divertido: Jaque, Lara, Thais, Patrícia, Andrea, Rafael Papis, Wagner, Tati Fujimori e Tathi Valério. Um pedacinho de cada um de vocês está neste trabalho e seguirá comigo em processos futuros que reverberarão dele. Obrigada pelas parcerias dentro e fora da universidade.

À Professora Dra. Larissa Galatti, referência em Pedagogia do Esporte para o Brasil e para o Sesc São Paulo, a quem admiro há muitos anos, agradeço

imensamente por aceitar compor a banca deste processo de mestrado com sua enorme generosidade e contribuições valiosas. Sua vasta experiência com o esporte e olhar sensível para as questões da diversidade ajudaram a trilhar os rumos deste humilde trabalho. Agradeço, também, à Professora Dra. Fernanda Liberali por me introduzir à interculturalidade e aceitar o convite de fazer parte banca com seu olhar apurado, suas colocações assertivas e posicionamentos engajados.

Agradeço aos meus amigos e companheiros de trabalho Anderson Tadeu, Paulo Alexandre, Marcelo Macera, Fernanda Romano e Nilson Ferreira por estarem ao meu lado durante todo esse processo, por cuidarem dos programas e projetos em minha ausência, pelo incentivo e carinho com as palavras. Sem a ajuda de vocês, nada disso teria sido possível. Aos(às) educadores(as) do Sesc Belenzinho, agradeço pela paciência nas ocasiões em que precisei sair mais cedo ou me ausentar, pelas trocas cotidianas sobre práticas educativas em ações do Programa Sesc de Esportes e pelo aprendizado compartilhado com vistas a produzir sempre o melhor trabalho possível.

Obrigada a todos(as) os(as) educadores(as) que fizeram parte diretamente desta pesquisa. Agradeço a dedicação de tempo, a disponibilidade e honestidade em compartilhar suas experiências, histórias, vivências, anseios e projetos. Vocês tornaram esta pesquisa realidade representando um grupo de excelentes profissionais que compõem o corpo técnico do Sesc São Paulo.

Agradeço muito à minha companheira, Priscila Brito, pelo cuidado, paciência, afeto, incentivo e suporte durante esses dois anos, especialmente nos últimos e mais árduos meses de entrega à escrita. Suas palavras sempre assertivas trouxeram acalanto em momentos de cansaço e lucidez em dias que a inspiração não se fazia presente. Obrigada por cuidar dos jantares, de mim e de nós para que eu pudesse estar por inteiro neste mergulho.

Por fim, agradeço à minha mãe e à minha avó por tanto e por tudo. Agradeço por serem minhas raízes e por nutrirem minha existência com tanto amor, cuidado e carinho. Espero um dia poder retribuir, distribuir e contribuir com o mundo, espalhando toda a beleza e aprendizado que recebi de vocês.

Vó, eu sou porque você foi! Mãe, eu sou porque você é!

Me inspiro na filosofia Ubuntu e afirmo: eu sou, porque nós somos. Obrigada a todas as pessoas que me antecederam e tornaram este momento possível.

RESUMO

SOUZA, Juliana Roque de. **Temas transversais no Programa Sesc de Esportes: Uma análise a partir das perspectivas da Justiça Curricular, do Multiculturalismo Crítico e da Pedagogia do Esporte.** 2025. 182f. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2025.

Os temas transversais surgiram no cenário educacional brasileiro como temáticas de urgência nacional, em 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecidos pelo Governo Federal. O compromisso com a da cidadania urgia por uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social. Esses conteúdos foram propostos para currículos de instituições de educação formal e foram incorporados, em alguns casos, em instituições de educação não formal. O Serviço Social do Comércio (Sesc) São Paulo prevê, no Documento Norteador de seu Programa de Esportes, a abordagem de temas transversais visando contribuir com a formação integral de alunos(as) enquanto cidadãos(ãs). O objetivo do presente estudo foi traçar um panorama da prática educativa com temas transversais dentro do Programa Sesc de Esportes e analisá-lo sob as perspectivas da Justiça Curricular (Ponce; Araújo, 2019), do Multiculturalismo Crítico (Candau, 2011) e da Pedagogia do Esporte (Galatti *et al.*, 2017). A metodologia de pesquisa, de abordagem qualitativa, abrangeu: pesquisa bibliográfica, análise do Documento Norteador do PSE e pesquisa de campo. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez educadores(as) em atividades físico-esportivas do Sesc São Paulo atuantes em unidades da capital. A descrição e a interpretação dos dados seguiram os preceitos da análise de conteúdo de Bardin (2016) sendo criadas seis categorias de análise: conceito de temas transversais, assuntos trabalhados, motivos da presença ou ausência das temáticas, metodologias adotadas, inserção nos planejamentos e necessidades para qualificar a prática educativa com esses conteúdos. Os resultados sugerem uma compreensão dos temas transversais como não pertencentes à prática esportiva, indicando uma percepção do esporte como apartado da sociedade e ainda focado no ensino de aspectos técnico-táticos. O surgimento de conflitos foi o principal disparador para o trato com temas transversais, evidenciando a prevalência de atuações reativas e tendo a roda de conversa como a metodologia mais empregada pelos(as) educadores(as). Referente ao planejamento, as temáticas apareceram vinculadas a calendários de eventos, campanhas ou efemérides e a contratações de terceiros(as), porém, pouco associadas aos planos de aula. Quanto às necessidades para qualificar o trabalho com os temas, educadores(as) destacaram a premência de tempo de planejamento e processos de capacitações. Por fim, são feitos anúncios ao PSE, visando contribuir com a potencialização da abordagem de temas transversais, a partir da proposta da Justiça Curricular (Ponce; Araújo, 2019), por meio das suas dimensões: conhecimento, cuidado e convivência democrática; por meio do Multiculturalismo Crítico (Candau, 2011) e da Pedagogia do Esporte (Galatti *et al.*, 2017).

Palavras-Chave: Temas transversais. Esporte. Educação não formal. Pedagogia do Esporte. Justiça Curricular. Multiculturalismo Crítico.

ABSTRACT

SOUZA, Juliana Roque de. Cross-Cutting Themes In Sesc's Sports Program. an analysis from the perspectives of Curricular Justice, Critical Multiculturalism and Sports Pedagogy. 2025. 182p. Master's Dissertation in Education: Curriculum – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2025.

Cross-cutting themes emerged in the Brazilian educational scenario as issues of national urgency in 1997, as part of National Curriculum Parameters established by the Federal Government. The commitment to building citizenship called for an educational practice focused on understanding social reality. These contents were proposed for the curriculum of formal education institutions and, in some instances, were integrated into non-formal education institutions. Sesc São Paulo advocates in the Guiding Document of its Sports Program the teaching of cross-cutting themes aiming to contribute with the student's integral formation as citizens. The aim of this study was to outline an overview of educational practice with cross-cutting themes within the Sesc Sports Program and analyze it from the perspective of Curricular Justice proposal (Ponce & Araujo, 2019), Critical Multiculturalism (Candau, 2011) and Sports Pedagogy (Galatti *et al.*, 2017). The research methodology employed a qualitative approach and encompassed the following procedures: bibliographic research, analysis of the Sesc Sports Program's Guiding Document, and field research. For data collection, semi-structured interviews were conducted with ten physical and sports educators from Sesc São Paulo working in seven operational units in the capital. The description and interpretation of the data followed the precepts of Bardin's content analysis (2016). Six categories of analyses were created: the concept of cross-cutting themes, which themes have been developed, the reasons for its presence or absence in classes, adopted methodologies, the planning of cross-cutting themes, and perceived needs to qualify educational practice with these contents. The findings indicate that educators perceive cross-cutting themes as separated from or unrelated to sports practice, indicating an understanding of sport as apart from society and still focused on teaching technical-tactical aspects. The emergence of conflicts among students was the main reason for addressing cross-cutting themes, highlighting the prevalence of reactive actions. Dialogue stands out as the most frequently mentioned method by educators to proceed with these issues. Regarding planning, cross-cutting themes are often connected to a calendar of events, campaigns, or commemorative dates, as well as to the hiring of experts. However, they are seldom associated to daily action plans. Educators have emphasized the necessity of allocating time for planning and undergoing training processes to qualify the work with cross-cutting themes. Finally, suggestions are proposed for the Sesc Sports Program to improve the engagement with cross-cutting themes based on the proposal of Curricular Justice (Ponce & Araújo, 2019), through its dimensions: knowledge, care and democratic coexistence; through Critical Multiculturalism (Candau, 2011) and Sports Pedagogy (Galatti *et al.*, 2017).

Keywords: Cross-cutting themes. Sports. Non-formal education. Sports Pedagogy. Curricular Justice. Critical Multiculturalism.

RESUMEN

SOUZA, Juliana Roque de. Temas transversales en Programa Sesc de Deportes: un análisis desde las perspectivas de la Justicia Curricular, el Multiculturalismo Crítico y la Pedagogía Deportiva. 2025. 182h. Tesis de Maestría en Educación: Currículo – Pontificia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2025.

Los temas transversales emergieron en el panorama educativo brasileño como asuntos de urgencia nacional en 1997, con la instauración de los Parámetros Curriculares Nacionales por el Gobierno Federal. El compromiso con la ciudadanía requirió una práctica educativa orientada a comprender la realidad social. Estos contenidos fueron propuestos para los currículos de instituciones de educación formal y fueron incorporados, en algunos casos, en instituciones de educación no formal. El Servicio Social del Comercio (Sesc) São Paulo prevé, en el Documento Orientador de su Programa Deportivo, el abordaje de temas transversales con el objetivo de contribuir a la formación integral de los estudiantes como ciudadanos. El objetivo del presente estudio fue trazar un panorama de la práctica educativa con temas transversales dentro del Programa Sesc de Deportes y analizarlo desde la perspectiva de la propuesta de Justicia Curricular (Ponce; Araujo, 2019), Multiculturalismo Crítico (Candau, 2011) y la Pedagogía del Deporte (Galatti *et al.*, 2017). La metodología de investigación, con enfoque cualitativo, abarcó: investigación bibliográfica, análisis del Documento Orientador e investigación de campo. Para la recolección de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diez educadores en actividades físico-deportivas del Sesc São Paulo. La descripción e interpretación de los datos siguieron los preceptos del análisis de contenido de Bardin (2016). Se crearon seis categorías de análisis: concepto de temas transversales, temas tratados, motivos de la presencia o ausencia de estos temas en las clases, metodologías adoptadas, temas transversales en la planificación y necesidades percibidas para mejorar la práctica educativa. Los resultados revelaron una comprensión de los temas transversales como no pertenecientes a la práctica deportiva, indicando una percepción del deporte como separado de la sociedad y todavía enfocado en la enseñanza de aspectos técnico-tácticos. La aparición de conflictos fue el principal desencadenante para el abordaje de temas transversales, evidenciando la prevalencia de actuaciones reactivas y el diálogo se destacó como el método más frecuentemente usado por los(as) educadores(as). Los temas transversales aparecen en la planificación vinculados a un calendario de eventos, campañas o fechas conmemorativas y a la contratación de terceros, pero aún poco asociados a los planes de clase cotidianos. Los(as) educadores han enfatizado la necesidad de realizar procesos de formación y garantizar tiempo para la planificación para cualificar el trabajo con temas transversales. Finalmente, se hacen sugerencias con el objetivo de contribuir a potenciar el abordaje de temas transversales, a partir de la propuesta de Justicia Curricular (Ponce; Araújo, 2019), a través de sus dimensiones: conocimiento, cuidado y convivencia democrática; a través del Multiculturalismo Crítico (Candau, 2011) y la Pedagogía de Deporte (Galatti *et al.*, 2017).

Palabras Clave: Temas transversales. Deporte. Educación no formal. Pedagogía del Deporte. Justicia Curricular. Multiculturalismo Crítico.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – “Aperta a mão amiga”	38
FIGURA 2 – Grafismo dos logos do Sesc desde a criação até os dias atuais	45
FIGURA 3 – Transversal como cruzamento passageiro	103
FIGURA 4 – Transversal como cruzamento pertencente ao esporte	117
FIGURA 5 – Dados de discriminações e preconceitos noticiados no futebol e outros esportes	121

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Sistematização da análise	97
QUADRO 2 – Perfis de educadores(as) entrevistados(as)	98
QUADRO 3 – Unidades de registro da categoria “Conceito de Tema Transversal”	101
QUADRO 4 – Unidades de registro da categoria “Temas Desenvolvidos”	117
QUADRO 5 – Unidades de registro da categoria “Motivos da Presença ou Ausência”	123
QUADRO 6 – Unidades de registro da categoria “Metodologia”	128
QUADRO 7 – Unidades de registro da categoria “Planejamento”	136
QUADRO 8 – Unidades de registro da categoria “Necessidades”	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Antra	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
Celazer	Centro de Estudos sobre Lazer
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNC	Confederação Nacional do Comércio
COI	Comitê Olímpico Internacional
EEFE – USP	Faculdade de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Fifa	Federação Internacional de Futebol Associado
FMI	Fundo Monetário Internacional
GDFE	Gerência de Desenvolvimento Físico Esportivo
GEPEJUC	Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISCA	<i>International Sport and Culture Association</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e Travestis, <i>Queer</i> , Intersexuais, Aliados
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pisa	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSE	Programa Sesc de Esportes
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Sesc	Serviço Social do Comércio
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SUS	Sistema Único de Saúde
Tafisa	<i>The Association for International Sports for All</i>

UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIMOS	Unidades Móveis de Orientação Social
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
Trajetória da criança brincante à adulta pesquisadora	15
INTRODUÇÃO	24
Trajetória de pesquisa	24
Objetivos.....	30
Metodologia	30
1 UMA BREVE IMERSÃO NO SESC SÃO PAULO	35
2 A TRÍADE EDUCACIONAL	48
2.1 Educação informal e formal	48
2.2 Educação não formal.....	51
3 DAS REFERÊNCIAS DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FORMAL PARA AS POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	57
4 ANÁLISE DOCUMENTAL: O CURRÍCULO ESPORTIVO DO SESC SÃO PAULO E OS TEMAS TRANSVERSAIS	76
5 ANÁLISE DE ENTREVISTAS DE EDUCADORES(AS): UM PANORAMA DO TRABALHO COM TEMAS TRANSVERSAIS	97
5.1 Perfil dos sujeitos e contexto da pesquisa	98
5.2 Práticas Educativas com temas transversais.....	100
5.2.1 Conceito de tema transversal	100
5.2.2 Temas desenvolvidos em aula e motivos da presença ou ausência das temáticas	117
5.2.3 Metodologia e planejamento.....	128
5.2.4 Necessidades/Diagnóstico dos(as) educadores(as).....	142
6 ANÚNCIOS DA JUSTIÇA CURRICULAR AO PROGRAMA SESC DE ESPORTES	153
7 CONSIDERAÇÕES PARA SEGUIR EM MOVIMENTO	164
REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICES	178
ANEXOS	182

APRESENTAÇÃO

Trajetória da criança brincante à adulta pesquisadora

Sou filha de Francisca, uma mulher nordestina de personalidade forte que deixou o sítio Cajazeiras, no sertão da Paraíba, aos vinte e dois anos para trabalhar na selva de pedra de São Paulo. Com baixa escolaridade, mas educada por minha avó materna a ter sempre muito asseio e força de vontade, passou a limpar casas de famílias, algumas delas muito ricas, estrangeiras e “importantes”. O salário poucas vezes era digno, o trabalho costumeiramente acumulava as funções de babá, cozinheira e faxineira, e a morada, com frequência, era a casa dos patrões.

E foi em uma dessas casas que eu nasci. Dona Ingrid, patroa de minha mãe na época, permitiu que ela tivesse a filha e seguisse morando ali. A referência paterna nunca existiu em minha vida. Sou uma das milhões de pessoas no Brasil que não possui o nome do pai em seu registro. O abandono parental, ainda comum atualmente, era completamente normalizado na década de 1980 e minha mãe, sem recursos financeiros ou entendimento de seus direitos, foi mais uma vítima do machismo estrutural e socialmente aceito.

Dona Ingrid – ou vó, como eu a chamava – me “adotou” como membro da família e me tratava com muito cuidado, amor e afeto. Arquiteta de formação, trabalhava com decoração de interiores e produzindo artes gráficas para empresas. Seus três filhos, Paola, Mariana e Lucca, nutrem muito carinho por minha mãe, que ajudou a criá-los, e eu os considero como irmãos de criação e de coração. Quando eu tinha quatro anos, minha mãe decidiu não mais trabalhar para aquela família, partindo em busca de outro emprego e outro lugar para morar. Este momento foi um divisor de águas de minha infância, pois passei a notar, mesmo que sem profundo entendimento, os recortes sociais de classe que me atravessavam.

Eu e minha mãe vivemos por cerca de seis anos de favor na casa de alguma amiga ou de aluguel, mudando com frequência de pensão, quarto ou casa. Ela sempre trabalhou muito, chegando a pegar três turnos de serviço para dar conta do aluguel e das despesas da construção do tão sonhado cantinho em um distrito afastado da cidade de Cotia. As condições eram duras, sua presença era pouca, mas minha mãe fazia absolutamente de tudo para que nada nos faltasse. Tinha ali minha referência de resiliência, de retidão, de esforço. Essa pequena família de duas pessoas era

repleta de cuidado e amor com um jeitinho, por vezes, pouco dialógico, mas sempre com boas intenções. Nosso lazer era assistir às novelas e visitar os muitos parentes (especialmente primos e sobrinhos de minha mãe) quando ela tinha finais de semana de folga.

Nos períodos de férias escolares, eu visitava minha avó Ingrid e passava algumas semanas em sua afetuosa companhia. Recordo com carinho do incentivo à leitura com gibis, das brincadeiras com jogos de tabuleiro e dicionário, do convite a experimentar alimentos diferentes (até peixe cru e queijo que parecia mofado), das broncas pela bagunça com o Lego. Seu apartamento, no bairro nobre do Alto de Pinheiros, em São Paulo, ficava em um condomínio enorme com uma estrutura que qualquer criança adoraria desfrutar. Nesses períodos, eu vivenciava situações corriqueiras a pessoas de classe média alta como ir à restaurantes, viajar para a praia, comprar presentes de Natal, ir ao cinema, experimentar comidas estrangeiras etc., mas que eram pouco usuais a mim nos demais meses do ano.

Cresci com essas duas figuras femininas muito fortes, potentes e provenientes de universos completamente distintos. As convergências e divergências entre minhas principais referências tiveram grandes impactos em minha formação com seus marcadores de classe social sempre presentes. Minha avó me permitiu acesso ao capital cultural da elite, distante da realidade pouco letrada de minha família consanguínea, enquanto minha mãe representava o elo com a cultura popular, nordestina e trabalhadora pela qual hoje tenho tanto apreço e encantamento. Esse trânsito entre estratos sociais era muitas vezes acompanhado de um sentimento dúbio de não fazer parte de nenhum deles. Talvez esse sentimento estivesse relacionado à incontida aspiração, como cita Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2019, p. 68), “em participar dos padrões de vida do opressor”. E o que minha rasa percepção de mundo me mostrava, naquela tenra idade, é que a educação era um marcador que diferenciava padrões de empregados.

Diante do cenário descrito, somada à cobrança materna bastante rígida por boas notas e uma enorme curiosidade em aprender coisas novas, sempre me dediquei muito à escola. Gostava de estudar e de estar no ambiente escolar pela convivência com outras crianças, pelos momentos de brincadeiras que me atraíam desde muito cedo. Apesar de não possuir uma referência direta, pois minha mãe não tinha costume e muito menos tempo para lazer ou prática de atividades físicas, eu sempre gostei muito de me movimentar, e a escola, com seus jogos e esportes, foi

um ponto de partida muito importante. As aulas de educação física eram, sem dúvidas, as favoritas. Sentir meu corpo livre, correr, competir, jogar futebol, marcar gols, brincar, dar risada, me sentir boa e reconhecida era muito divertido e atraente.

Ao mudarmo-nos, aos onze anos, para um pequeno distrito do interior de Cotia (cidade na região metropolitana de São Paulo), meus primos mais velhos (todos meninos) se tornaram as referências com quem eu brincava na rua de esconde-esconde, de estrela nova celta, bolinha de gude, de andar de bicicleta e, principalmente, jogar bola. O futebol com golzinhos de chinelo era permeado por muitos valores como o desafio aos meus limites, a conquista do respeito e espaço entre os garotos, o lazer após o dever escolar, a resolução de conflitos, a escolha das regras etc. Aprendi a gostar de esportes na escola e na rua, com minha família expandida, por tudo que aqueles momentos de lazer, desafio e aprendizado representavam. Esse futebol descalço e despretensioso e ao mesmo tempo tão relevante em minha formação me remete a chamada Pedagogia da Rua e do Jogo, abordada pelos estudiosos João Batista Freire (2011) e Reverdito e Scaglia (2009) como uma forma de educação centrada no ato jogar que permite liberdade, criatividade, construção de valores, aprendizados significativos e coletivos.

Não frequentei instituições esportivas formais, privadas, públicas ou comunitárias, até a adolescência, pois não existiam no território onde morava. Aos 15 anos, após um convite inusitado para participar de uma peneira no Ginásio Municipal de Cotia, passei a fazer parte da equipe de futsal feminino da cidade, a ter uma rotina diária de treinos e a vislumbrar a possibilidade, mesmo que remota, de me tornar atleta. Os treinamentos eram bastante tradicionais e analíticos, com enfoques salutaristas na repetição da técnica e, por vezes, no trabalho físico. Em uma perspectiva tecnicista, é preciso primeiro aprimorar a técnica, refinar o gesto, e, então, torna-se possível colocá-lo em prática no jogo formal. Nessa visão, o ensino dos fundamentos – o conjunto de ações consideradas básicas ou elementares para o acontecimento de uma determinada modalidade esportiva como passe, domínio e finalização, por exemplo – é feito de maneira descontextualizada, separada de uma situação de jogo. De acordo com Galatti *et al.* (2014, p. 157):

Os exercícios analíticos, conforme o pressuposto da estabilidade, buscam a repetição de uma determinada técnica 'perfeita', para posteriormente ser aplicada no contexto do jogo. Sua utilização não é necessariamente o problema. O problema está na prevalência destes exercícios em detrimento de estratégias de ensino que privilegiem a inteligência do jogador em relação

ao jogo e ao sistema que o envolve. Assim como, a busca por um padrão de movimento baseado na reprodução de modelos, descaracterizando a humanização do gesto.

Esse formato, muito comum à época na área da Educação Física e do Esporte, pautado na pedagogia tecnicista, opunha-se à liberdade da rua que havia formado minhas bases no futebol e, por vezes, tolhia minha espontaneidade e criatividade durante os treinos e partidas. Dar conta de ensinar e promover o aprimoramento de uma lista de habilidades não era e não será suficiente para formar jogadores(as) capazes de responder à imprevisibilidade do jogo e do esporte e à necessidade de adaptação que emerge.

Apesar das metodologias de ensino, compúnhamos uma equipe competitiva que disputava campeonatos municipais, estaduais e até nacionais com pouco recurso e excelentes resultados. No entanto, assim como os fundamentos básicos não podem ser descontextualizados do jogo, o esporte também não se encontra apartado da sociedade e dos impactos do machismo. Descasos com as equipes femininas, preconceitos de gênero e sexualidade, assédios, entre outras formas de violência, materializavam diariamente as dificuldades em manter a prática, conseguir apoio e patrocínio para mulheres em uma modalidade lida socialmente como masculina. Em uma fase tão crucial da minha constituição de valores como pessoa, como atleta, como cidadã, os espaços formativos que eu frequentava não propunham reflexões acerca das desigualdades de gênero, tampouco como superá-las. Não recebi uma educação crítica e emancipatória no que concerne ao machismo e à sociedade patriarcal, porém, vivenciei de maneira bastante explícita, seus efeitos nocivos em minhas práticas esportivas e convivência em sociedade.

Este momento da vida em que eu almejava ser atleta de futsal coincidiu com minha adolescência, com as descobertas e experimentações da sexualidade, e, à essa conjuntura, somou-se outra forma de opressão. O estereótipo de “menina macho”, atribuído a quase toda garota que jogava futebol, não falhou em fazer parte do meu crescimento e desenvolvimento como mulher. Porém, eu não conhecia, tampouco convivia com mulheres lésbicas até ingressar na equipe de futsal, quando um universo complexo de muito carinho e afeto, mas também de muito medo e segredos, abriu-se diante de mim. Ao me apaixonar pela primeira vez por outra garota, aprendi que meus sentimentos por ela não eram considerados válidos, que nosso afeto era lido como errado e impróprio, que era melhor esconder quem eu era a ser

expulsa de casa, que não era seguro andar de mãos dadas em público. Os impactos do preconceito contra pessoas LGBTQIA+¹ estavam presentes em cada decisão de encobrir minha sexualidade, mas, naquele momento, eu não tinha ferramentas para enfrentar ou (auto)conhecimento para compreender e lidar com as situações. A saída encontrada foi o silêncio que me acompanhou, e acompanha muitas pessoas que não se encaixam no padrão heteronormativo, até a idade adulta.

O futebol se tornou um refúgio, um espaço de liberdade dentro da quadra, de expressão da minha individualidade e criatividade, uma rede de apoio de jovens homoafetivas que podiam se mostrar inteiramente na presença uma das outras, uma possibilidade de futuro como atleta, um mundo de sonhos sem pompa e circunstância, mas de lutas diárias e simplicidade. Infelizmente, lesões e cirurgias sequenciais me tiraram a possibilidade de tentar uma carreira como atleta, mas o amor pelo esporte e por toda a potência que carrega não arrefeceu, apenas tomou outros rumos.

O apoio de minha avó aos estudos me ajudou a trilhar o caminho até a universidade pública. Seu incentivo e afeto sempre presentes e suporte financeiro me deram a possibilidade de estudar em bons colégios particulares e fazer cursinho pré-vestibular. Tornei-me a primeira pessoa em minha família consanguínea a ingressar na faculdade e, sem dúvidas, devo muito à sua confiança, convencimento de minha mãe e, principalmente, por me auxiliar com as condições estruturais de me manter em um curso de período integral na tão almejada Faculdade de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo (EEFE – USP).

Iniciei o curso de graduação, em 2006, muito influenciada por minha trajetória até aquele momento, em função do enorme apreço pelo esporte, jogo e brincadeira e com o intuito de me tornar treinadora de futsal para trabalhar com equipes femininas. A complexidade e abrangência da área de Educação Física foram uma grata surpresa durante minha formação e um leque de possibilidades de atuação se abriu diante de mim. Os cursos de bacharelado em Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (USP) possuem um forte viés biológico e uma grande vocação para a formação de pesquisadores(as). Diversos laboratórios e grupos de pesquisa da faculdade são reconhecidos dentro e fora do país, como o laboratório de Fisiologia do Exercício Físico e o de Biomecânica do Movimento Humano, do qual fiz parte. As disciplinas e grupos de estudos voltados para as áreas de humanidades da Educação

¹ A sigla LGBTQIA+ corresponde a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e Travestis, *Queer*, Intersexuais, Aliados.

Física possuem menos prestígio, menos espaço na grade curricular, menos recursos e, conseqüentemente, menos alunos(as) em programas de iniciação científica. Como reflexo dessa disparidade, as discussões sobre os atravessamentos das questões sociais, raciais, de gênero ou classe social na educação física e no esporte pouco fizeram parte de meu currículo na graduação, especialmente no curso de bacharelado.

Esse cenário, as escolhas que o compuseram e as reverberações que dele decorrem me remetem à fala de José Gimeno Sacristán (2013, p. 12):

Cada instituição de ensino trabalha e defende uma cultura – um currículo – que transmite de múltiplas formas [...] O conteúdo cultural é uma condição lógica do ensino e o currículo é a estruturação dessa cultura sob chaves psicopedagógicas. O currículo é uma porta de entrada entre a cultura e a sociedade fora das instituições educativas, por um lado, e a cultura dos sujeitos, por outro; entre a sociedade que existe hoje e a que será amanhã, entre as possibilidades de conhecer, de conhecer.

Aos poucos, fui ganhando consciência política da herança militarista e higienista da Educação Física, pois vivenciei, no corpo e nos estudos, uma formação muito voltada para a saúde física, centrada no corpo biológico, focada em desenvolver a técnica, a forma e o desempenho. Somos denominados educadores físicos. Educadores do físico, do movimento, do gesto. Enquadram-nos, de antemão, em um lugar tido como subalterno na dicotomia corpo e mente que, por maiores que sejam os avanços, ainda impera em nossa sociedade.

E sob esse prisma biológico, somos ensinados a controlar os corpos, a moldá-los, a prevê-los, a transformá-los. O militarismo se fez e ainda faz presente na educação física com a força e arbitrariedade que lhes são características. Muita ciência segue sendo produzida com vistas a otimizar o corpo mais forte, mais eficiente, mais resistente, mais resiliente (conceito extraído da física de materiais para a vida humana). No entanto, de quais corpos estamos falando? Controlar por quê? Formar quem e para quê? Sob quais valores esse conhecimento vem sendo produzido? Muitas vezes, somos ensinados a olhar o corpo apartado do mundo, da sociedade, do núcleo familiar e cultural e até de si mesmo. E, hoje, tenho consciência de que estes corpos não existem.

Muitos professores(as) de educação física em atividade tiveram cursos de graduação, especialmente bacharelados, baseados em currículos semelhantes que não os prepararam para promover e construir uma educação crítica e emancipatória. Não nos é ensinado que cada corpo, magnífico em sua biologia, está marcado por

uma história, por um gênero, por uma classe, por tantas outras nuances que o atravessam e que não devemos olhar para sua potencialidade de maneira descontextualizada, acrítica ou alheia. Para usar um conceito biológico: não nos ensinam a ser permeáveis às pessoas e aos contextos.

Tive contato com a pedagogia crítica pela primeira vez em 2009, no curso de Licenciatura na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Ler Paulo Freire, Soraia Darido, Coletivo de Autores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Marcos Garcia Neira e outras referências da área de Educação e Educação Física voltadas para o campo escolar, para a educação popular e educação social, representaram a emersão descrita por Freire (2019, p. 24) no livro *A Pedagogia do Oprimido*:

Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências. Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela.

Entrei na faculdade de Educação Física com o objetivo claro de atuar com esporte de alto rendimento e saí com a gana de ser educadora no mais amplo sentido da palavra. Aproximei-me de uma série de abordagens e tendências pedagógicas que surgiram na década de 1980 com as transformações políticas e abertura democrática como a abordagem construtivista, crítico superadora e crítico emancipatória. Aprendi que o currículo da Educação Física pode e deve ser muito vasto, pois a área é composta por uma enorme diversidade de práticas corporais, esportes, lutas, jogos, danças, brincadeiras, ginásticas etc. Segundo Jocimar Daólio (2004 *apud* Darido, 2011, p. 25):

cultura é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dimensão cultural desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos.

Ao ingressar na educação formal como professora substituta de educação física em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, deparei-me com um cenário muito parecido com as aulas que eu havia vivenciado como estudante: o “quarteto fantástico” da educação física. Assim são conhecidas as modalidades de futebol,

vôlei, basquete e handebol, principais conteúdos das aulas de educação física, costumavam ser trabalhados de maneira separada em cada bimestre letivo. A concepção esportivista é ainda herança do governo militar da década de 1960, que tinha como objetivo identificar talentos esportivos e melhorar a aptidão física de possíveis atletas (Darido, 2011).

Não foi uma tarefa simples ir contra este modelo focado exclusivamente nos esportes para propor conteúdos diferentes por uma série de fatores como, por exemplo, o fato de a Educação Física ser vista como um momento de recreação e libertação em contraposição à rigidez da sala de aula, da cadeira e do controle de seus corpos. Havia ali uma clara reverberação do currículo oculto nos corpos e comportamentos dos alunos, corroborando Gimeno Sacristán (2013, p.25) “a noção do currículo como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras e uma ordem que são determinantes”.

O currículo emergente ou acontecimental trazia à tona, durante as aulas, preconceitos de gênero e sexualidade, questões com aparência e vergonha do corpo, questões de classe e raça que eu, com apenas um ano de formada, não tinha muitas ferramentas para lidar. Ter recursos para abordar as temáticas sensíveis e extremamente relevantes para uma prática educativa visando a formação de cidadãos(ãs) passa, novamente, pela formação de professores(as), dessa vez, de maneira continuada e simultânea. Não tive, naquela ocasião o suporte necessário para poder desenvolver os assuntos com a devida profundidade, faltando, como abordam Ponce e Neri (2015) a dimensão do cuidado dentro de uma perspectiva de Justiça Curricular:

A Justiça Curricular se faz pela busca e prática do currículo escolar como instrumento de afirmação da superação de desigualdades; sendo a prática curricular a chave desse processo nas suas três dimensões fundamentais: a do conhecimento necessário para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender o mundo e a si mesmos nele; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; e a da convivência democrática e solidária que deve ser promovida pela escola e vivenciada nela e fora dela (Ponce; Neri, 2015, p. 333).

Como profissional da área, já trabalhei na educação formal (rede municipal de São Paulo), na rede particular com aulas extracurriculares, treinamentos de equipes universitárias, em projetos sociais de futebol feminino e como educadora no Sesc São

Paulo. Todas essas experiências riquíssimas contribuíram e contribuem para a construção da minha prática profissional, em que tenho muito apreço pelo esporte educacional, esporte para todos e pelo lazer. Atuo sob a perspectiva de ensinar bem esporte a todas as pessoas, sendo fascinada por todas as nuances que compõem esse fenômeno sócio-histórico e cultural. Passei a estudar mais as implicações do machismo, do racismo, da LGBTQIA+fobia, da gordofobia e outras mazelas sociais no universo físico-esportivo e a propor projetos em diálogo com outras linguagens, levantando discussões e reflexões críticas.

Todos esses atravessamentos pessoais e profissionais refletem quem sou e os motivos de meu empenho por uma educação integral e transversal de verdade, com o intuito de mitigar as inúmeras opressões por meio da busca constante e diária por justiça social.

INTRODUÇÃO

Trajatória de pesquisa

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(Freire, 1996, p. 14)

Inauguro a descrição da trajetória de pesquisa deste estudo apoiando-me em Paulo Freire e na importante reflexão acerca das motivações para este ato. Atuei por doze anos como educadora em atividades físico-esportivas no Sesc São Paulo e vivenciei diariamente a potência transformadora que esta instituição emana e promove nos mais diversos âmbitos da sociedade. Há quatorze anos sou impactada pelas ações desenvolvidas, pelas pessoas atendidas, pelos projetos implementados, pelas crianças, jovens, adultos e pessoas idosas em formação, pelos debates promovidos, pelos esportistas em desenvolvimento e por tantas outras atividades dentro desse universo físico-esportivo.

Estar dentro do Sesc São Paulo, uma instituição de referência em tantas frentes, permitiu a ampliação do meu espectro de visão sobre a sociedade e suas relações. Ajudar a promover e aprofundar discussões, olhar sob ângulos diferentes, ouvir outras vozes, dar protagonismo aos socialmente minorizados de poder, criar e ocupar espaços tornaram-me uma pessoa, e especialmente uma educadora, mais crítica e atuante em questões sociais.

O esporte e a educação não formal, entendida como uma atividade educacional organizada e sistemática, porém levada a efeito fora do sistema formal (Gadotti, 2005), oferecem um escopo tão magnífico de experiências de ensino e aprendizagem que beira a infinitude. Cada interação entre as pessoas abre um universo inteiro de possibilidades. E as paixões que tenho pela educação e pelo esporte encontraram no Sesc e em seus ideais de inclusão social, respeito à diversidade, estímulo à autonomia e às relações interpessoais um terreno fértil para florescimento, expansão, abertura e questionamentos.

O engajamento em uma pedagogia crítica dentro do ensino de esportes também foi possível pelo fato de a prática esportiva dentro das unidades do Sesc São Paulo carregar importantes valores para a cidadania. O Programa Sesc de Esportes (PSE) visa à inclusão social em seu cerne através do Esporte Para Todos. Preconiza-se, também, ensinar bem o esporte a todos, a gostar de esporte e mais do que esporte (Serviço Social do Comércio/SP, 2019). Quanto a este último quesito, uma práxis transformadora, citando Paulo Freire e seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), é trazida no Documento Norteador do Programa. Em consonância com esta visão, temas transversais são previstos como parte dos conteúdos a serem ensinados:

São assuntos que contemplam problemas sociais que podem incentivar o(a) aluno(a) a refletir e a buscar soluções, contribuindo assim para sua formação integral enquanto cidadão(ã). Devem ser abordados temas que interfiram direta ou indiretamente no desenvolvimento das aulas. Para a escolha dos temas a serem desenvolvidos, deve-se respeitar as necessidades e características de cada turma/unidade (Serviço Social do Comércio/SP, 2019, p. 73).

Durante meu período como educadora, pude criar e desenvolver diversas ações dentro das turmas, para alunos(as) desde a primeira infância até pessoas idosas, além de projetos para grupos socialmente minorizados de poder. Um marco importante nessa trajetória institucional foi o período de confinamento em virtude da pandemia de Covid-19, que se iniciou em São Paulo em março de 2020, quando atravessamos um momento único na história de muito medo, tristeza e dor, com a perda diária de milhares vidas e inúmeras incertezas sobre o futuro. Algo imprevisível para a grande maioria veio de forma arrebatadora e tirou de nossas rotinas preciosidades como o contato com amigos, a ida ao parque, a visita aos familiares, práticas de lazer como shows e peças de teatro e também a prática esportiva, em especial, aquela feita coletivamente.

Fui uma das pessoas privilegiadas pela possibilidade de ficar em casa durante o necessário período de isolamento social, enquanto muitos, especialmente aqueles socialmente vulnerabilizados, precisavam se arriscar para conseguir sustento para si e suas famílias. Meu escopo de trabalho não era considerado serviço essencial, e o esporte e a atividade física, mais especificamente em espaços comunitários e de maneira coletiva, não eram possíveis. Momentaneamente, não pudemos praticar o esporte que aproxima as pessoas, que oportuniza o contato e o calor humano, que promove o convívio com o semelhante e com o diferente, que desperta emoções

individuais e coletivas, que nos permite sermos inteiros em movimento e completos com os movimentos de nossos pares. Os tempos de pandemia foram difíceis, pois afastaram de nós a possibilidade da presença, inclusive nas quadras, nas praças, nos campos e parques praticando o que move, engaja e ajuda a dar sentido às nossas vidas.

A mudança na rotina, a restrição à prática e a exposição diária à desigualdade social nos meios de comunicação de massa e redes sociais desencadearam um potente processo reflexivo e de indignação em mim. Sentia a necessidade urgente de debater, de falar e ouvir sobre as mazelas que a pandemia escancarava, de coletivamente pensar em estratégias de transformação, de atuar por meio da ação educativa para denunciar e anunciar mudanças. Deste processo, surgiu o projeto chamado “Esporte Diverso”.

Tomando como premissa a magnitude e o impacto social do esporte, dediquei-me a ampliar o horizonte e lançar um olhar mais atento a este extraordinário fenômeno sócio-histórico-cultural. Corroborando a premissa do Programa Sesc de Esportes de ir além do oferecimento da prática sistematizada de modalidades, impossibilitada naquela ocasião, busquei proporcionar aos alunos(as) oportunidades de aprendizado sobre o esporte e os problemas sociais.

E os temas transversais, como parte do PSE, se tornaram a via para a materialização do projeto Esporte Diverso. Questões relacionadas a sexualidade, pluralidade de corpos e identidade de gênero, apesar de muito evidentes são, ao mesmo tempo, muito carentes de discussão nas práticas esportivas, sendo, portanto, crucial a promoção de encontros para o diálogo, para a troca de experiências, para a escuta empática e para a construção coletiva de ações futuras visando a quebra de paradigmas.

Bate-papos em encontros virtuais com atletas, ex-atletas, professores(as) acadêmicos(as), gestores(as) esportivos(as) etc. abordaram temáticas relevantes para a sociedade, como questões de raça, classes sociais, orientação sexual, pluralidade cultural, gênero, entre outros presentes cotidianamente nas manifestações esportivas. A internet e as conexões virtuais nos permitiram ver e ouvir pessoas inspiradoras dentro do cenário esportivo não somente por suas atuações brilhantes nas quadras, campos ou piscinas, mas também por suas lutas, por suas vozes e suas contribuições para uma sociedade mais justa.

O projeto Esporte Diverso, durante os anos de 2020 e 2021, pretendeu ser espaço dialógico para propiciar o contato das pessoas com a história, suas questões sociais e recriar seus conhecimentos para agir em suas próprias histórias dentro do esporte e na sociedade, em consonância com o que afirma Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996):

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura e da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (Freire, 1996, p. 30).

O alcance, a beleza e a potência do projeto Esporte Diverso me fizeram olhar com mais cuidado para o pressuposto do Programa Sesc de Esportes de proporcionar aos alunos e alunas oportunidades de aprendizado de diferentes conteúdos relacionados ao esporte, em conjunto com a prática sistematizada da modalidade, especialmente no que concerne à discussão dos temas transversais.

Apesar desta previsão de abordagem dentro das turmas do PSE, não há, no entanto, no Documento Norteador, um direcionamento ou aprofundamento sobre como devem ser desenvolvidos estes conteúdos. Como educadora em atividades físico-esportivas, percebia que, muitas vezes, esses assuntos não eram contemplados nos planejamentos anuais das turmas, ficando relegados a acontecer nas aulas de maneira situacional, pontual ou sequer acontecer.

As experiências diárias com meus pares educadores(as) na atuação em turmas esportivas durante 12 anos apresentaram alguns cenários referentes ao trabalho com temas transversais. O primeiro é o ensino desses conteúdos em uma abordagem que considero situacional ou emergente. Esta se dá, principalmente, por meio do diálogo, mediante a emergência da temática em alguma ocorrência da aula, como, por exemplo, quando uma criança fala sobre esportes de menino ou de menina, quando surgem comentários sobre casos de racismo nos estádios de futebol, quando uma fala gordofóbica ou capacitista surge como brincadeira etc. Abrir espaço para o diálogo diante do surgimento de questões é fundamental e deve ser feito sempre que necessário, porém, esta não deve ser a única via de atuação com os problemas sociais que permeiam a prática esportiva.

Outra forma comum de atuação com os atravessamentos ocorre por meio da abordagem pontual vinculada a datas comemorativas como o Dia Internacional da Mulher, Dia dos Povos Indígenas ou Dia da Consciência Negra. Estes marcos são muito importantes para promover reflexões acerca de lutas históricas e de mazelas sociais que permanecem latentes, sendo crucial dar luz a elas, discutir suas origens, motivações, protagonistas e seus desdobramentos. No entanto, restringir a abordagem dessas questões a um ou dois momentos no ano dificulta o aprofundamento das discussões, além de não favorecer o acompanhamento das reverberações e não reconhecer a necessidade de desconstruir valores enraizados como prática diária.

Há, ainda, o viés de uma abordagem seletiva, em que educadores(as) tratam somente de alguns temas de acordo com uma perspectiva ou vivência individual e não institucional. Cada educador(a), com suas experiências de vida, aborda ou enfatiza lutas sociais que atravessam sua própria existência em detrimento de outros assuntos. As vivências individuais e coletivas de educandos(as) e educadores(as), discutidas criticamente, propiciam a construção conjunta de conhecimentos e a elaboração da realidade que compartilham. Este debate deve ser o mais amplo possível e considerar as circunstâncias assim como os antecedentes de todas as pessoas envolvidas.

Existem ainda educadores(as) que se abstém e não incluem os conteúdos em sua prática pedagógica, não tendo os temas transversais previstos em seus planejamentos da turma e da modalidade, tampouco promovendo discussões pontuais ou face a emergências em aula. A prática das modalidades esportivas se faz alheia ao universo social em que estão inseridas e o processo de ensino-aprendizagem não contribui como poderia para a formação de cidadãos(ãs) conscientes.

Acredito que algumas dessas abordagens dos temas transversais descritas anteriormente se aproximem do conceito de um Multiculturalismo descritivo ou assimilacionista, como afirma Candau (2011), de modo que se entende ou reconhece as diferenças como um dado da realidade, mas não há intenção de atuar, intervir ou transformar a dinâmica social.

Os cenários experienciados me fazem questionar: como potencializar o trabalho com temas transversais, conteúdos tão caros a uma educação emancipatória, no Programa Sesc de Esportes? Penso que, para elaborar possíveis respostas ao questionamento anterior, necessito previamente de um panorama do que

está sendo feito. Os temas transversais estão sendo abordados intencionalmente nas turmas do PSE? Em caso afirmativo, quais formas e metodologias utilizadas pelos(as) educadores(as) do Sesc? Em caso negativo, quais seriam as causas da abstenção ou de abordagens parciais de assuntos tão relevantes para a formação integral dos educandos? Seria falta de conhecimento sobre os temas transversais ou falta de formação? Seria insegurança para adentrar em temáticas sensíveis? Estaria o posicionamento institucional claro e fundamentado o suficiente para dar suporte ao tratamento destes temas? Haveria conflito entre o âmbito moral e social? A tradicional formação em Educação física, voltada muito mais para os aspectos biológicos do que sociais da área, teria influência nesse cenário? Considero imprescindível entender esse conjuntura educacional atual a fim de elaborar estratégias, planos e ações que potencializem a aplicação e o desenvolvimento efetivo desses conteúdos pelos educadores.

Considero a existência de um currículo esportivo no Programa Sesc de Esportes, pois o Documento Norteador aponta um percurso formativo esportivo para crianças, jovens, adultos e idosos com conteúdos, metodologias, referenciais teóricos, perfil de egresso etc. E, como afirma Ponce (2018, p. 794), “o currículo é uma complexa prática social com múltiplas determinações e expressões, que nunca são neutras, possuem intencionalidades explícitas ou não”. Assumindo esta não neutralidade, seja na educação formal ou não formal, sinto-me instigada a entender o trabalho com os temas transversais nas aulas do Programa Sesc de Esportes e, com base nessas investigações, contribuir com reflexões sobre como potencializar a implementação desse eixo tão importante para uma educação emancipatória e comprometida com justiça social.

O Sesc São Paulo atravessa um momento importante na discussão e valorização de pautas relativas à diversidade dentro do âmbito físico-esportivo, em consenso com as demandas da sociedade. A Gerência de Desenvolvimento Físico Esportivo (GDPE) vem buscando fomentar debates e ações visando equidade de gênero, combate ao racismo e à LGBTQIA+fobia, conscientização acerca da gordofobia e do capacitismo, dentre outras questões. Esse movimento de reflexão e agência requer a colaboração e participação de todas as pessoas envolvidas no currículo e nos processos de ensino-aprendizagem, a fim de promover ações educativas conscientes e libertadoras de fato.

Objetivos

Objetivo Geral:

- Traçar um panorama da prática educativa com temas transversais dentro do Programa Sesc de Esportes e analisá-lo sob as perspectivas da proposta de Justiça Curricular, do Multiculturalismo Crítico e da Pedagogia do Esporte.

Objetivos Específicos:

- Analisar o Documento Norteador do Programa Sesc de Esportes e suas diretrizes sobre temas transversais.
- Identificar, na prática educacional de educadores(as) em atividades físico-esportivas do Programa Sesc de Esportes, quais são os temas transversais escolhidos para serem abordados.
- Identificar quais os métodos utilizados para a inserção das temáticas nas aulas do PSE.
- Identificar os motivos da presença ou ausência dos temas transversais no Programa Sesc de Esportes.
- Levantar quais necessidades os(as) educadores(as) enxergam para qualificar o trabalho com as temáticas transversais dentro do PSE.
- Usando a proposta Justiça Curricular como ferramenta de análise, apresentar, por meio das dimensões do cuidado, conhecimento e convivência democrática, ações possíveis para potencializar o trabalho com os temas transversais em conjunto com as contribuições da Pedagogia do Esporte e do Multiculturalismo Crítico.

Metodologia

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa. Segundo Minayo (2014), a abordagem qualitativa é a que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das

opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Chizzotti (2018), ao discorrer sobre os marcos da pesquisa qualitativa em contraposição aos pressupostos experimentais, afirma que o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, mas que o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

A abordagem qualitativa foi eleita por oferecer a possibilidade de reflexão sobre valores, motivações, interesses e emoções encontrados no processo de pesquisa, considerando-os como condicionantes importantes da atividade em estudo e de todas as demais atividades humanas. Segundo Saul e Saul (2017), tal característica da abordagem qualitativa ajuda a ter mais clareza sobre como essas dimensões conformam as visões de mundo e repercutem nas formas de pensar e agir no contexto pesquisado.

A pesquisa em questão é também bibliográfica pois, de acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61), “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”. Esta etapa do estudo consistiu em leituras, fichamentos e na composição do arcabouço teórico que fundamenta a escrita do texto e fornece suporte à interpretação futura dos dados. Bibliografias acerca de currículo, pedagogia crítica e pós-crítica, temas transversais, educação formal e não formal, educação para a cidadania, esporte educacional, pedagogia do esporte, Justiça Curricular, dentre outros temas compõem a base teórica desta pesquisa.

Outra característica do estudo é seu caráter exploratório, pois envolve a utilização e análise do Documento Norteador do Programa Sesc de Esportes (Serviço Social do Comércio/SP, 2019), além da elaboração de um panorama sobre a prática educativa com temas transversais dentro das turmas do Programa Sesc de Esportes por meio da coleta de dados com educadores(as) da instituição.

Como técnica de pesquisa para a coleta de dados, foi selecionada a entrevista semiestruturada, de acordo com Laville e Dione (1999, p. 188), sendo “uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente, em ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”. Este modelo de entrevistas foi eleito dada a maior flexibilidade e possibilidade de aproximação das pessoas entrevistadas, permitindo, em pontos considerados necessários ou relevantes, acrescentar

questionamentos que possam contribuir para melhor elucidação ou aprofundamento do pensamento. O roteiro de perguntas (APÊNDICE A) para condução das entrevistas foi elaborado a partir dos objetivos da pesquisa e abordou a concepção de temas transversais de cada educador(a), as principais temáticas trabalhadas em aula, as metodologias escolhidas, a inserção de tais conteúdos nos planejamentos, as necessidades identificadas para uma melhor atuação com os temas, a relação da prática educativa dentro do Programa Sesc de Esportes com a formação integral para a cidadania e a justiça social.

Educadores(as) em atividades físico-esportivas do Sesc São Paulo foram considerados como o grupo a ser estudado, mais especificamente, no que concerne à atuação com temas transversais em sua prática educacional. Para participação na pesquisa foram determinados os seguintes critérios de inclusão:

- Cinco anos ou mais de trabalho como educador(a) em alguma unidade do Sesc São Paulo.
- Atuar, no momento da pesquisa, na cidade de São Paulo.
- Atuar, no momento da pesquisa, com turmas do Programa Sesc de Esportes.
- Ter experiência prévia com o Programa Sesc de Esportes de dois anos ou mais, consecutivos ou não.

A realização das entrevistas foi agendada com educadores(as) em dias e horários distintos, em que os(as) participantes receberam orientações sobre o estudo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), o qual foi submetido, juntamente com o projeto de pesquisa, à Plataforma Brasil para ser avaliado. Os diálogos aconteceram pessoalmente, em uma sala reservada para tal, possibilitando, assim, a privacidade e o sigilo das informações coletadas. Com a autorização de todas as pessoas participantes, as entrevistas foram gravadas e transcritas (APÊNDICE C),

A descrição e a interpretação dos dados coletados seguiram os preceitos da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), caracterizada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações ou um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a “discursos” diversificados. Segundo a autora, o método prevê as seguintes etapas: organização da análise, codificação e categorização.

A primeira etapa de organização da análise, Bardin (2016, p. 125) afirma ser um período cujo objetivo é “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas”. A autora elenca três missões a serem cumpridas, não necessariamente em ordem cronológica, nessa fase: escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

O *corpus* da pesquisa – “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2016, p. 126) – é constituído pela transcrição das entrevistas realizadas com educadores(as) do Sesc São Paulo. Os documentos foram organizados, transcritos e lidos para a sequências das etapas. Vale ressaltar que, visando manter o sigilo das informações e preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, nomes de pessoas citadas nas entrevistas foram substituídos por pseudônimos, assim como a identificação das unidades operacionais do Sesc foram substituídas por nomes de cores (APÊNDICE C).

A etapa de codificação é descrita por Bardin (2016) como sendo o tratamento do material a ser analisado, uma transformação dos dados brutos do texto, com base em regras precisas, que permite atingir a representação do conteúdo. A autora aponta ser necessário decidir quais elementos do texto serão recortados considerando a pertinência em relação aos objetivos da análise e às características do material. Segundo Bardin (2016, p. 134), unidade de registro “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial.”

Palavras, temas, personagens, objetos, documentos ou acontecimentos são alguns dos exemplos de unidades de registro citados pela autora, indicando as diferentes naturezas e dimensões que podem caracterizá-las, como a semântica ou a linguística, por exemplo. O critério de codificação adotado nesta dissertação foi por temas, formato geralmente utilizado, segundo Bardin (2016), para estudar atitudes, valores, crenças e para analisar respostas abertas a entrevistas, o que está em consonância com os objetivos e metodologia desta pesquisa.

A terceira etapa do processo de análise de conteúdo descrita pela autora caracteriza-se pela categorização. Nesta fase, as unidades de registro identificadas na etapa de codificação foram classificadas por diferenciação e, em seguida, agrupadas, segundo critérios previamente definidos. Segundo Bardin (2016), as

categorias são classes que reúnem um grupo de elementos em razão de seus atributos comuns e podem ser estabelecidas segundo um critério semântico (ex.: categorias temáticas), sintático (ex.: adjetivos, verbos), léxico (ex.: classificação da palavra segundo o seu sentido) e expressivo (ex.: categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Tomando como ponto de partida que esta dissertação tem como objetivo geral traçar uma panorama do trabalho com temas transversais dentro do Programa Sesc de Esportes, é possível apontar seu caráter indutivo de análise e a determinação das categorias com base nos objetivos específicos e perguntas desenvolvidas para o roteiro de entrevistas. Foram definidas, pelo critério semântico (temas debatidos na entrevista), seis categorias de análise: conceito de tema transversal, temas eleitos, motivos para presença ou ausência, metodologia, planejamento e necessidades.

Os resultados e as análises dos dados serão abordados no Capítulo 5.

1 UMA BREVE IMERSÃO NO SESC SÃO PAULO

O Brasil da década de 1940 dava continuidade ao processo de urbanização, iniciado no período ditatorial do Estado Novo (1937-1945); a crescente migração de contingentes populacionais do campo para as cidades aumentava as tensões sociais e o sofrimento da população com a precária infraestrutura urbana (Mirabelli, 2023).

Entre os anos de 1943 e 1944, com a provável vitória dos Países Aliados (Grã-Bretanha, França, EUA e URSS) e o fim da Segunda Grande Guerra² no horizonte, as classes empresariais brasileiras se reuniram em duas ocasiões para discutir o que consideravam ser os problemas do desenvolvimento econômico e social do país: I Congresso Brasileiro de Economia (1943) e I Congresso Brasileiro da Indústria (1944). Segundo Saes e Saes (2021a), na coleção *Documentos Fundantes do Sesc Memórias*:

Por um lado, se havia uma percepção geral de que era preciso discutir os temas sociais e econômicos da vida brasileira de forma ampla e aberta, visando encontrar saídas para promover o desenvolvimento do país, por outro, havia também um sentimento presente em muitos setores da sociedade brasileira de que seria necessário evitar certos caminhos – notadamente os caminhos simpáticos ao socialismo (Saes; Saes, 2021a, p.5).

Uma série de recomendações sobre os mais diferentes setores da economia emergiram desses congressos, representando, em alguma medida, “o pensamento médio” das classes produtoras (como se denominavam os proprietários agrários, da indústria e do comércio) e oferecendo uma análise da “maioria dos problemas relativos ao desenvolvimento econômico e social do país”. Os encontros, além de indicar prioridades de ações a serem aplicadas, salientavam que o Estado teria o papel de auxiliar a iniciativa privada e estimular o desenvolvimento industrial nacional.

Em 1945, o cenário era composto internacionalmente pelo pós-guerra com tensões exaltadas entre EUA e União Soviética (blocos capitalista e socialista) e internamente pelo próximo fim do período ditatorial do Estado Novo com a deposição

² A denominação de Mundial às Guerras que ocorreram no Norte Global, principalmente em território Europeu nos períodos de 1914-1918 e 1939-1945 se dá em função da participação das grandes potências políticas e econômicas e do envolvimento de diversos continentes no conflito. Considerando uma perspectiva Decolonial, não assumir a universalidade/globalidade destas guerras significa pontuar que os países do sul global em nada contribuíram para a eclosão destas guerras motivadas pelo expansionismo europeu e as ideias supremacistas. Decido, portanto, chamá-las Primeira e Segunda Grande Guerra.

de Getúlio Vargas. Naquele ano, acontece a 1ª Conferência Nacional das Classes Produtoras com representantes do setor da indústria, comércio e agricultura. O teor das pautas debatidas ganhou mais abrangência do que nos congressos que a precederam, acrescentando aos anseios das classes produtoras também as aspirações do povo, reiterando, no entanto, “uma vocação suprapartidária, neutra e plural – reunião de “homens de todas as correntes políticas” movidos pelo “mesmo objetivo de são patriotismo” (Saes; Saes, 2021b, p. 6).

A Conferência culminou em um documento de grande importância para a conjuntura da época, denominado Carta Econômica ou Carta de Teresópolis, cujas diretrizes principais consistiam em: (1) combate ao pauperismo, (2) aumento da renda nacional, (3) desenvolvimento das forças econômicas, (4) democracia econômica e (5) justiça social. Segundo Saes e Saes (2021b), em resumo, as resoluções advindas da grande conferência das classes produtoras aliavam preceitos ligados à primazia da iniciativa privada (ideias a respeito da liberdade ou da “democracia” econômica e comercial) a determinadas políticas de estado favoráveis ao desenvolvimento e a questões urgentes em termos de responsabilidade e de justiça social.

Havia sido regulamentado, há pouco mais de uma década, pelo Governo Vargas, o documento de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Segundo Camargo (2009), as principais reivindicações dos movimentos de trabalhadores desde o fim do século XIX foram contempladas: legislação da jornada de oito horas de trabalho, reconhecimento legal dos sindicatos e regulamentação do salário-mínimo. O autor salienta que, apesar do avanço significativo na legislação trabalhista, no tocante à questão salarial, jamais se atingiu uma equiparação com outros países e, com a redemocratização em 1945, a reivindicação salarial ascende ao primeiro plano da luta sindical, assim como as exigências de mais rigor na aplicação das leis trabalhistas (Camargo, 2009).

Este é um ponto importante a ser destacado no que concerne às noções de justiça social englobadas no plano de desenvolvimento econômico ou Carta de Teresópolis, pois refere-se a uma resposta a esses setores da sociedade brasileira – movimentos sociais e de trabalhadores e sindicatos – que exigiam melhores condições de trabalho, reduções de jornada, respeito à legislação vigente e reajuste de salários. A consciência de que a pobreza e o desamparo da população poderiam ser disparadores de movimentos anticapitalistas e protestos contra a classe empresarial fez com que a expressão “harmonia ou paz social” figurasse com grande

importância na Carta de Teresópolis e balizasse o futuro documento de criação do Sesc, a Carta da Paz Social. Segundo Saes e Saes (2021b) a centralidade que os conflitos entre o capital e o trabalho ganhavam naquele momento eram em nada desprezíveis com as agitações sindicais e operárias em plena vigência. As próprias noções de "paz ou "harmonia" social operavam como respostas das classes produtoras brasileiras a possíveis soluções disruptivas e aproximações com o bloco socialista.

A Confederação Nacional do Comércio (CNC), entidade sindical de grau superior, foi fundada em setembro 1945. Na solenidade de posse, em janeiro de 1946, a ideia do estabelecimento de uma política de aproximação entre empregados e empregadores com vistas a buscar melhores condições de vida e bem-estar social é selada pela leitura da Carta da Paz Social (Saes; Saes, 2021c; 2021d). Este documento é considerado a pedra fundamental das ações sociais e culturais das instituições e serviços criados a partir da CNC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e Serviço Social do Comércio (Sesc). O Senac tem como principal objetivo a formação de mão de obra especializada para o setor comercial, enquanto o Sesc nasce com a finalidade de prover melhores condições de vida, em um sentido amplo, aos trabalhadores do comércio.

Há, em toda essa construção, um balanço entre o desenvolvimento industrial/comercial e do capitalismo no Brasil com a qualificação da mão de obra necessária para o trabalho no comércio e serviços (Senac) e na indústria – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) – em conjunção com ações de assistência à população que, em sua imensa maioria, vivia em condições de extrema pobreza, falta de assistência à saúde e educação, altas taxas de mortalidade infantil, entre outros graves problemas. Segundo Mirabelli (2023), a implantação do chamado “Sistema S”, com destaque para o Sesc, aparece visivelmente como elemento constitutivo do processo de aprofundamento do capitalismo no Brasil e submetido a essa nova racionalidade, através da qual deve ser conduzida a “questão social” e as novas necessidades geradas por este aprofundamento.

FIGURA 1 – “Aperta a mão amiga”



Fonte: Imagem do vídeo “História do Sesc”, no canal Sesc Brasil³

O ex-diretor regional Danilo Santos de Miranda, em entrevista ao Museu da Pessoa em 2017, reitera o grau de necessidade da classe trabalhadora nas décadas de 1940 e 1950 e ressalta a importância das ações do recém-criado Serviço Social do Comércio naquele momento e contexto histórico:

Se você tem uma pessoa com carência excessiva, a primeira coisa que você tem que fazer é dar comida para ela ficar em pé, para ela ter saúde, né? Saúde e comida, condições para ela, claro que você tem que pensar em educação lá na frente, pensar em cultura lá na frente, tem que pensar em saúde, enfim, em tudo, mas num primeiro momento, você tem que fazer com que a pessoa tenha condições de no mínimo, sobreviver. Então, isso naquele primeiro momento predominou um pouco (Miranda, 2017a, p. 60).

³ HISTÓRIA do Sesc. **Canal Sesc Brasil**. Rio de Janeiro, 2021. (9 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-zvLruEunpU>. Acesso em: 21 ago. 2023.

Como uma instituição de 78 anos, o Sesc já atravessou inúmeras mudanças, inclusive em seus focos de atuação. Inicialmente, direcionou grandes esforços no setor da saúde, combatendo as altas taxas de mortalidade infantil, a tuberculose e a falta de acesso a alimentação. Na década de 1950, ampliou seus campos de ação, incluindo em seus serviços também as áreas de nutrição, odontologia e farmácia. A instituição atendia ao seu público prioritário nos Centros Sociais, com atividades de cultura, desenvolvimento social e profissional e nas unidades de atendimento especializadas como maternidade, restaurante e consultórios odontológicos. Essas diretrizes institucionais são destacadas na fala de Danilo Miranda:

Nos anos 40, quando iniciou em 46, era muito paternalista superficial, assistencialista direto: vamos oferecer, vamos dar alimento, vamos dar saúde, vamos dar atenção, vamos oferecer... Aquela perspectiva do empresário que é proveniente de uma parte da sociedade que pode, oferecendo para alguém que é o trabalhador, que é uma parte da sociedade que não pode. Então, nós que podemos vamos oferecer para quem não pode, né? [...] Então, nasceu um pouco nessa perspectiva assistencialista, paternalista (Miranda, 2017a, p. 59).

A 1ª Convenção Nacional de Técnicos do Sesc, sediada em Bertioga em 1951, produziu um relatório diagnosticando a intervenção médica oferecida pela instituição como insuficiente, pois, por mais elaborados que fossem os programas de atendimento em saúde, de prevenção à sífilis, à tuberculose, de educação aos princípios básicos de higiene pessoal, não atendiam as principais questões vivenciadas pelos trabalhadores (Mirabelli, 2023). Decidiu-se, a partir de então, que a educação seria o melhor caminho junto aos comerciários e, nesse sentido, surge a proposta de atividades que garantissem a saúde mental e espaços de sociabilidade no tempo livre e de lazer do trabalhador, que se torna oficialmente um dos objetivos principais da ação do Sesc.

As primeiras colônias de férias, construídas em Bertioga, litoral de São Paulo, e Garanhuns, Pernambuco, representavam aos trabalhadores e suas famílias uma possibilidade de acesso ao descanso, à praia, a piscinas e ao ócio. Nas décadas seguintes, essa perspectiva se espalhou, e diversos outros estados do país passaram a contar com hotéis e colônias de férias, visando atender os trabalhadores do comércio das suas regiões. Nas grandes cidades do Estado de São Paulo, ações em cultura e educação se intensificaram com a instalação dos Centros de Atividades, assim como um olhar mais cuidadoso para o lazer e a recreação como prioridades

institucionais. Os “50 anos em 5” de Juscelino Kubitschek, programa de metas e projeto de expansão de infraestrutura básica para o país, também coincidiu com o período de ampliação do trabalho no Sesc.

Nessa década, segundo Miranda (2017a), o esporte começa a ganhar uma dimensão importante para a instituição como forma inicial de mobilização da comunidade, mas principalmente voltada, e até restrita, ao desenvolvimento físico e a dar condições para o tempo livre do trabalhador ser ocupado com atividades esportivas. Os campeonatos de várzea e torneios eram atividades intensivas, e uma prova disto é a Copa Sesc do Comércio e Serviços ser uma competição esportiva tão antiga quanto o próprio Sesc (Serviço Social do Comércio/SP, 2019).

A conjuntura política do início da década de 1960 era favorável aos avanços político-sociais com o governo de João Goulart, Darcy Ribeiro como ministro da Educação, Papa João XXIII direcionando a Igreja Católica à esquerda, movimentos estudantis como a União Nacional dos Estudantes (UNE) articulados e engajados etc. Bechara (2017, p. 34) aponta uma contradição interessante ao considerar que, apesar de o assistencialismo do Sistema S se caracterizar como uma “poderosa arma da classe patronal no conflito com os interesses da classe operária”, posteriormente, as atividades desenvolvidas junto às comunidades acabaram por promover consideráveis avanços no nível de politização de seus funcionários e uma valorização geral da cultura dos trabalhadores.

Miranda (2017a) corrobora o pensamento de Bechara (2017) ao destacar a contradição inicial com a qual se depara ao prestar o concurso para ingressar no Sesc São Paulo como orientador social:

Foi um concurso que eu imaginava, no fundo, no fundo, que eu não passaria para a etapa seguinte, porque já tinha noção dessa questão política, do momento... E era uma instituição que eu sabia que tinha vínculos empresariais, é uma instituição do status quo, do que é estabelecido. E eu tenho a impressão de que ali já nasce, de alguma forma, essa instituição que realiza o que realiza hoje, um trabalho vinculado a essa perspectiva da mudança social, porque as pessoas que estavam ali antes de mim e que eram as pessoas que estavam, digamos, me verificando, me testando, me sentindo. São pessoas ou eram pessoas e alguns ainda são, alguns faleceram, com essa mesma perspectiva, com essa mesma visão da instituição que tem essas características que tem hoje, que tem essa origem que casa, que junta (Miranda, 2017a, p. 47).

A composição do quadro de funcionários é um ponto a se considerar para entender as atuações institucionais do Sesc São Paulo. Na mesma entrevista

mencionada anteriormente, Danilo de Miranda comenta sobre o grupo de colegas que ingressaram juntamente a ele:

Eu me lembro que no grupo no qual eu entrei, tinha muitos ex-seminaristas, gente com algum tipo de ação política já, gente que tinha, portanto, essa chaminha [...] do comunitário, do serviço do altruísmo, da perspectiva de fazer alguma coisa além em proporções variadas. É claro, não se tratava todo mundo de um grupo de pessoas todas otimamente bem-intencionadas, não é isso, não estou querendo classificar dessa forma, mas havia em grande parte, pessoas que tinham essa chaminha, essa perspectiva nas suas formações, parecidas com a minha (Miranda, 2017a, p. 51).

Segundo Galante e Amaral (2021), reflexões teóricas e técnicas quanto ao tipo de serviço social a ser oferecido resultaram em propostas de diversificação e crescimento da ação institucional, especialmente nas cidades que não contavam com Centros Sociais. Em 1965, as Unidades Móveis de Orientação Social (UNIMOS) inauguraram o trabalho de ação comunitária e passaram a levar cursos, espetáculos e atividades esportivas para cidades do interior e periferias de grandes centros urbanos com o intuito de disseminar o trabalho e a missão da instituição. Estas unidades móveis eram Veraneios (grandes carros bastante conhecidos na década de 1960) equipadas com diversos materiais esportivos e recreativos que compunham verdadeiras ruas/espços de lazer para a população com jogos, brincadeiras, apresentações circenses, cinema, gincanas, torneios etc.

O período da Ditadura Civil Militar (1964-1985) marcou um tempo de repressão, violência e censura em que pessoas perderam seus direitos, a liberdade e, muitas delas, a vida. No campo da economia, falava-se em “milagre econômico” em referência à abertura ao capital internacional, à instalação de empresas multinacionais e ao desenvolvimento industrial enquanto trabalhadores e trabalhadoras tinham de operar “o verdadeiro milagre” para sobreviver diante da inflação, do arrocho salarial e do desrespeito às leis trabalhistas. Na década de 1960, chegam ao Sesc São Paulo as concepções e reflexões sobre lazer do sociólogo francês Joffre Dumazedier que dão fundamentação teórica e respaldo necessários às ações já desenvolvidas pelas UNIMOS. Em 1969, acontece o “Seminário sobre Lazer: perspectivas para uma cidade que trabalha”, realizado pelo Sesc São Paulo em conjunto com a Secretaria Municipal do Bem-Estar Social, evento muito relevante na história dos estudos do lazer no país. Este seminário, e outros nas décadas seguintes, promoveu discussões impactantes e abriu novas perspectivas na área do lazer, mesmo considerando o

sistema econômico capitalista em desenvolvimento atrelado à conjuntura política opressora e inquisitiva da época. Segundo Galante e Amaral (2021, p. 287):

Favorável às ideias de Dumazedier, o Sesc São Paulo assumiu nas suas atividades o entendimento do lazer enquanto vivência ligada ao tempo livre, [...] que é limitado pelo tempo de trabalho profissional, pela duração do tempo consagrado a outras atividades improdutivas, pelo tempo destinado às obrigações domésticas e familiares” (Dumazedier, 1974), entendimento logo incorporado pelo Departamento Nacional e difundido para todos os departamentos regionais.

O Sesc Memórias aponta o ano de 1967 como um marco relevante na história do Sesc São Paulo, quando são descontinuados os atendimentos médicos e assistenciais e ampliadas as atividades culturais e esportivas. A perspectiva adotada pela instituição nos anos seguintes se materializou tanto nas programações oferecidas quanto nos espaços e equipamentos que foram construídos. O Sesc Consolação inaugura o padrão de referência para projetos futuros denominado Centro Cultural e Desportivo. Este direcionamento programático e arquitetônico, em conjunto com a demanda crescente por lazer, torna o Sesc conhecido por suas piscinas, campos e ginásios esportivos a partir da década de 1970.

Em 1978, Renato Requixa, diretor regional do Sesc São Paulo à época, cria o Centro de Estudos sobre Lazer (Celazer) e convida Joffre Dumazidier a ser consultor para orientar trabalhos e pesquisas do centro bem como a atuação da instituição nas áreas de lazer e recreação. O protagonismo do Sesc São Paulo no aprofundamento e na defesa desta área foi fundamental para fazer frente ao desenvolvimentismo propagado pelo governo militar que intensificava as preocupações sobre os usos do tempo livre dos trabalhadores, com vistas a um direcionamento capaz de imprimir na população a ideia do uso adequado do tempo do não trabalho em benefício dos valores, da ordem, da recuperação física e da produtividade necessária ao desenvolvimento do país (Galante; Amaral, 2021).

As vertentes de trabalho do Sesc São Paulo se expandem ainda mais com ações culturais com música, teatro, cinema, fortalecimento e ampliação dos setores físico-esportivos com ações voltadas para a saúde (ginásticas), recreações (esportes e campeonatos como a Copa Sesc) e lazer (piscinas e colônias de férias) etc. A instituição contou com a inauguração de unidades especializadas no fim dos anos 1970 como a Ginástica Sesc, Tênis Sesc, Sesc Roosevelt — focada em Turismo

Social — e CineSesc – voltada para o cinema e a única unidade especializada ainda em atividade.

A década de 1980 é marcada pela forte afirmação de ações no campo cultural. A conjuntura política e social de luta que culminou na redemocratização do país provocou movimentações internas na instituição, com a ampliação das linguagens visando a promoção de transformações sociais. Em janeiro de 1984, Danilo Santos de Miranda assume como diretor regional do Sesc São Paulo e coloca a expansão da oferta com qualidade e a ampliação do acesso a mais pessoas, trabalhadores do comércio, serviços e turismo (público prioritário) e população em geral como metas. Após atuar como diretor do Senac por dez anos, Danilo enxerga no Sesc uma temática mais abrangente e fala sobre um projeto civilizatório, um projeto de transformação permanente (Miranda, 2017a).

Em seu relato para o Museu da Pessoa, Danilo Miranda (2017a) discorre sobre alguns dos processos de ampliação, aprofundamento e qualificação das atuações do Sesc São Paulo como, por exemplo, no trabalho com a alimentação, que consistia *a priori* em fornecer alimentos a uma população com pouco acesso à comida, mas que atualmente tem um caráter muito mais profundo, não apenas cultural, no sentido amplo, mas específico no sentido da promoção do bem-estar, do desenvolvimento da saúde, da convivência, da valorização de uma cultura local, de um caráter educativo e de uma perspectiva social.

Em 1987, é implementado o Programa Curumim, uma das ações de educação não formal mais importantes do regional de São Paulo, que oferece para crianças de 7 a 12 anos diversos tipos de atividades artísticas, ambientais e socioeducativas. O programa ultrapassa 35 anos de exitosa existência na prática da chamada educação cidadã, compreendida como um processo educativo permanente que se dá na relação entre crianças, educadores e comunidades envolvidas. O Programa Curumim visa fomentar o exercício da autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico, de modo que esses atores se percebam como cidadãos responsáveis pela construção de si mesmos, da sociedade e do ambiente em que vivem, cientes de seus direitos e aptos a compreenderem seus deveres (Serviço Social do Comércio/SP, 2022a).

Segundo Mirabelli (2023), o Sesc São Paulo buscou, durante o período de retorno à democracia, reiterar o que chamou de função propositiva, voltada para a mudança social no sentido mais amplo de desenvolvimento das pessoas, incorporando as questões que emergiram na sociedade e transformando a natureza

de seu trabalho. A autora afirma que, durante os anos 1990, o Sesc São Paulo assumiu o seu importante papel na ação cultural, por meio de uma política arrojada, possibilitando conviver criativamente, em sua programação, o Multiculturalismo, a globalização, a identidade cultural e a cidadania (Mirabelli, 2023).

É fundamental reconhecer que as circunstâncias internacionais também representaram um papel importante nas intencionalidades de diversas instituições culturais, inclusive do Sesc São Paulo. Segundo Walsh (2009), desde a década de 1990, a diversidade cultural na América Latina entrou na pauta das discussões, estando presente em políticas públicas, reformas educativas e constitucionais e constituindo um eixo importante tanto na esfera nacional/institucional como no âmbito inter/transnacional. A autora destaca que essa representação pode ser vista como resultado das lutas dos movimentos sociais e ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos e, sob outra perspectiva, pelos desenhos globais do poder, capital e mercado (Walsh, 2009). A presença da multiculturalidade como parte do referencial programático do Sesc São Paulo se tornou uma das marcas da instituição que permeia todas as linguagens que desenvolve – a literatura, alimentação, música, esportes, teatro etc. – e que se propõe a valorizar e disseminar padrões que se distanciem da centralidade europeia e estadunidense.

Nos anos 2000, o Sesc São Paulo cresceu tanto em estrutura física, quantidade de unidades, número de funcionários e pessoas atendidas, quanto em dimensões simbólicas, tratando de valorizar a cultura brasileira, a cultura de diferentes regiões e países, a cultura de grupos não hegemônicos, entre outros aspectos. As 45 unidades operacionais atuais – centros destinados à cultura, ao esporte, à saúde e à alimentação, ao desenvolvimento infantojuvenil, à terceira idade, ao turismo social e a demais áreas de atuação – espalhadas pelo Estado de São Paulo, são muito diversas em estrutura, tamanho, corpo técnico, localização, público frequentador, ações programáticas prioritárias etc. A instituição segue com planos de expansão de suas unidades operacionais e capacidade de atendimento, ampliando também o debate acerca de temáticas sociais relevantes da atualidade como sustentabilidade e meio ambiente ou a defesa de direitos de grupos minorizados de poder como pessoas negras ou LGBTQIA+.

FIGURA 2 – Grafismo dos logos do Sesc desde a criação até os dias atuais



Fonte: Imagem do vídeo “História do Sesc” no canal Sesc Brasil⁴

As desigualdades sociais abissais características da sociedade brasileira, vítima da colonização e de um capitalismo dependente, tornam medidas de compensação e contribuição com a dignidade da população extremamente necessárias. De 1946 até os dias atuais, é possível identificar avanços no que concerne aos direitos básicos, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, no campo da saúde com o Sistema Único de Saúde (SUS), da educação com o acesso e a universalização do ensino básico, da moradia com programas habitacionais etc. No entanto, a Carta Magna que deveria ser garantia de igualdade a todas as pessoas deste país ainda não é cumprida em sua integralidade, e instituições como o Sesc São Paulo têm grande valor aos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo e à população em geral.

Assim, é importante salientar o entendimento que se encontra descrito no documento Diretrizes Gerais de Ação do Sesc de 2010: “a missão primeira das entidades de serviço social públicas e privadas não é a de buscar soluções estruturais, definitivas e universais, como é a do Estado, mas sim a de atuar no espaço da ausência dessas soluções” (Serviço Social do Comércio, 2010, p. 10), atendendo aos mais necessitados e em maior número possível. A instituição reafirma suas finalidades de contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores do comércio e

⁴ HISTÓRIA do Sesc. **Canal Sesc Brasil**. Rio de Janeiro, 2021. (9 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-zvLruEunpU>. Acesso em: 21 ago. 2023.

seus dependentes e, no âmbito de suas áreas de ação, contribuir para o desenvolvimento econômico e social, participando do esforço coletivo para assegurar melhores condições de vida para todos (Serviço Social do Comércio, 2010). O conceito de qualidade de vida destacado nos documentos refere-se às condições materiais e imateriais da existência do trabalhador e de sua família, às condições de emprego e de salário que garantem essas circunstâncias e ao estado físico, psíquico e social dos componentes do grupo familiar.

Dentre os objetivos traçados para cumprir com tais finalidades, destaca-se o fortalecimento, por meio da ação educativa, propositiva e transformadora, da capacidade dos indivíduos para buscarem (eles mesmos) a melhoria das condições de vida além de contribuir para o aperfeiçoamento, enriquecimento e difusão da produção cultural. Segundo o documento de Diretrizes Gerais de Ação do Sesc (2010), o direcionamento básico para cumprir a principal missão de colaborar para o desenvolvimento humano e a qualidade de vida de seu público prioritário e sociedade em geral é:

Um trabalho eminentemente educativo que permeie direta e/ou indiretamente todas as atividades e serviços desenvolvidos, fazendo com que os mesmos ultrapassem seus objetivos mais imediatos, tornando-se mais eficazes ao contribuírem para a informação, capacitação e desenvolvimento de valores. É justamente essa função educativa que caracteriza e diferencia a ação institucional do Sesc, frente ao trabalho desenvolvido por outras entidades assemelhadas. Tal trabalho educativo está voltado para o desenvolvimento integral dos indivíduos, mediante a melhoria da compreensão do meio em que vivem, maior percepção de si mesmos, elevação sociocultural das suas condições de vida e desenvolvimento de valores próprios de uma sociedade em mudança, e que o façam partícipe ativo desse processo (Serviço Social do Comércio, 2010, p. 15).

O Departamento Nacional elaborou, em 2021, o Plano Estratégico do Sesc 2022-2026, um instrumento de gestão e um referencial institucional atualizado que aponta, como propósito da instituição, “promover ações socioeducativas que contribuam para o bem-estar social e a qualidade de vida dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, de seus familiares e da comunidade, para uma sociedade justa e democrática” (Serviço Social do Comércio, 2021, p. 9).

Ao voltarmos o olhar especificamente para o Sesc São Paulo, é importante salientar que seu compromisso com o trabalho eminentemente educativo anteriormente mencionado se desenvolve por meio da educação não formal. A missão da instituição é promover ações socioculturais e educativas que contribuam para o

bem-estar e a qualidade de vida dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, de seus dependentes e da comunidade em seu entorno para uma sociedade mais justa e acolhedora (Serviço Social do Comércio/SP, 2024).

Danilo Santos de Miranda, ex-diretor regional, resume, em entrevista à Revista Cult (2017) a forma como conceitua cultura e, em paralelo, educação no Sesc:

Algo que eu chamaria de cultura no sentido mais amplo. Essa noção de cultura, mais antropológica, diz respeito a tudo com o que o ser humano está envolvido, não apenas as artes e o espetáculo, que é uma parte mais sofisticada e nobre do mundo da cultura, mas lidar com uma série de outras coisas que mantêm o ser humano: a alimentação, o vestuário, o transporte, o dia a dia, a língua, a maneira como se relaciona, tudo isso faz parte da cultura no sentido ampliado. Você imagina, então, a educação, que nós muitas vezes entendemos como algo de caráter escolar, cercado nos muros da escola – amplia esse conceito de educação como algo que tem a ver com a vida do ser humano. É o mesmo conceito da cultura ampliada. Cultura e educação para mim são duas facetas de uma mesma realidade. Por isso, quando me perguntam o que fazemos no Sesc, digo que é educação (Miranda, 2017b, p.61).

É sobre este fazer educacional desenvolvido no Sesc São Paulo que este trabalho se debruça, mais especificamente na articulação entre educação não formal e esporte.

2 A TRÍADE EDUCACIONAL

2.1 Educação informal e formal

Para dar continuidade ao debate a que se propõe este texto, faz-se necessário considerar que o processo educacional acontece ao longo da vida das pessoas em diferentes esferas, espaços, formatos e dimensões. Segundo Libâneo (1992), o acontecer educativo é uma realidade multifacetada e corresponde à ação e ao resultado de um processo de formação dos sujeitos ao longo das idades para se tornarem adultos, pelo qual adquirem capacidades e qualidades humanas para o enfrentamento de exigências postas por determinado contexto social. Trilla e Ghanem (2008) caracterizam a educação como um fenômeno complexo, multiforme, disperso e permanente. No que concerne a esse último aspecto, os autores afirmam:

O que se expressa em “educação permanente” é que as pessoas podem educar-nos sempre: desde que nascemos até quando morreremos. [...] Nesse sentido, mesmo que a ideia de educação permanente denote apenas a extensão do tempo, conota ao mesmo tempo sua extensão horizontal ou institucional: a operacionalização da ideia de educação permanente exige a disponibilidade de muitos outros recursos educacionais além dos escolares (Trilla; Ghanem, 2008, p. 25).

Em consonância com essa visão ampliada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 considera que o termo educação abrange “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, Art. 1º).

As menções anteriores desvelam a extensão e o alcance dos processos educativos que apresentam diferentes características a depender da forma, do local e do contexto em que se dão. Ao abordar as múltiplas manifestações educacionais, costuma-se adotar a divisão entre educação informal, formal e não formal. Abordaremos brevemente tal categorização com o intuito de reconhecer a importância de cada uma delas e denotar suas potencialidades e limites, considerando, porém, que estão conectadas e são interdependentes, constituindo, em conjunto, o processo educativo longo e contínuo.

A primeira forma citada pelo texto da LDBEN e descrita por diversos autores/as (Libâneo, 1992; Gohn, 2006; Ferreira; Sirino; Mota, 2020) como educação informal

está intimamente ligada ao processo de socialização no ambiente familiar, junto aos amigos, em clubes, comunidades ou bairros. Essa manifestação da educação, que acontece no dia a dia das pessoas e contempla a aprendizagem de hábitos, valores, crenças, linguagem etc., é uma das mais importantes e, ao mesmo tempo, uma das mais desconsideradas. Ferreira, Sirino e Mota (2020, p. 591) afirmam que a “educação dada de forma livre e autônoma dos cânones das instituições formais, embora esteja subjugada às pretensões dos grupos particulares, abrange conhecimentos válidos e fundantes da construção de um pensamento” que acompanhará o indivíduo ao longo da vida, inclusive nos demais espaços educacionais.

Na sequência, temos a modalidade mais difundida e reconhecida, denominada educação formal. De acordo com Gadotti (2005, p. 2):

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação.

A instituições que oferecem este formato de educação são regulamentadas por lei, certificadoras e organizadas segundo diretrizes nacionais. As principais funções da educação formal atualmente consistem no ensino de conteúdos construídos e sistematizados sócio-historicamente, na formação para cidadania e para o mercado de trabalho, no desenvolvimento de habilidades e competências para a vida em sociedade, entre outros objetivos. Maria da Glória Gohn (2009) ressalta que ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/classe de conhecimento.

Diante da relevância da escola como elemento estruturador da sociedade, a educação formal é colocada, por vezes, em um patamar hierárquico superior. Seu caráter oficial e certificador lhe concede um *status* de centralidade dentre os processos educativos. Segundo Libâneo (1992), a escola é uma das instituições mais importantes da estrutura social:

Em uma sociedade de classe onde a burguesia detém os meios de produção materiais e espirituais, vemos a escola como um dos aparatos para produção, reprodução e difusão dos princípios e valores que asseguram os interesses do sistema político e a estabilidade social (Libâneo, 1992, p. 175).

A educação escolar, desde sua concepção e mesmo com as inúmeras transformações ao longo da história, sempre foi controlada pelas classes dominantes

e serviu a seus interesses. Para além dos objetivos anteriormente elencados, a instituição escolar já cumpriu funções como a manutenção do conhecimento restrito ao clero, controle de professores e/ou da população, formação de mão de obra minimamente capaz de manusear maquinários, divisão do ensino e das funções sociais por gênero e classe etc. Há um forte elemento conservador ao pensarmos que crianças e jovens são preparados para reproduzirem um modo de vida e comportamentos socialmente esperados através de regras, valores, costumes etc. No entanto, é fundamental reconhecer que a educação escolar, como a instituição escolhida para educar as novas gerações, se manifesta tanto como uma forma de reprodução de valores e sustentação dos sistemas vigentes quanto uma possibilidade de emancipação por meio de uma leitura crítica dos conteúdos ensinados. Caracteriza-se, portanto, como um espaço constante de lutas.

Trilla e Ghanem (2008) afirmam que a escola é uma instituição histórica e funcional em certas sociedades, que nem sempre existiu tampouco se caracteriza como uma estrutura perene. Destacam a essencialidade do processo educacional para a estrutura social e a escola como uma das formas de se promover esse processo, mas não a única.

O sistema escolar possui caráter prioritário no sistema capitalista vigente, e seu regimento está altamente imbricado com instituições e forças que visam garantir a manutenção do *status quo* e das desigualdades, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo Costa, Araújo e Ponce (2023), os estados e os governos nacionais pautam suas discussões pelas políticas públicas de educação, tensionados por essas forças, que buscam impor seus objetivos e implantar processos de contenção social por meio da escola. Propõem políticas que vêm condicionadas por propostas internacionais de avaliação escolar, cujos critérios estão previamente definidos com base em habilidades e competências que não dialogam com as urgências da vida da população.

Mediante aos apontamentos de autores como Santomé (2013a), Chizzotti e Casali (2012) e Costa, Araújo e Ponce (2023), é notório um distanciamento da educação escolar da formação para o exercício da cidadania, dadas as atuais diretrizes educacionais globalizadas. A linguagem das competências voltadas para o mercado de trabalho, a ausência de tempo de estudos que promovam reflexões sobre o mundo, um currículo voltado para uma “vida de sucesso” e para o “bom

funcionamento” da sociedade, a exclusão de conteúdos como artes e filosofia são alguns dos indícios dos avanços neoliberais na área da educação formal.

É imprescindível que lutemos ferrenhamente por uma escola que se afaste da lógica mercado/mercadoria e considere as pessoas como seu principal foco, concretizando diariamente a dignidade, a cidadania e o bem-estar coletivo. É preciso defender a escola como lugar para se ensinar a ler o mundo e a fazer uma análise crítica da realidade. E, diante do controle de instituições mantenedoras do sistema capitalista sobre a educação formal e do avanço de políticas neoliberais que se preocupam somente com produção e acumulação de capital, outras instituições educacionais podem e devem colaborar com a emancipação das pessoas e com sua leitura crítica de mundo: espaços de educação não formal.

2.2 Educação não formal

A comparação com a educação formal ou escolar é o ponto de partida mais comum para falar sobre educação não formal, especialmente no que se refere a estrutura, sistematização, regulamentação e hierarquia. No entanto, olhar para essa forma de educação sob o ponto de vista do que é, ao invés do que não é, joga luz à suas características e potencialidades. Segundo Gadotti (2005), a educação não formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal:

A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (Gadotti, 2005, p. 2).

Ferreira, Sirino e Mota (2020) destacam que a educação não formal pode acontecer em diversos âmbitos como a promoção de uma formação ligada ao trabalho, em espaços de lazer e de cultura, por meio da Educação Social e dentro da própria escola.

Essa modalidade educacional não pretende substituir a escola, e sua função social tampouco se enquadra como apenas coadjuvante do sistema formal para ocupar educandos(as) nos períodos de contraturno escolar. A educação não formal possui intencionalidade e propósitos característicos, e as instituições que a tomam

como base para o trabalho apresentam diferentes níveis de estruturação do processo educativo, havendo espaços com programas sistematizados com metas, conteúdos, metodologias e avaliação.

Trilla e Ghanem (2008, p. 42) definem a educação não formal como “o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados a outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado”. Esta sentença aponta para intencionalidade ao tratar de uma concepção direcionada e diferenciada das instituições com objetivos formativos, porém, sem a obrigatoriedade de conceder diplomas ou certificações.

O que ocorre é que a educação não formal, por situar-se fora do sistema de ensino regrado, desfruta de uma série de características que facilitam certas tendências metodológicas. O fato de não ter de seguir nenhum currículo padronizado e imposto, as poucas normas legais e administrativas que recaem sobre ela (calendário escolar, titulação dos docentes etc.), seu caráter não obrigatório, e por aí afora, tudo isso facilita a possibilidade de métodos e estruturas organizacionais muito mais abertas (e, geralmente, mais flexíveis, participativas e adaptáveis aos usuários concretos e às necessidades específicas) que aquelas que costumam imperar sistema educacional formal (Trilla; Ghanem, 2008, p. 42).

Essa afirmação de Trilla e Ghanem acerca da não padronização ou imposição de um currículo em instituições de educação não formal confere a elas maior liberdade e flexibilidade de construção coletiva de seus percursos formativos e documentos norteadores. Essa liberdade pode ser representativa de um caminho aberto à educação crítica e emancipatória nos mais diferentes âmbitos da sociedade.

Maria da Glória Gohn, uma das maiores referências nacionais neste assunto, retrata a educação não formal como aquela que se aprende “no mundo da vida” por meio de processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (Gohn, 2006). A autora destaca sua importância como área de formação para a cidadania e como espaço concreto de aprendizagem de saberes para a vida em coletivos. Segundo ela,

O conceito que adotamos para educação não formal é: um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (Gohn, 2020, p. 12).

Em seu livro *Educação Não Formal e Educação Social*, Gohn (2010) enfatiza que o conceito descrito anteriormente articula-se ao campo da educação cidadã e volta-se para a formação de cidadãos(ãs) livres, emancipados, portadores de um leque de direitos, assim como deveres para com o(s) outro(s). A fim de escapar do esvaziamento da expressão “formação para a cidadania”, utilizada, por vezes, sem devida reflexão ou ação em direção a este objetivo, considero crucial examinar brevemente o conceito de cidadania, componente basilar da educação formal e não formal.

Segundo o Dicionário Mini Aurélio, cidadania é a condição de cidadão”, que, por sua vez, refere-se ao “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” (Ferreira, 2010, p. 164). Ao voltarmos o olhar para a etimologia da palavra “cidadania”, identificamos que vem do latim *civitas* e significa cidade, remetendo aos primórdios da República em Roma. No grego, temos como correlata a palavra *politikos*, advinda de *polis* cujo significado é “aquele que habita na cidade” e remete aos embriões da democracia na Grécia Antiga.

Um passeio histórico e geográfico com a questão “o que é ser cidadão?” em mente remeterá a diversos cenários em que os direitos eram exclusivos e restritos a determinadas classes ou grupos sociais e cerceados a outros. O que era ser cidadão antes da ascensão da burguesia ou a queda das monarquias europeias? O que era ser cidadão após as revoluções burguesas? Seria, para o Iluminismo, ter domínio da razão, das luzes? O que era ser cidadão na metrópole da Europa ou nas colônias do continente africano ou americano? O que é ser cidadão atualmente? Segundo o *Dicionário Jurídico: Academia Brasileira de Letras Jurídicas* (2016):

CIDADÃO. S. m. (Lat., de civitas) Dir. Polit. Pessoa natural no gozo dos direitos políticos de um Estado e a ele jurisdicionada. Cognatos: cidadania (s. f.), cons., concidadão (s. m.), pessoa que, em relação a outra, tem a mesma cidadania. Fem. cidadã. CF, arts. 1º(II), 5º(LXXVII), 22(XIII); 68, § 1º(II). OBS. O sufixo “ão” decorre do lat. anus, i, que denota ligação, origem, característica, e posposto a *civitas*, tomado no sentido amplo, significa oriundo ou pertencente à Cidade, hoje Estado (Sidou, 2016, p. 107).

Ainda tomando o viés do direito político e partindo para o significado de cidadania, temos “a capacidade política que tem o indivíduo para influir na formação do governo, seja na forma ativa, pelo exercício do sufrágio, seja na condição passiva, como exercente de funções eletivas ou a elas candidato” (Sidou, 2016, p. 107).

Teresinha Rios (2021) afirma que, na democracia encontrada em sociedades capitalistas contemporâneas, a cidadania se identifica com a possibilidade de participar, através do voto, de decisões políticas e, muitas vezes se reduz a esse ponto. A democracia representativa é, sem dúvida, importantíssima, no entanto, esta precisa ser articulada com a democracia participativa. Sobre essa visão estreita e reducionista da cidadania, a autora afirma:

A teoria política liberal transformou o político numa dimensão setorial especializada da prática social — o espaço da cidadania — e confinou-o ao Estado. Do mesmo passo, todas as outras dimensões da prática social foram despolitizadas e, com isso, mantidas imunes ao exercício da cidadania. O autoritarismo e mesmo o despotismo das relações sociais “não políticas” (econômicas, sociais, familiares, profissionais, culturais, religiosas) pôde assim conviver sem contradição com a democratização das relações sociais “políticas” e sem qualquer perda de legitimação para estas últimas (Rios, 2021, p. 115).

Ao abordar o verbete “cidadania” no Dicionário Paulo Freire (Streck; Redin; Zitkoski, 2009), Sérgio Hebert afirma que Freire entendia este conceito como a apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação. A noção das próprias condições sociais (leitura de mundo, leitura da realidade) assim como de seus direitos e deveres se caracteriza como fundamental para toda e qualquer pessoa humana. Já segundo Moacir Gadotti (2005, p. 6), cidadania é:

Essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc. direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos etc.[...] Uma concepção plena de cidadania se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública [...].

Com base nessas descrições, é consenso atualmente que nascemos cidadãos dotados de direitos e deveres, porém, para que haja cidadania em seu sentido mais amplo, é imprescindível que haja educação que permita compreensão, acesso e, principalmente, participação. Nosso país prevê na LDBEN de 1996, em seu Art. 2º, que: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, grifos da autora).

A inscrição na Constituição Federal de que somos iguais perante a lei e a previsão na LDBEN do preparo para o exercício da cidadania não têm se mostrado suficientes para a garantia de uma sociedade participativa, atuante e engajada. Segundo Gohn (2020), a forma como está estruturada a educação formal, burocratizada e normatizada, com dificuldade de flexibilidade nas agendas, resulta em dificuldades no processo formativo mais amplo, ficando, por vezes, voltada aos outros atributos que lhes são próprios e específicos como, por exemplo, alfabetizar bem e ensinar o básico sobre a arte da matemática.

Conhecer e exercer direitos adquiridos, mobilizar-se coletivamente contra injustiças sociais, participar da luta pela manutenção e conquista de novos direitos é algo cotidianamente necessário. É fundamental que todos os campos educacionais tratem a cidadania como algo a ser vivido no presente e não somente como plano futuro. É preciso ensinar na/pela cidadania e não somente para alcançá-la em um porvir. É preciso ir além do discurso de “direitos e deveres”, pois, como afirma Teresinha Rios (2021, p. 115): “Não basta ter o direito de participar, mas é preciso que se criem condições efetivas para essa participação. Quando à democracia política não corresponde uma democracia econômica e social, prejudica-se o sentido da cidadania”.

É sobre essa noção ampliada de educação para a cidadania que a educação formal e não formal devem se sustentar e não em discursos esvaziados de sentidos. Em *Educação Cidadã e Educação Integral: fundamentos e práticas* (2010), Ângela Antunes e Paulo Roberto Padilha abordam o conceito com base no sonho do educador Paulo Freire de uma Escola Cidadã. Segundo os autores:

A Educação Integral e Cidadã não visa somente à transmissão de conteúdos, ao acúmulo informacional. Ela visa à formação e ao desenvolvimento humano global. Objetiva a preparação de homens e mulheres tecnicamente competentes, capazes de desempenhar plenamente sua profissão, de viver com autonomia, em busca permanente de sua realização pessoal e profissional, mas, sobretudo, almeja a formação de seres humanos que promovem o bem-viver, a justiça social e a vida sustentável para todos. Seres humanos comprometidos com a felicidade pessoal e coletiva, com respeito aos direitos humanos e a todas as formas de vida. Pessoas que, no seu processo de humanização, tenham acesso a um repertório sociocultural que as prepare mais plenamente para o diálogo com o outro, para ensinar e aprender com o outro, para conviver com a diferença de forma democrática, enriquecedora, solidária e emancipadora (Antunes; Padilha, 2010, p. 23).

Apoiamo-nos aqui em Terezinha Rios (2021), que também defende uma visão expandida e poética segundo a qual cidadania e felicidade se colocam como intercomplementares. Ao abordar o termo “Felicidadania”, trazido das reflexões de Betinho, sociólogo e ativista brasileiro, a autora afirma que as instituições sociais – particularmente a escola, mas não exclusivamente – devem desenvolver seu trabalho no sentido de colaborar com a construção da cidadania democrática e identificarem-se com a possibilidade de instalação de uma vida digna e feliz para todas as pessoas.

A liberdade de concepção e delineamento dos percursos formativos dentro de espaços de educação não formal pode ser muito fecunda para ter a cidadania como praxis, pois é possível problematizar, construir caminhos, dialogar, eleger conteúdos significativos, promover a participação coletiva, combater preconceitos e desigualdades etc. De acordo com Gohn (2020, p. 13):

A educação não formal tem seu próprio espaço-forma cidadãos, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc., para o mundo da vida! Ela tem condições de unir cultura e política (aqui entendidas como *modus vivendi*, conjunto de valores e formas de representações), dando elementos para uma nova cultura política.

Espaços de educação não formal nas mais diferentes áreas, como artes, esportes, teatro, cinema etc., têm enorme potencial para que a cidadania plena e ampla seja vivenciada, ressignificada e construída coletivamente, para que direitos sejam reconhecidos e desigualdades combatidas, para que a diversidade seja celebrada e a dignidade humana seja almejada por e para todas as pessoas. A educação não formal com intencionalidade e organização própria configura-se, portanto, como um campo valioso na potencialização da educação formal e, principalmente, na construção de projetos emancipatórios de sociedade. Para que isso aconteça, ela precisa se apoiar em uma teoria curricular que lhe dê sustentação.

3 DAS REFERÊNCIAS DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FORMAL PARA AS POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Ao escutar a palavra currículo, no âmbito do senso comum, somos remetidos à ideia de um papel ou documento. O pensamento então se volta para duas possibilidades mais comuns: *curriculum vitae* e currículo escolar. Sobre o conhecido *curriculum vitae*, identificamos a trajetória estudantil e profissional de uma pessoa, apresentada em um documento ordenado cronologicamente, enfatizando os estágios atingidos e títulos ou certificados obtidos até aquele momento da vida. O entendimento sobre currículo escolar também se expressa, muitas vezes, na ideia de um documento que abrange os conhecimentos e saberes a serem ensinados em cada etapa da escolarização, ou seja, uma diretriz sobre ordem, forma, conteúdo etc. Já ao recorrermos à etimologia da palavra, parte do entendimento social se confirma, pois sua derivação vem, do latim, do verbo *currere* (correr) e do substantivo *curriculum*, cujo significado é trajetória, caminho, percurso. Segundo José Gimeno Sacristán (2013, p. 17):

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, *o plano de estudos* proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o **currículo a ensinar** é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (grifos do autor).

O currículo pode ser entendido inicialmente, mesmo quando não era assim denominado ou teorizado, como um conjunto de disciplinas (matérias) voltados a conformar, controlar e disciplinar pessoas, além de formar e compor a força de trabalho. No entanto, muito há para além de ordenação e sequenciamento ao falarmos sobre currículo, formação, trajetória, escolaridade etc. De acordo com Chizzotti e Ponce (2012), o currículo revelou, em sua origem, uma preocupação com a extensão quantitativa da educação escolar, além de ter sido um processo que pressupôs vigilância, controle e poder de uns sobre outros. Segundo os autores, enquanto área de conhecimento, o currículo preocupou-se, a princípio, apenas em buscar, racionalmente, formas de atender demandas econômicas imediatas e produzir um pensamento único, homogêneo e pretensamente neutro (Chizzotti; Ponce, 2012).

No início do século XX, especialmente nos Estados Unidos da América, iniciam-se os estudos sobre currículo, o qual se torna um campo profissional especializado da educação. O contexto social de ebulição dos estudos sobre currículo se dá em meio à institucionalização da educação das massas estadunidenses, em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam impor suas visões de mundo e moldar as formas e os objetivos da educação da população. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2016), preponderava ainda, em muitos espaços educacionais, o currículo clássico ou humanista, herdeiro das “artes liberais”, que, vindo da Antiguidade Clássica, estabelecera-se na educação universitária da Idade Média e do Renascimento na forma dos chamados *Trivium* (gramática, retórica, dialética) e *Quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética). Silva (2016) refere-se à emergência dos modelos curriculares contemporâneos, o tecnocrático de Bobbitt e Tyler e o progressista de Dewey, como opositores ao currículo humanista ou clássico, tido como inútil para a vida moderna e suas atividades laborais e distanciado dos interesses e experiências dos educandos.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), face à rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo, emerge a preocupação com a eficiência da escola em socializar os jovens estadunidenses, segundo os parâmetros da sociedade industrial em formação, permitindo sua participação na vida política e econômica. A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social para que a industrialização se dê sem rupturas e em clima de cooperação (Lopes; Macedo, 2011). Mediante a este cenário e a uma série de questionamentos cruciais tais como: “quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população?” (Silva, 2016, p.22), Bobbitt escreve o livro *The Curriculum*, em 1918, e apresenta respostas conservadoras que aproximavam o funcionamento das escolas a empresas comerciais ou industriais.

Lopes e Macedo (2011) e Silva (2016) ressaltam que, para Bobbitt, o currículo está baseado na economia e nos conceitos de eficiência e eficácia. As finalidades da educação estavam dadas pela vida ocupacional adulta (Silva, 2016), e, partir da identificação dos componentes particulares da atividade de bons profissionais, compunha-se um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional (Lopes; Macedo, 2011).

Uma perspectiva mais progressista desponta sob a referência de John Dewey, também no início do século XX, cuja visão de educação está mais preocupada com a construção da democracia do que com a economia. Com mecanismos de controle social bem menos coercitivos, a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática (Lopes; Macedo, 2011). Apesar de não ter sido tão influente e preponderante quanto o modelo tecnocrático de Bobbitt e Tyler, essa perspectiva de currículo vai inspirar movimentos fora dos Estados Unidos como a Escola Nova no Brasil e o Manifesto dos Pioneiros de 1932.

Ralph Tyler produz, em 1949, a teoria curricular mais duradoura em resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativas/os ao articular abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressivista. Segundo Lopes e Macedo (2011), o autor propõe um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino e avaliação do currículo. As repercussões dessa teoria curricular, centrada na formulação de objetivos, podem ser vistas ainda hoje nos procedimentos de elaboração de currículos.

A partir da década de 60 e 70, em meio a uma conjuntura social de lutas por direitos em diversos países, surgem as teorias críticas da educação, que contestam a realidade/*status quo*, trazendo para a discussão conceitos como ideologia, hegemonia, dominação de classes, reprodução social e cultural, relações sociais de produção, e fazem uma análise com bases marxistas da sociedade. Sob essa perspectiva, o currículo é visto como um elemento crucial de reprodução da sociedade capitalista, pois a seleção de conteúdos e conhecimentos transmitidos aos educandos(as) partia de uma tradição seletiva pelos setores dominantes. Michael Apple (2006), em seu livro *Ideologia e Currículo*, cita Raymond Willians, referência em estudos culturais, acerca da definição de hegemonia e, mais especificamente, sobre o processo de tradição seletiva:

Aquele que, nos termos de uma cultura efetivamente dominante, é sempre passado como “a tradição”, o passado significativo. Entretanto a questão é sempre a seletividade; a maneira pela qual, de toda uma área possível do passado e do presente, somente determinados significados e práticas são escolhidos para ênfase, enquanto outros significados e práticas são negados

e excluídos. Mais crucialmente ainda: alguns desses significados são reinterpretados, diluídos, ou postos sob formas que sustentam ou pelo menos não contradizem outros elementos da cultura efetivamente dominante (Willians, 1976, p. 202 *apud* Apple, 2006, p. 39).

Esse é um ponto fulcral da teoria crítica de currículo: a seleção de conteúdos não é neutra, assim como os conhecimentos não são despolitizados. Questionamentos sobre quais conhecimentos importam, quais razões marcam o ensino de determinados conteúdos em detrimento de outros ou quem, e com quais interesses, determina as escolhas de saberes (conteúdos, valores e normas) são cruciais à teoria crítica do currículo. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2016, p.30, grifos do autor), a teoria crítica se importa não em “desenvolver técnicas de **como fazer** o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo **faz**”.

Arroyo (2013) destaca que a sociologia crítica do currículo e a pedagogia crítico-social dos conteúdos apontaram na direção de desvelar os vínculos entre currículo, poder e acumulação. Diversos são os autores de referência das teorias críticas como Michael Young, Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire, entre outros, que vão expor as relações de poder na estrutura social, educacional e curricular e propor consciência crítica, emancipação e alternativas de resistência à hegemonia. O desvelar da realidade e a magnitude das forças da macroestrutura política, econômica e social não são, para esses autores, motivos de imobilismo ou pessimismo. Tomamos como exemplo a afirmação de Paulo Freire:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 2019, p. 57).

A importância da obra do educador brasileiro para as reflexões sobre currículo é imensurável. As teorizações de Freire trazem a perspectiva da população subalternizada e oprimida para a construção do conhecimento, denunciando a chamada “educação bancária” que atua através do depósito de conteúdos em pessoas consideradas “tábulas rasas”. Suas obras apontam para a importância da leitura da realidade concreta das pessoas, do diálogo como condição para a construção coletiva do conhecimento, da práxis (reflexão-ação-reflexão) como

pressuposto da educação libertadora e da consciência crítica como ferramenta para a luta política, conforme afirmam Saul, Saul e Voltas (2021) acerca da proposta freiriana da Pedagogia do Oprimido:

Freire propõe a compreensão da realidade a partir da perspectiva dos oprimidos, com vistas a uma ação transformadora da sociedade, no bojo de um processo coletivo de libertação, humanização e luta por melhores condições de vida para todos. Essa pedagogia busca desvelar como se estabelecem as relações de poder, em contextos concretos de política e prática social, por meio da apropriação e produção de conhecimentos, iluminando contradições e apontando espaços possíveis para ações contra hegemônicas (Saul; Sal; Voltas, 2021, p. 629).

Tomaz Tadeu da Silva (2016), ao abordar a *Pedagogia do Oprimido*, aponta para uma antecipação de Freire à influência posterior dos Estudos Culturais, ao considerar central em sua epistemologia o “conceito antropológico de cultura” (Silva, 2016, p. 61). Segundo o autor, na obra de Paulo Freire, a cultura é ampliada, caracterizando-se como o resultado de qualquer trabalho humano, não havendo distinção entre “alta ou baixa cultura”, o que corrobora a contestação dos conhecimentos hegemônicos e legitima a chamada “cultura popular” como parte do currículo. Segundo Chizzotti e Ponce (2012 p. 27), do seu

caráter utilitarista e eficientista, a área de currículo evoluiu para um pensamento crítico, que o desvendou nessas intencionalidades e o compreendeu em suas possibilidades de busca da igualdade (social, política e humana) e de luta pelo direito à educação e à diversidade cultural.

A contestação da neutralidade dos conteúdos científicos, acadêmicos, valores e normas eleitos para compor o currículo expõe que a cultura dita universal é, em realidade, um conjunto de ênfases e omissões com intencionalidades definidas pela classe dominante. Os movimentos sociais e culturais da década de 1960, ocorridos em diversas partes do mundo, denunciaram as exclusões, desigualdades, injustiças e opressões. Conforme salienta Paraíso (2023), estes movimentos reivindicaram uma contracultura e outra lógica de mundo, tendo consequências importantes para a produção acadêmica, tanto para as teorias críticas quanto para as teorias pós-críticas de currículo. Pensadores(as) do pós-estruturalismo e pós-modernismo, em diferentes campos de estudo, trazem importantes contribuições sobre identidades e diferenças e a reivindicação de espaços.

De maneira bastante sucinta, o pensamento pós-modernista faz contestações a pressupostos modernistas como as ideias de razão/consciência, ciência e progresso, além de ter uma desconfiança profunda de conceitos e pretensões totalizantes. Segundo Silva (2016), no jargão pós-moderno, há uma clara oposição às “grandes narrativas” ou “narrativas mestras”, expressões da vontade de domínio e controle dos modernos. O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo, vertente que cronologicamente a precede, a ênfase na linguagem como um sistema de significação e rejeita definições, discursos e narrativas que são consideradas essencialistas ou que encerram os significados em si mesmos como a ideia de sujeito, de poder etc.

Paraíso (2023) traz dois movimentos importantes dentro dessas teorizações, as chamadas “virada cultural” e “virada linguística”. Segundo a autora, a virada cultural refere-se a um movimento que colocou, no centro das análises sociais e humanas, a discussão, a problematização e os usos da cultura sem recorrer às oposições binárias modernas como alta e baixa cultura ou cultura acadêmica e da mídia, por exemplo. Para a autora,

trata-se de uma centralidade na cultura, portanto, para borrar fronteiras, corroer as hierarquias, mostrar as relações de poder operantes na sua constituição e tornar sem sentido uma disputa por ocupar o que seria o lugar de melhor cultura (Paraíso, 2023, p. 78).

Os efeitos para as teorias de currículo foram de grande impacto, pois currículo e conhecimento passam a ser vistos como campos culturais sujeitos à disputa, territórios de luta e produção de identidades e subjetividades.

Já a virada linguística, colocou a linguagem no centro das análises para entendê-la como produtora de significado e atribuiu-lhe um caráter constitutivo das coisas, dos sujeitos, do mundo, das verdades. Segundo Paraíso (2023, p. 81), o currículo passou a ser visto como uma linguagem central nas disputas pela produção de sentidos e culturas, não sendo mais pensado como produto da ideologia, mas como “um discurso, um texto produtivo, constitutivo, cujas marcas e efeitos não se encerram em sua própria estrutura”.

Com base nesses movimentos, nas teorias pós-críticas do currículo, a preocupação gira em torno do binômio identidade e diferença, da representação, do discurso e dos marcadores sociais da diferença: classe, raça, gênero, sexualidade etc.

As contribuições da teoria pós crítica para o currículo são fundamentais para a valorização da diversidade e das culturas, além do combate aos mecanismos de produção de desigualdades baseados nessas diferenças. Paraíso (2023, p. 83) aponta que:

As viradas linguísticas e culturais e seus usos nas teorias pós-críticas de currículo possibilitaram fazer outras perguntas a esse artefato e mostrar suas consequências colonialistas, homofóbicas, racistas, etnocêntricas, machistas, imperialistas e excludentes na educação.

Ao olharmos para a cronologia de surgimento e desenvolvimento das teorias críticas e pós-críticas, é possível perceber diversos entrelaçamentos baseados nas inúmeras contestações levantadas, expostas e defendidas por pensadores(as) do currículo que voltaram seus olhares para determinados pontos das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais em toda a complexidade e amplitude possível. As contribuições dos diferentes referenciais compõem um mosaico, ou, para melhor ilustrar, formam um caleidoscópio: ao fazermos alguns giros por elas, criam uma bonita imagem de se observar (significado da palavra em grego), em constante transformação.

Ribeiro (2016) aborda a dificuldade em definir as fronteiras dentro do campo curricular entre críticos e pós-críticos e advoga por uma concepção curricular crítica em diálogo. O autor se apoia em um hibridismo teórico abordado por Antônio Flávio Moreira e Alice Lopes e defende que a teoria crítica, a partir dos anos 1990, passa a acolher contribuições pós-modernas no que diz respeito à ressignificação de categorias conceituais como cultura, linguagem, etnia e gênero. Ribeiro (2016) aponta que referências como Freire, Apple, Giroux, McLaren são explícitos em acolher contribuições tidas como pós-críticas sem, no entanto, abandonarem algumas premissas da teoria crítica: a ideia de hegemonia, de emancipação e a busca pela transformação social.

Absorvem também, sem perder suas utopias e projetos de sociedade, as contribuições pós-modernas e pós-estruturais, ao problematizar e questionar os universalismos. Percebem a linguagem e o discurso como fontes de poder, compreendendo o sujeito como inconcluso e não plenamente racional. Desconfiam do eurocentrismo, conclamando outras visões de mundo, sobretudo a dos marginalizados históricos que buscam voz e vez nos currículos (Ribeiro, 2016, p. 217).

A centralidade das culturas como produções históricas de significados, sentidos e realidades materiais é irrefutável. Lopes e Macedo (2011) discorrem sobre as mudanças no conceito de cultura ao longo do tempo, sobre contribuições de diversos campos de estudo como Antropologia, Sociologia, Psicanálise etc. e sobre o Multiculturalismo da sociedade contemporânea. Silva (2016) afirma que o Multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política, e Candau (2011, p. 18) aponta, de maneira contundente, as raízes do movimento:

Convém ter sempre presente que o Multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos as questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos as identidades negras, que constituem o locus de produção do Multiculturalismo.

No hemisfério norte, também como consequência das lutas dos movimentos sociais dos anos 1960, as comunidades negras conquistam o direito de frequentar escolas e universidades até então exclusivas para brancos e deparam-se com um currículo desconectado de suas realidades, europeizado e embranquecido. Mediante à narrativa, à produção de significados, aos intelectuais referenciados e aos valores desse currículo excludente e unilateral, o Multiculturalismo emerge como um campo de ação política e campo de ação pedagógica, cuja intencionalidade inicial de pensadores(as) era a intervenção nessa realidade por meio da inclusão e valorização de conhecimentos de grupos não brancos ou ditos racializados dentro da universidade.

Mais especificamente sobre as respostas no campo do currículo a essa conjuntura social em transformação, Lopes e Macedo (2011) trazem as definições de Multiculturalismo Liberal e Multiculturalismo Crítico com base nos apontamentos de Peter McLaren. Para o autor, as abordagens liberais estão marcadas pela aceitação desse caráter heterogêneo da sociedade e pelo reconhecimento da definição das identidades por indicadores econômicos, culturais e/ou biológicos; no entanto, apoiam-se na crença em um humanismo, em um princípio de igualdade entre as pessoas que estaria sobreposto, por exemplo, a raça e gênero (Lopes; Macedo, 2011).

Tomaz Tadeu da Silva (2016) aponta que é em nome dessa humanidade comum que essa vertente apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica

entre as diferentes culturas. Essa postura universalista e pacifista tem como propósito a manutenção da suposta neutralidade do Estado, da liberdade individual e da igualdade formal.

Essa visão humanista ou liberal é questionada por perspectivas mais políticas ou críticas, como reitera Silva (2016), que não concebem as diferenças culturais apartadas das relações de poder, incluindo a própria definição do que é ser humano. Para o Multiculturalismo Crítico, segundo o autor, as ideias de convivência harmoniosa, tolerância e respeito deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença. Lopes e Macedo (2011) apontam para o não afastamento de McLaren das teorizações críticas ao abordar a ideia de cultura descentrada, em que enfatiza o papel da linguagem na construção de significados e da cultura como campo discursivo múltiplo:

O autor defende a necessidade de uma negociação cultural que se dá num terreno contestado, marcado pela história, pelo poder, pela cultura e pela ideologia [...] nesse sentido, sua defesa do Multiculturalismo Crítico envolve a modificação dos sentidos construídos culturalmente, mas a condiciona à possibilidade de transformar, pela ação dos sujeitos, as relações sociais e históricas em que essa construção se dá (Lopes; Macedo, 2011, p. 189).

O presente trabalho corrobora com o pensamento de Marlucy Paraíso (2023) e Tomaz Tadeu da Silva (2016), que afirmam parecer haver uma continuidade entre a perspectiva multiculturalista e a tradição crítica de currículo. Segundo Paraíso (2023), talvez seja possível falar em uma busca por justiça cultural e social por meio da incorporação de diferentes culturas nos currículos, enquanto Silva (2016, p. 90) faz a seguinte constatação:

Ao ampliar e radicalizar a pergunta crítica fundamental relativamente ao currículo (o que conta como conhecimento?), o Multiculturalismo aumentou nossa compreensão sobre as bases sociais da epistemologia. A tradição crítica inicial chamou nossa atenção para as determinações de classe do currículo. O Multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe.

Trazendo para a discussão representantes desse contínuo, Vera Maria Candau aborda uma perspectiva intercultural crítica e emancipatória, cuja centralidade está no pluralismo cultural dos currículos. A autora define culturas segundo Lopes e Macedo (2011), como produções históricas e dinâmicas, envolvendo interações e hibridações

que se dão em contexto marcado pelo poder, por preconceitos e discriminações. Mais especificamente acerca do contexto latino-americano, Candau (2011, p. 17) afirma categoricamente:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socio culturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão.

É com as raízes nesta conjuntura sócio-histórica que a autora olha para a relação inseparável entre cultura e educação, ressaltando a impossibilidade de se conceber uma experiência pedagógica “desculturizada” e contrapondo-se ao currículo historicamente homogeneizador da escola. No entanto, a presença das questões multiculturais nos currículos encontra barreiras como a frágil, recente e controversa entrada dessas temáticas nas universidades, o que a autora atribui às intrínsecas relações com a militância e os movimentos sociais. Para Candau (2011), só recentemente os cursos de formação inicial de educadores(as) têm abordado tais questões, ainda assim, de modo esporádico, pouco sistemático e dependente de iniciativas individuais de alguns professores(as).

Ao analisar a inserção do Multiculturalismo no currículo, Candau (2011) considera fundamental a distinção entre duas abordagens que denominou como descritiva e propositiva. Na primeira conduta, há o reconhecimento da característica multicultural de cada contexto social, e a ênfase se coloca na descrição e compreensão de como essas configurações se constroem. Já a abordagem propositiva enfoca uma maneira de intervir e atuar para transformar a dinâmica social.

Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva (Candau, 2011, p. 20).

Três abordagens são consideradas possíveis pela autora dentro de uma perspectiva propositiva de Multiculturalismo: assimilacionista, diferencialista e

intercultural. A abordagem assimilacionista se aproxima do Multiculturalismo humanista descrito por Lopes e Macedo (2011) e Silva (2016), pois parte do reconhecimento da multiculturalidade, mas direciona esforços para que aqueles que não estejam dentro da norma sejam integrados e incorporados à cultura hegemônica. O campo educacional e do currículo são vistos como homogeneizadores, de modo que não se pretende modificar as relações sociais, mas sim incutir aos grupos minorizados de poder os valores e conhecimentos socialmente valorizados, considerados universais e/ou imprescindíveis à inserção no mercado do trabalho. A assimilação termina por silenciar ou negar a diversidade.

Em contraposição a isso, o Multiculturalismo diferencialista intenciona, segundo Candau (2011), para além do reconhecimento das diferenças, a garantia de espaços próprios e específicos para que a expressão das identidades culturais possa acontecer livremente e de maneira coletiva. Segundo a autora, atuações nessa linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades e apartá-las das demais expressões socioculturais.

Vera Maria Candau (2011, p. 22) situa-se no que chama de perspectiva intercultural, que propõe um Multiculturalismo aberto e interativo, que “acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. Os seguintes elementos compõem o pensamento da autora:

- Promoção deliberada da interrelação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade.
- Ruptura com uma visão essencialista, que concebe culturas como algo estático, mas entende-as em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução.
- Processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas e em construção permanente.
- Consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, entendendo que são construídas historicamente e, portanto, atravessadas por relações fortemente hierarquizadas, marcadas por preconceitos e discriminações a determinados grupos.

- Não desvincular a diferença da desigualdade, ou seja, afirmar esta relação complexa e que admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo a outro.

A teoria curricular multiculturalista “está preocupada com as dimensões de raça/etnia, gênero, sexualidade, regionalidade, territorialidade, geração” (Paraiso, 2023, p. 84) e não apenas em citá-las de maneira alegórica ou esporádica. É preciso conhecer as bases sócio-históricas das opressões para que seja possível desvelar o privilégio da cultura hegemônica branca, masculina, heterossexual, cisgênera e europeia expressa nos currículos. A perspectiva intercultural oportuniza enxergar para além da realidade opressora que, como afirma Paulo Freire (2019, p. 52), “ao constituir-se como um mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências”. No entanto, como o patrono da educação brasileira também pontua, somente a consciência da opressão não é suficiente; é preciso engajamento em uma práxis transformadora da realidade objetiva. Tomaz Tadeu da Silva (2016) reforça, como um dos pontos mais relevantes do Multiculturalismo Crítico, o apontamento de que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através do acesso ao currículo hegemônico e homogeneizador existente. Para o autor,

A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “Justiça Curricular”, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (Silva, 2016, p. 90).

É neste ponto que trazemos para a discussão o conceito de Justiça Curricular. Costa, Araújo e Ponce (2023) abordam a cronologia do conceito tendo Raewyn Connel como a precursora do uso da expressão “Justiça Curricular” como alicerce político e epistemológico do questionamento de práticas curriculares hegemônicas. Segundo os autores, Connel busca subverter a ordem hegemônica em busca de um currículo justo através de três princípios: a organização curricular tomando como ponto de partida os interesses dos grupos oprimidos e suas necessidades de conhecimento; a participação como princípio orientador das práticas cooperativas e não hierárquicas de aprendizagem; e a produção de mais igualdade no conjunto global

das relações sociais às quais o sistema educacional está vinculado (Costa; Araújo; Ponce, 2023).

José Gimeno Sacristán é um dos autores que também discorre sobre a possibilidade de ter no currículo um instrumento da justiça social. Segundo Costa, Araújo e Ponce (2023), o autor aborda o ideal progressista de igualdade de direitos atribuído historicamente à educação e busca conjugá-lo com a premência do reconhecimento das diferenças na seleção, classificação e ordenação dos conteúdos do currículo. Segundo Sacristán (2013, p. 28):

As polêmicas em torno dos conteúdos dos processos de ensinar constituem, sem dúvida, o debate por excelência na educação. Sobre esses conteúdos são feitas escolhas sobre o papel da escolarização nas sociedades atuais, junto ou competindo com a influência de outros agentes culturalizadores, a responsabilidade da instituição escolar perante a cultura, o tipo de participação que se deseja para os diferentes cidadãos em função da capacitação que lhes é oferecida e pela divisão do capital cultural entre os grupos sociais.

As preocupações levantadas pelas teorias curriculares pós-críticas são reconhecidas e incorporadas ao pensamento de grandes estudiosos da educação e do currículo, apontando que só é possível concretizar o ideal de uma educação para todos(as) se houver reconhecimento, representação, reparação e suporte àqueles que foram e seguem sendo oprimidos(as). No entanto, em concomitância à ampliação e à penetração dos debates sobre as culturas e sobre a diversidade, há também o avanço contundente de políticas e ideologias neoliberais e do conservadorismo, especialmente na área de educação formal.

Durante a década de 1990, países que compunham a OCDE organizaram o Projeto de Definição e Seleção das Competências-Chave a serem alcançadas pelos estudantes por meio da escolaridade, além de estabelecerem referências para a avaliação e a comparação dos resultados educacionais, o *Programme for International Student Assessment* (Pisa). Segundo Ponce e Araújo (2019), padronizaram-se as competências educacionais alinhadas com as transformações econômicas para avaliá-las e promover ranqueamentos *entre* e *intra* países envolvidos, lógica que passou a regular as políticas educacionais e induziu Estados nacionais a realizarem reformas curriculares.

A OCDE tem a economia como propósito e missão institucional e, ao interferir na educação, carrega este viés voltado para seu fim máximo: o desenvolvimento

econômico. Sua intervenção direciona o enfoque curricular para as demandas do mercado de trabalho às custas da formação utilitarista de pessoas para competirem por subempregos que mantenham as engrenagens girando e as margens de lucro em crescimento.

Organizações como a OCDE não se preocupam em educar pessoas em uma perspectiva emancipatória, crítica ou cidadã, pois pessoas capazes de contestar e lutar por mudanças são um risco ao sistema vigente que as oprime. Jurjo Torres Santomé (2013a), ao debater sobre currículo, justiça e inclusão, expõe essa realidade e suas consequências destacando a necessidade de elaboração de um projeto educacional para uma cidadania ativa, com poderes e capacidade de mobilização, e para uma sociedade democrática. Santomé (2013a) ressalta a importância de disputar conceitos-chave como democracia, justiça, inclusão, solidariedade e dignidade, que foram estrategicamente esvaziados de sentido pelas frentes neoliberais e que devem continuar servindo para estabelecer com clareza que, sim, existem alternativas para construir um mundo melhor.

O autor também versa sobre o conceito de Justiça Curricular e abre seu livro *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação* com uma belíssima e inspiradora definição:

A Justiça Curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (Santomé, 2013b, p. 9).

É sobre as bases sedimentadas por essas referências que Branca Jurema Ponce e integrantes do Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular (GEPEJUC), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com os pés aterrados no cenário educacional brasileiro e na trilha de um caminho contra-hegemônico, ampliam e fortalecem o conceito de Justiça Curricular.

Um dos pontos de convergência do pensamento de Ponce com os autores que a precederam é a constatação de que a justiça distributiva se mostra insuficiente ao pensarmos no acesso universal à educação e sua relação com a justiça social. A importância da conquista do direito à educação é, sem sombra de dúvidas,

inquestionável; no entanto, é preciso avançar ao considerarmos as desigualdades sociais e as dinâmicas de violência, opressão e exclusão que operam dentro das instituições educacionais. Ponce e Neri (2017) apontam a premência de ir além do acesso, mas garantir a permanência como condição essencial:

A Justiça Curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo (Ponce; Neri, 2017, p. 1223).

Para que seja possível garantir a permanência exitosa dos educandos na escola e na vida, é preciso também transcender a discussão sobre quais conhecimentos importam e devem compor o currículo, aspecto muito importante e amplamente debatido por diversas teorias curriculares. Ponce (2018) descreve três dimensões que devem ser construídas cotidianamente na prática curricular: conhecimento, cuidado e convivência democrática.

A dimensão do conhecimento crítico se pauta no reconhecimento e na valorização de saberes de grupos excluídos; em conhecimentos que emergiram de lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (instrumentos de resistência); em conhecimentos sobre direitos (civis, políticos, sociais, humanos) sob a perspectiva daqueles que não os têm; e, por fim, conhecimentos significativos para a vida dos educandos que lhes permitam compreender e agir no mundo (Ponce, Araújo, 2021). A pergunta norteadora desta dimensão da Justiça Curricular é: quais conhecimentos são fundamentais para a construção da vida digna? Os autores se baseiam em concepções de Paulo Freire sobre um conhecimento atrelado à realidade concreta dos educandos, a uma leitura crítica desse contexto e uma ação transformadora como consequência, como evidenciado em *Pedagogia do Oprimido*:

Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também de recriar este conhecimento (Freire, 2019, p. 77).

O segundo referencial teórico desta dimensão é Boaventura de Sousa Santos, com a perspectiva de democratização e horizontalidade dos conhecimentos e epistemologias. O autor faz uma crítica ao universalismo pretendido pelos cânones do

hemisfério norte e à ciência moderna, propõe validar conhecimentos oriundos de perspectivas dos que sofrem injustiças geradas pelo colonialismo, pelo patriarcado e pelo capitalismo e sugere um diálogo horizontal entre os vários conhecimentos a que denomina ecologia de saberes (Ponce; Araújo, 2019). Os direcionamentos de Boaventura de Sousa Santos dialogam com o Multiculturalismo Crítico que se opõe aos universalismos, propõe a valorização de epistemologias subalternizadas, o diálogo entre as diferentes culturas e a exposição das construções sócio-históricas das diferenças e desigualdades.

Ponce (2018) descreve a segunda dimensão da Justiça Curricular como sendo o cuidado com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social. Ponce e Araújo (2021 p. 1149) expandem a definição desta dimensão como sendo “a garantia e a ampliação de direitos individuais e coletivos dos sujeitos do currículo sob a responsabilidade de um Estado responsivo às demandas sociais”. O cuidado configura-se em um ato de caráter ético e político traduzido em ações mais imediatas e concretas de atenção. Assim como na dimensão do conhecimento, o cuidado deve ser pautado pelas necessidades das pessoas socialmente vulnerabilizadas, silenciadas historicamente, que sofrem com as ausências de políticas públicas e com a responsabilização individualista da lógica meritocrata.

O bem-estar individual e coletivo é condição indispensável para que a trajetória formativa seja viável e próspera. Ao nos debruçarmos sobre o adjetivo **pleno** no que se refere ao acesso à educação, torna-se visível a indissociabilidade de condições dignas a todos os envolvidos no currículo para a permanência exitosa na educação, seja como educando, educador, gestor etc. conforme afirma Ponce (2018, p. 794-795):

Para ensinar/aprender e aprender/ensinar, para reproduzir/produzir conhecimento/ensinagem/aprendizagem, para criar currículo, há de ter boas condições pessoais e boas escolas e, logicamente, vida digna. Na medida em que não existam essas condições, o primeiro passo é dar possibilidades no próprio currículo escolar de que os seus sujeitos imediatos se tornem conscientes de que essas condições são direitos inalienáveis de todos e de cada um, portanto deles próprios.

A dimensão do cuidado implica, portanto, em zelo pela formação cidadã, pois, para que seja possível se engajar na luta por direitos, é preciso conhecê-los. A presença da Educação em Direitos Humanos faz-se essencial para que se

compreenda a importância da presença do Estado como garantidor de vida digna a todas as pessoas e que se exija, com indignação, a sua ação efetiva, constante e promotora de justiça social de fato. Segundo Costa, Araújo e Ponce (2023), o cuidado envolve desde a qualidade de vida dos estudantes – no que diz respeito a direitos fundamentais (saúde, alimentação, moradia, lazer etc.) – até as condições de trabalho dos(as) educadores(as), gestores(as) e demais equipes – o que concerne à remuneração, tempo de planejamento, formação, condições estruturais e materiais do local de trabalho etc.

A concepção de Educação Integral dialoga fortemente com essa abrangência de atuação a que se pretende o conceito de Justiça Curricular. Moll (2008) afirma que a Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. O conceito de Educação Integral se baseia em princípios e trabalhos pedagógicos que consideram as dimensões dos educandos, de qualquer idade, em sua integralidade intelectual, cultural, social, emocional, histórica, lúdica e física.

Com base nessa perspectiva de multidimensionalidade, a Educação Integral cumpre papel fundamental nas discussões sobre desigualdade, racismo, LGBTQIA+fobia, violência de gênero, relações da humanidade com a natureza, temas emergentes na contemporaneidade, questões filosóficas, culturais, políticas e sociais ao lado dos conhecimentos historicamente construídos. Pretende-se, dessa maneira, promover a formação de indivíduos com oportunidades de realizarem as suas escolhas, que sejam atuantes na sociedade, éticos, criativos e que valorizem o conhecimento e a vida (São Paulo, 2020).

A última dimensão da tríade que compõe a proposta de Justiça Curricular é a convivência democrática. Segundo Ponce e Araújo (2019, p. 1065), este aspecto “ancora seu significado na democracia participativa como um sistema de organização social que visa incluir demandas historicamente silenciadas conclamando a necessidade de participação de todos”. Opõe-se radicalmente à democracia nos moldes neoliberais, elitistas e procedimentalistas, propondo uma concepção contra-hegemônica de democracia com uma intencionalidade anticapitalista, anticolonialista e antipatriarcal, capaz de alimentar imaginários de emancipação social como argumenta Boaventura de Sousa Santos (Costa; Araújo; Ponce, 2023).

Tomando esta democracia como um valor e uma forma de convivência social a ser cultivada em todos os espaços, esta dimensão aponta o currículo como potencializador de uma experiência democrática a ser vivida coletivamente dentro e fora das instituições educacionais. Costa, Araújo e Ponce (2023) reiteram que a participação não deve ser encarada como um simulacro, mas como valor basal, e que formatos horizontais e compartilhados de tomadas de decisão devem ser experienciados por meio de vivências colaborativas, reflexivas, dialógicas, e que respeitem a diversidade. Sobre esta premissa, Ponce e Araújo (2021, p. 1450) afirmam:

Além de um procedimento efetivo na resolução de divergências, a convivência democrática é talhada como um valor caro ao aperfeiçoamento das relações sociais, onde o reconhecimento das diferenças impinge o reconhecimento da igualdade de direitos. A convivência democrática torna-se um ato pedagógico emancipatório.

As experiências de debate e construção coletiva propiciadas pelo currículo se tornam referência e ponto de partida para a democratização de outros espaços como o ambiente doméstico, locais de lazer, de trabalho etc. Essa atuação inconformista e rebelde na transformação de contextos em que relações desiguais se impõem em espaços de autoridade partilhada é considerada por Boaventura de Sousa Santos como democracia de alta intensidade (Ponce; Araújo, 2019).

No tocante à gestão do currículo, a administração de Paulo Freire como Secretário da Educação foi um exemplo de aplicação da dimensão de convivência democrática nas escolas públicas da cidade de São Paulo. As escolas e seus docentes puderam materializar os princípios da participação, autonomia e dialogicidade, assumindo a responsabilidade de gestar o currículo considerando seus territórios, comunidades e educandos (Saul; Saul; Voltas, 2021). A participação das famílias também ocorreu por meio de plenárias pedagógicas, demonstrando a legítima preocupação em considerar a voz da comunidade, respeitada como sujeito da ação educativa. Em consonância com as ideias de Ponce e do conceito de Justiça Curricular, os autores afirmam:

A qualidade social da educação implica um projeto coletivo radicalmente democrático, que priorize as necessidades e interesses da maioria da população e tenha como objetivo a construção de políticas e práticas de currículo fortemente dialogais e potencializadoras de solidariedade, que propicia consistência à vida coletiva, de tolerância, que permite a unidade na

diversidade, e de criticidade, que enseja um conhecimento antidogmático, que busca o real significado das situações existenciais dos sujeitos, e se põe como condição para ações transformadoras (Saul; Saul; Voltas, 2021, p.645).

Sustentada pelo conhecimento crítico, pelo cuidado e pela convivência democrática, a Justiça Curricular se faz pela busca e prática do currículo como instrumento de superação de desigualdades e como espaço de luta por dignidade, igualdade, respeito às diferenças e construção de subjetividades democráticas (Ponce; Araújo, 2019). É sobre as bases da teoria crítica, do Multiculturalismo Crítico e da proposta de Justiça Curricular que este trabalho se apoia, bebendo de fontes que buscam transformar a realidade social, que entendem que “o currículo em si pode ser, e é, um foco primário de lutas educacionais” (Apple, 2017, p. 909).

Para dar continuidade aos propósitos desta pesquisa, o capítulo a seguir traz a análise do currículo esportivo do Sesc São Paulo, do Documento Norteador do PSE, e de suas diretrizes para a atuação com os temas transversais.

4 ANÁLISE DOCUMENTAL: O CURRÍCULO ESPORTIVO DO SESC SÃO PAULO E OS TEMAS TRANSVERSAIS

A construção de um currículo implica em elaborar um percurso formativo com intencionalidades e com um projeto de egresso, de ser humano e de sociedade, que considere as características e vozes de todos os agentes envolvidos (instituição, gestores(as), educadores(as), educandos(as), comunidade), em um processo coletivo e contínuo. Ponce e Araújo, com base em Miguel Arroyo (2013), sumarizam da seguinte forma:

O currículo é uma prática social complexa que envolve construção histórica-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de formação de identidades. Não é estático, não se presta a ser universal, nem pode ser reduzido a técnicas eficientes de implementação de uma base prescrita, ou, ainda, circunscrito a uma grade curricular que pretenda engessar os conhecimentos definidos como comuns, únicos e legítimos, não permitindo a inserção de outros considerados ilegítimos (Ponce; Araújo, 2019, p. 1052).

Desde sua criação, em 1946, o Sesc promove, incentiva e acolhe realizações nos campos da Educação, da Cultura, do Lazer, da Saúde e da Ação Comunitária, pautadas por uma intencionalidade formativa transformadora. “Essa intencionalidade é traduzida por meio da ação educativa à qual se dispõe a instituição, cujas propostas devem objetivar o alcance de três princípios: informação, capacitação e desenvolvimento de valores” (Serviço Social do Comércio/SP, 2019, p. 6).

As ações no campo do esporte e lazer, como já descrito no primeiro capítulo desta dissertação, foram cruciais para a expansão física (crescimento no número de unidades operacionais) e de atuação (programações voltadas a esta linguagem) do Sesc São Paulo na capital e no interior do estado. E, com vistas a garantir parâmetros de excelência para as ações do programa esportivo permanente da instituição, dado o crescente volume e as múltiplas possibilidades perante os diferentes equipamentos e espaços do Sesc, foram reunidos, em um documento norteador, fundamentos conceituais e um conjunto de procedimentos para balizar as atividades desenvolvidas. Escrito a muitas mãos e fruto de um trabalho coletivo de anos, o *Documento Norteador do Programa Sesc de Esportes* foi lançado em setembro de 2019 pela Gerência de Desenvolvimento Físico Esportivo (GDFE) do Sesc São Paulo.

Considerando que a teoria do currículo se aplica a toda instituição educacional (Young, 2014) e que o currículo se caracteriza como uma prática social pedagógica manifesta em dois aspectos indissociáveis – o ordenamento sistêmico formal e a vivência subjetivo social (Ponce, 2018) –, é possível afirmar que o Sesc São Paulo possui um currículo em seu Programa de Esportes. No documento norteador do programa, são apresentados os referenciais teóricos, as metodologias, as diretrizes operacionais, o perfil de egresso, os objetivos gerais e específicos de cada faixa etária (crianças, jovens, adultos e pessoas idosas), dentre outros aspectos que embasam o ensino de esportes pela instituição.

Ponce (2018, p. 793), ao falar especificamente sobre o ordenamento sistêmico formal do currículo, salienta três elementos que considera indissociáveis: “o repertório de conhecimentos sistematizados e validados historicamente e socialmente; as políticas públicas e a legislação; e as características histórico-culturais da instituição que o realiza”. Dado que o campo da educação não formal, em que se situa o Sesc São Paulo, não é regido pela legislação ou por políticas públicas de educação, este elemento não se aplica ao currículo em questão, no entanto, é possível identificar com clareza os demais aspectos referidos pela autora.

O esporte é entendido pelo Sesc São Paulo como um fenômeno de múltiplas possibilidades, considerando as manifestações da cultura corporal realizadas por crianças, jovens, adultos e pessoas idosas como uma forma de educar os cidadãos de maneira não formal e difundir princípios como integração, respeito à diversidade e inclusão social. Desde 2011, o Programa Sesc de Esportes (PSE) estrutura o processo de ensino e aprendizagem esportiva nos cursos permanentes com objetivo de incentivar a prática inclusiva e prazerosa entre as pessoas (Serviço Social do Comércio/SP, 2019). O documento norteador do PSE, com base nas características histórico-culturais do Sesc São Paulo, foca na educação cidadã (Serviço Social do Comércio/SP, 2024) e elege um repertório de conhecimentos do campo esportivo para, de forma sistemática e intencional, ser desenvolvido com metodologias adaptadas para cada faixa etária do Programa: Esporte Criança 3 a 6 anos e 6 a 10 anos; Esporte Jovem 10 a 13 anos e 13 a 16 anos; Esporte Adulto, acima de 16 anos; e Esporte para Pessoas Idosas, acima de 60 anos.

Analisando o Documento Norteador, com base em Gimeno Sacristán (2013), fica evidente que um currículo nunca é neutro, mas é fruto de um contexto histórico com determinações visíveis e invisíveis, ou seja, representa aspirações, interesses,

ideais e formas de entender uma missão e sobre o qual são tomadas decisões e eleitos caminhos. Há uma clara intencionalidade do Sesc São Paulo de se afastar das pedagogias analíticas/tecnicistas com a afirmação de duas importantes bases para o programa: a Pedagogia do Esporte e o Esporte Para Todos.

Quatro princípios pedagógicos, inspirados no pensamento do educador João Batista Freire, são tomados como referência pelo documento norteador (Serviço Social do Comércio/SP, 2019): a) *ensinar o esporte a todos*: refletindo e enaltecendo a premissa da inclusão e acolhimento de todas as pessoas; b) *ensinar bem o esporte a todos*: referindo-se ao desenvolvimento de competência pedagógica de educadores(as) por meio de uma formação inicial diversa, enriquecida continuamente por comunidades de prática; c) *ensinar mais do que esporte a todos*: princípio ético comprometido com uma práxis transformadora baseada nas proposições de Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*; d) *ensinar a gostar de esporte*: aprender a jogar deve ser guiado pelo princípio do prazer evidenciado não apenas pelo gozo, mas pela entrega ao jogo, pela alegria de seu desafio e pelo comprometimento com sua lógica.

Para que esses preceitos possam ser colocados em prática, o referencial teórico de Pedagogia do Esporte adotado pelo PSE se baseia nas Novas Tendências em Pedagogia do Esporte – metodologias interacionistas – abordadas por Scaglia, Reverdito e Galatti (2014). Os autores enfatizam uma ruptura paradigmática com o modelo tecnicista de ensino de esporte, que privilegia o ensinamento da técnica descontextualizada do jogo e a repetição de movimentos para desenvolvimento e aperfeiçoamento de gestos estereotipados. Essa metodologia é pautada na centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem, na ausência de autonomia e tomada de decisão por parte dos alunos, além de desconsiderar seus saberes prévios. O modelo pedagógico tradicional é um exemplo da educação bancária denunciada por Paulo Freire, em que “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos” (Freire, 2019, p. 80). Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) corroboram o pensamento de Freire ao compararem a pedagogia tecnicista à alfabetização por meio das cartilhas e a consequente geração de analfabetos funcionais que identificam letras (equivalentes a gestos técnicos), mas apresentam grande dificuldade na interpretação de textos (dificuldade de leitura tática do jogo). Ao abordarem as Novas Tendências em Pedagogia do Esporte, Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) ressaltam:

Direcionadas pelas teorias interacionistas, encontram no imbricar das abordagens cognitivas, humanistas, socioculturais e ecológicas, a fundamentação necessária para o estabelecimento de princípios pedagógicos, os quais incidirão, decisivamente, nos procedimentos metodológicos. Nessa perspectiva, os princípios ditam que o processo de ensino do esporte educacional, especificamente os jogos coletivos, deve ser centrado na lógica complexa que aproxima as diferentes modalidades, como, por exemplo, pensar o processo a partir das competências para o jogo, a inteligência interpretativa e a tomada de decisão (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2014, p. 69-70).

Nessa perspectiva pedagógica, o educando é entendido como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. Ao ser influenciado por um ambiente estimulante e rico em possibilidades, o aluno também o influencia desenvolvendo autonomia e capacidade de fazer escolhas. A emancipação é colocada pelos autores como consequência desse processo, principalmente à medida que a pessoa toma consciência de suas ações e da lógica do esporte (jogo) em seu contexto cultural e social, para além de sua prática (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2014). Pautando-se nas Novas Tendências em Pedagogia do Esporte, o Guia Prático do Programa Sesc de Esportes afirma que:

O programa valoriza o jogo como meio de compreensão tática e técnica, promovendo a criatividade, tomada de decisão e reflexão sobre ações. Busca enriquecer o repertório das(os) jogadoras(es) humanizando escolhas conforme contexto e competência individuais. Destaca “treino é jogo e o jogo é treino” para o ensino coletivo, integrando intenções individuais em situações complexas de jogo. A abordagem centrada nos alunos os responsabiliza nas decisões, com o educador como parte do processo, visando a formação de pessoas autônomas e conscientes, aplicando valores como protagonismo em suas vidas (Serviço Social do Comércio/SP, 2024, p. 9).

É possível identificar, no currículo esportivo do Sesc São Paulo, os três referenciais que, segundo Galatti *et al.* (2017), devem balizar a prática pedagógica com esporte, independentemente do contexto: técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural. Este é mais um dos importantes avanços presentes no Documento Norteador do Programa Sesc de Esportes, demonstrando compromisso em superar o ensino e a prática descontextualizada e reducionista. Dada a amplitude do programa e a diversidade do trabalho desenvolvido, as orientações de cada referencial são feitas de acordo com as faixas etárias e suas especificidades e não por modalidades (vôlei, basquete, tênis etc.).

Os aspectos técnico-táticos se referem à organização e à sistematização pedagógica, assim como a escolha metodológica para aplicação no ensino, vivência,

aprendizagem e treinamento. Eles estão pautados na concepção de que o esporte, como um fenômeno sociocultural, “é antes de tudo um jogo, reconhecido socialmente, que se caracteriza por uma prática corporal intencional, regular e controlada, objetivando a superação (e autossuperação)” (Serviço Social do Comércio/SP, 2019, p.21). Esse entendimento das Novas Tendências em Pedagogia do Esporte valoriza o ensino por meio dos jogos (unidade complexa) ao assumir que:

O jogo é, ao mesmo tempo, conteúdo e metodologia, desvelando a complexidade estrutural e dinâmica dos jogos e exigindo o desenvolvimento de uma metodologia adequada que balize ações e intervenções didáticas que favoreçam a formação do perfil do egresso preestabelecido (Serviço Social do Comércio/SP, 2019, p. 24).

O referencial socioeducativo, relacionado ao desenvolvimento de valores e comportamentos, agrega os princípios e a missão institucional do Sesc São Paulo no que concerne à Educação Não Formal, ao Esporte Para Todos e às diretrizes das Novas Tendências em Pedagogia do Esporte conforme apontam Machado, Galatti e Paes (2014, p. 419):

Diversos autores compartilham que o ensinar o esporte deve estar balizado com a formação de cidadãos críticos, autônomos, capazes de produzir, reproduzir e ressignificar a cultura esportiva. Para tanto, é pertinente a prerrogativa de Freire (2002) de: educar pelo esporte, ensinar o esporte para todos, ensiná-lo bem, ensinar mais do que ele próprio e ensinar a gostar de esporte.

O componente histórico-cultural é descrito por Galatti *et al.* (2017) como o estímulo a apreciação e valorização do esporte por meio do estudo do surgimento, evolução e história das modalidades esportivas, além do incentivo ao conhecimento sobre eventos esportivos e fatos emergentes/contemporâneos sobre o esporte. O documento norteador traz promoção da cultura esportiva como um dos objetivos a serem desenvolvidos com alunos(as), assim como os conhecimentos relativos a esta cultura, como exemplificado na faixa etária acima de 16 anos (esporte adulto):

Possibilitar e incentivar a busca por conhecimento sobre o contexto histórico da modalidade, personalidades de importância e as principais competições, promovendo o debate em aula de questões emergentes do esporte. Estimular o acompanhamento dos campeonatos locais e apoio aos times da cidade *in loco* (Serviço Social do Comércio/SP, 2019, p. 98).

Esse referencial tem uma menor representatividade e menções mais abrangentes no documento norteador quando comparado aos dois primeiros. Esse menor detalhamento talvez tenha relação com o apontamento de Machado, Galatti e Paes (2014) acerca da existência de um número significativo de obras estudando aspectos técnico-táticos e um olhar mais cuidadoso para os elementos socioeducativos com as novas tendências em Pedagogia do Esporte, enquanto ainda identifica uma escassez de estudos no tocante ao ensino de conteúdos históricos e culturais das modalidades esportivas.

O segundo macro referencial teórico em que se fundamentam o currículo esportivo do PSE e as atividades físico-esportivas no Sesc São Paulo é movimento mundial do Esporte para Todos, que objetiva possibilitar o acesso às práticas de lazer para todas as pessoas. O conceito de Esporte para Todos é pautado em princípios como “o direito voluntário de participação, a ideia do bem-estar, do respeito para com os outros [...] a oferta de práticas esportivas não formais e o estímulo aos cidadãos para uma melhor qualidade de vida” (Serviço Social do Comércio/SP, 2019, p. 7).

Melher (2020) aponta que, em contraposição ao modelo do Esporte para o Alto Rendimento, nas décadas de 1960 e 1970, o conceito de Esportes Para Todos se originou e fortaleceu na Europa por meio da chamada “Carta de Esporte para Todos”. O documento, lançado em 1966 e tornado oficial em 1976, salienta a participação esportiva como direito de todos e exige uma abordagem integral, ligando o esporte a outros domínios políticos, como educação, saúde, serviços sociais, de planejamento nacional e local, de conservação, relacionados aos serviços de artes e lazer. Outro ponto ressaltado pela carta é que o esporte deve ser incentivado como fator para o desenvolvimento humano, e suas funções sociais, educativas e culturais devem ser consideradas.

A ideia de promoção e incentivo ao esporte para a população em geral se expandiu para outros continentes. Instituições como *The Association for International Sports for All* (Tafisa) e *International Sport and Culture Association* (ISCA), das quais o Sesc é parceiro, são referências na promoção e *advocacy* do Esporte para Todos no cenário global. Sobre o conceito de Esportes para Todos, Melher (2020) se apoia no pensamento do sociólogo cultural e historiador Henning Eichberg e afirma:

Há estreita relação do Esporte para Todos com a cultura, cultura corporal, cultura de movimento e com a identidade popular. Valoriza os jogos e as brincadeiras, o envolvimento democrático da comunidade e a vida social.

Denomina o Esporte para Todos como uma estrutura oposta ao modelo de esporte voltado para o alto rendimento. O seu conteúdo é mais abrangente do que as modalidades esportivas formatadas sob regras formais, convencionais e internacionais ou de caráter comercial. O ponto de partida são jogos e brincadeiras populares e regionais, o envolvimento comunitário e a não necessidade de uma justificativa utilitária e funcionalista para o esporte (Melher, 2020, p. 25).

A Pedagogia do Esporte é atrelada ao conceito de Esporte para Todos como sustentação da ação educativa do PSE, e o documento norteador, ao debater esta intersecção, aborda uma série de valores. Cinco princípios básicos considerando a teoria e prática do Esporte Educacional são apontados como fundamentais: inclusão, construção coletiva, diversidade, educação integral e autonomia (Serviço Social do Comércio/SP, 2019).

No que se refere à inclusão, o documento norteador preconiza a importância de se criar condições e oportunidades para a participação de todas as pessoas no aprendizado, independente de suas habilidades, capacidades ou limitações. As práticas devem considerar e respeitar as individualidades e potencialidades de aprendizagem. O princípio da construção coletiva enfatiza a participação ativa de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem como corresponsáveis em todas as etapas desde o planejamento à avaliação. “Construção coletiva é a experimentação da ação democrática” (Serviço Social do Comércio/SP, 2019, p. 28), e espaços de interação devem ser criados e incentivados para a resolução de conflitos de diferentes ordens através da escuta e do diálogo.

Percepção, reconhecimento e valorização são os substantivos utilizados para orientar o princípio da diversidade no que se refere a raça, cor, religião, gênero, biotipo, níveis de habilidades etc. A diversidade é entendida como uma oportunidade de aprender a conviver com as diferenças, e a variação de metodologias de ensino, evidenciando a convivência e a aprendizagem compartilhada, com a alternância de objetivos, gestos, pessoas e materiais, é incentivada.

O quarto princípio elencado é o da educação integral, que prevê educar o ser humano em sua totalidade e complexidade, englobando os aspectos cognitivo, social, afetivo, emocional, motor, físico, moral, estético etc. Segundo o documento, “as ações pedagógicas devem abordar os conteúdos nas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental, estimulando as crianças a aprenderem a ser, conviver, saber e fazer no e por meio do esporte” (Serviço Social do Comércio/SP, 2019, p. 29).

A autonomia, quinto e último princípio elencado, traz o conhecimento e a autorreflexão crítica como bases de uma educação para a liberdade e para a superação de paradigmas. “Deve-se ensinar o esporte estabelecendo relações de cidadania” (Serviço Social do Comércio/SP, 2019, p. 30) e favorecendo aos alunos uma prática que estimule autonomia para a conscientização e apropriação dos vários espaços, construção de regras, torneios e jogos, conhecimento de seus direitos à prática esportiva, apropriação de valores morais e éticos etc.

Mediante a essa base teórica, o objetivo do Programa Sesc de Esportes é ensinar e possibilitar a prática esportiva ao longo da vida, assim como desenvolver valores fundamentais para a convivência e o respeito. Nesse sentido, o grande desafio é “possibilitar que as pessoas se tornem esportistas, sem distinção de gênero, idade ou nível de habilidade, uma vez que se acredita no Esporte e no seu potencial transformador na sociedade” (Serviço Social do Comércio/SP, 2019, p. 9).

É possível afirmar que o componente ordenamento sistêmico formal, descrito por Ponce (2018), está bem estruturado no PSE, tendo um sólido referencial teórico, metodologia, estrutura operacional, perfil de egresso etc. Esta robusta fundamentação teórica do currículo esportivo do Sesc São Paulo indica categoricamente as diretrizes de qual concepção esportiva deve ser desenvolvida no programa, quais metodologias (princípios pedagógicos) e valores basilares devem ser construídos coletivamente no processo de ensino e aprendizagem. Avanços na perspectiva de superar uma pedagogia tradicional, tecnicista e analítica são imprescindíveis e representam um grande passo na promoção de um esporte que inclua, que seja prazeroso, edificante e que promova autonomia e criticidade, além de inteligência para o jogo e para vida.

Retomo o pensamento de Ponce (2018) de que currículo se trata de uma prática social complexa, que envolve construção histórico-social, disputas ideológicas, espaços de poder, escolhas culturais e exercício de identidades para destacar a importância de uma leitura crítica da realidade social ao reiterar o esporte como fator de desenvolvimento humano, comprometido com uma educação cidadã e como ferramenta de transformação da sociedade. Para que se almeje formar pessoas engajadas em transformar o contexto social, é fulcral promover uma leitura crítica da realidade, como afirma Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*:

Chegou a este saber [a necessidade de lutar], que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total de reflexão e de ação. Foi a sua inserção lúcida na realidade, na

situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la (Freire, 2019, p. 75).

Ao considerarmos um currículo para o ensino de modalidades esportivas, é imprescindível entender o Esporte como um fenômeno sócio-histórico e cultural que está entranhado no seio da sociedade e, portanto, embebido de seus valores. A prática esportiva, o ensino de modalidades ou o simples fato de assistir a uma partida de sua equipe favorita implica em ser, inevitavelmente, atravessado por questões de classes sociais, de gênero, de raça, de padrão estético, de idade, de trabalho etc.

O esporte de alto rendimento, desempenhado nos Jogos Olímpicos e em outras competições de grande porte, ainda é a principal referência da maioria das pessoas e instituições de ensino e treinamento. Ele proporciona o espetáculo, representa o ápice, promove heróis e (atualmente) heroínas e alimenta o discurso capitalista da meritocracia. Este esporte de imensa visibilidade nasce de uma perspectiva europeia, branca, patriarcal, padronizada e elitista que é difundida mundo afora pela colonialidade e o imperialismo. Esse contexto esportivo de referência representa um espaço homogeneizador e reprodutor de uma monocultura que invisibiliza e exclui as diferenças que não são bem-vindas a essa “prática de excelência”, como ser uma pessoa gorda, ser mulher ou alguém afeminado, ser uma pessoa transexual ou não binária.

A estrutura social que trabalha para manter o *status quo* da sociedade impera também nos meios esportivos, impondo máximas como “esporte e política não se misturam”, “só os fortes sobrevivem”, “esporte não é coisa de mulher”, “sem dor, não há ganhos”, entre outros jargões. Para romper com essas concepções, um esporte educacional emancipatório se faz necessário, pois, como afirma Freire (2019, p. 52), “a realidade opressora, ao se constituir como um quase mecanismo de absorção dos que nela encontram, funciona como uma força de imersão das consciências.” Dessa forma, o desvelamento da arquitetura social das desigualdades através da educação é o que proporciona a emergência das consciências e o engajamento contundente no combate às injustiças. Santomé (2013a, p. 77) pontua, categoricamente, a importância de um posicionamento contrário aos sistemas de hierarquias e desigualdades:

Todo sistema educacional tem, entre suas finalidades, colaborar para construir as identidades dos meninos e das meninas, entendendo por identidade aqueles conhecimentos, procedimentos, habilidades e valores que cada pessoa aprende, desenvolve e põe em funcionamento para

compreender, avaliar e intervir no mundo. Se esses conteúdos (línguas, saberes, crenças, ritos, procedimentos, atitudes, valores etc.) que se utilizam no meio em que se vive servem para discriminar alguém, vale dizer que estamos perante um sistema educacional injusto, ou seja, classista, e/ ou sexista, e/ou racista, e/ou homofóbico etc. A análise dos possíveis preconceitos nesse tipo de dimensão é o que permite avaliar os níveis de injustiça das instituições docentes.

O esporte educacional desenvolvido em espaços de educação não formal busca se afastar da perspectiva do alto rendimento em sua prática, mas segue, por vezes, mantendo-o como norteador, especialmente no âmbito dos valores. O senso comum é imperativo em atestar: o esporte ensina a seguir as regras, a ter disciplina e resiliência, ajuda a formar caráter e a ter respeito.

Essa herança militarista e colonial segue permeando o imaginário coletivo como algo positivo e desejável, no entanto, é necessário refletir: a quem interessa pessoas obedientes e resistentes que não contestam as normas a que são submetidas, por mais injustas que sejam? O controle dos corpos, inclusive separando-os das mentes e de uma criticidade sobre a própria prática, é benéfico a quem pretende manter as pessoas em conformidade, em clausura, em prisões simbólicas de opressões naturalizadas.

Para uma educação emancipatória, portanto, é necessário o incentivo à rebeldia, à inconformidade, à prática subversiva e desafiadora que se oponha às situações de opressão, que as desvele, que grite aos quatro ventos os danos àqueles que sofrem. Como afirma Rufino (2019, p. 3), em seu livro *Pedagogia das Encruzilhadas*, “a rebeldia como um ato parido de nosso inconformismo com as injustiças é também uma ação de esperança que comunga do ideal da descolonização”.

Considerando que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais dos contextos em que se situa (Candau, 2011) e trazendo a possibilidade de abordar, de maneira reflexiva e propositiva, a conjuntura social em que a prática esportiva está inserida, o Documento Norteador do Programa Sesc de Esportes traz, como conteúdo para crianças, jovens, adultos e pessoas idosas, os chamados temas transversais:

São assuntos que contemplam problemas sociais que podem incentivar o(a) aluno(a) a refletir e buscar soluções, contribuindo para uma formação integral. Devem ser abordados temas que interfiram direta ou indiretamente no desenvolvimento das aulas. Para a escolha dos temas a serem

desenvolvidos, deve-se respeitar as necessidades e características de cada turma/unidade (Serviço Social do Comércio/SP, 2019, p. 72).

O trecho referido acima está presente nos conteúdos de todas as faixas etárias a partir dos seis anos de idade com sugestões ou exemplos de temas “muito evidentes e carentes de discussão nas práticas esportivas” (Serviço Social do Comércio/SP, 2019, p. 72) a serem trabalhados de acordo com a fase da vida dos educandos:

- Esporte Criança 6 a 10 anos: orientação odontológica e nutricional, questões relacionadas a gênero e sexualidade, pluralidade cultural e racial.
- Esporte Jovem 10 a 16 anos: questões relacionadas a gênero, sexualidade, pluralidade cultural e racial.
- Esporte Adulto: questões relacionadas a gênero, sexualidade, ética, jogo limpo, pluralidade cultural e racial.
- Esporte para Pessoas Idosas: questões relacionadas a preconceitos, exclusão, velhice, gênero, sexualidade, ética, jogo limpo, pluralidade cultural e racial.

Consideramos a inclusão sistematizada de temas transversais como parte de um currículo esportivo de educação não formal a assunção de um compromisso com a superação das desigualdades. Não há, no entanto, um aprofundamento acerca das temáticas ou menção a elas nos tópicos de orientações didáticas de cada faixa etária do programa. Dessa forma, em consonância com o referencial teórico eleito de uma teoria curricular crítica, multicultural e orientada pelas dimensões da Justiça Curricular, destaco a necessidade de um olhar mais apurado para a potencialidade destes conteúdos no alcance de uma educação para a cidadania.

Segundo o Dicionário Mini Aurélio, a palavra transversal significa “que passa, ou está, de través ou obliquamente” (Ferreira, 2010, p. 752). O termo tem diferentes aplicações a depender da área de conhecimento em que é utilizado, como na matemática, na biologia, na física e também nas ciências sociais. Nesse último âmbito, a palavra é utilizada para descrever uma abordagem de pesquisa que percorre diferentes áreas ou disciplinas na busca por integrar perspectivas e conhecimentos diversos, visando uma compreensão mais completa e complexa de um determinado fenômeno. Seguindo essa linha, no campo da educação, a palavra transversalidade

se relaciona a “temáticas que atravessam, que perpassam, os diferentes campos de conhecimento” (Araújo, 2014, p. 25).

O autor inicia a argumentação acerca dos temas transversais ao se opor a uma educação escolar segmentada, descontextualizada da realidade dos educandos, em que, como debatido no segundo capítulo desta dissertação, o foco se concentra em instruir conforme conhecimentos construídos historicamente e formar para o mercado de trabalho, negligenciando, por vezes, o objetivo fundamental de educar para o exercício da cidadania (Araújo, 2014). Ao descreverem a tradição disciplinar como dominante no século XX, Chizzotti e Casali (2012) apontam a falência desse currículo fragmentado em conteúdos disciplinares autônomos, sob a jurisdição de um profissional especializado na área, perseguindo objetivos próprios, independentes do contexto, com noções abstratas prescindíveis de qualquer possível ação.

Jurjo Santomé (2013a) corrobora a crítica a esse modo de organização dos planos de estudos por matérias independentes ao caracterizá-lo como dificultador do conhecimento da realidade, dos interesses e funções ideológicas e políticas que completam o conhecimento com o qual se entra em contato. O autor destaca a “infantilização da juventude” como consequência dessa formação alienada do contexto social e a desmotivação de jovens em compreender e refletir sobre o funcionamento da sociedade, a dificuldade em reconhecer estruturas opressivas de poder e de exercer seus poderes cívicos para a construção de outro mundo, mais democrático, justo e solidário. Segundo Santomé (2013a, p. 85):

É trabalhando com estruturas de conteúdos mais interdisciplinares que faremos com que os alunos, dia após dia, aprendam a se fazer perguntas mais complexas; que não tenham medo de experimentar, de explorar novos caminhos que esses saberes lhes abram. É desse modo que melhor podemos garantir uma autêntica educação de pessoas democráticas, reflexivas e críticas.

Esta mesma visão é compartilhada por Paulo Freire (2019), que enfatiza que uma educação libertária é uma educação problematizadora, que afirma a dialogicidade e se faz dialógica. Enquanto a prática bancária implica uma espécie de anestesia que inibe o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade.

Araújo (2014) afirma que o debate acerca dos temas transversais originou-se no âmbito dos movimentos sociais articulados politicamente em Organizações Não-Governamentais (ONGs) e governamentais, em diversos países, no fim dos anos 1960. As reivindicações aos Estados exigiam a inclusão, na estrutura formal das escolas, do estudo de temáticas relacionadas à democracia, à justiça social, à ética, à busca de uma vida digna para todos os seres humanos. Segundo Araújo (2014, p.29):

Assim, aparecem as preocupações com temas como saúde, ética, meio ambiente, sexualidade, respeito às diferenças, direito do consumidor, relações capital-trabalho, igualdades de oportunidades, sentimentos e emoções, drogas, paz no trânsito, e muitos outros que cada cultura e comunidade podem eleger.

Os temas transversais surgiram no cenário brasileiro nos anos 1990, período de significativas mudanças no campo da educação. Tivemos a participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, onde propostas visando a universalização do acesso à educação fundamental e “o cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem” (Neto, 2009, p. 2) foram lançadas.

Nesse momento, acontece a promulgação da LDBEN, Lei n.º 9.394/96 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries, em 1997, de 5ª a 8ª séries, em 1998, e de ensino médio, em 1999, acrescido do PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais), de 2002 (Neto, 2009). Segundo o autor:

A elaboração dos PCNs, nos anos 1990, foi uma resposta às exigências de organismos internacionais no sentido de sintonizar as políticas curriculares brasileiras com os interesses e estratégias dos órgãos financiadores internacionais, configurando-se, com isso, uma maior sujeição das políticas educacionais brasileiras às diretrizes políticas impostas por essas entidades (Neto, 2009, p. 2).

A década neoliberal (Maia do Bomfim *et al.*, 2013), marcada pelos avanços de entidades externas nas políticas educacionais do Brasil e de outros países mundo, também contou com movimentos de resistência. Como parte da conjuntura nacional dos anos 1990, conforme afirma Paraíso (2023), é importante pontuar a forte presença

dos aspectos culturais na discussão e na política curricular brasileira. Este fato vem de uma cena política em efervescência pelo período pós redemocratização e, principalmente, em função das lutas por representação de diferentes grupos e movimentos sociais.

Neto (2009) e Maia do Bomfim *et al.* (2013) ressaltam o comprometimento dos PCNs com a cidadania, presumidamente democrática, de maneira emblemática e reiterada em todos os documentos. E vislumbrando este horizonte, assuntos de urgência nacional, os chamados Temas Transversais, foram estabelecidos pelo Governo Federal como parte dos documentos. “O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social, dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (Brasil, 1997, p. 15).

Dessa forma, uma das finalidades dos temas transversais é que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável na sociedade (Brasil, 1997). Assim, os assuntos eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite a participação social de todos.

Foram adotados quatro critérios, pelo Ministério da Educação, para a seleção dos temas transversais, sendo eles: urgência social; abrangência nacional; possibilidade de ensino e aprendizagem; favorecimento à compreensão da realidade e à participação social (Brasil, 1997). Sob essa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, e Saúde. O documento de apresentação traz a possibilidade de trabalho com temas locais, ou seja, assuntos que possam ser socialmente relevantes de uma maneira mais particular, dando flexibilidade e incentivando um olhar cuidadoso para os diferentes contextos e territórios.

Nos PCNs, a transversalidade é relacionada à dimensão didática (Brasil, 1997), enquanto, para Araújo (2014, p. 25), “a transversalidade deixa de ser apenas um pressuposto metodológico, de ‘entrecruzamento’ de conhecimentos, e passa a assumir também um pressuposto epistemológico.” Isso se refere à ampliação dos conhecimentos, conteúdos e vivências por meio da conexão com a realidade social de todos os sujeitos do currículo.

O intuito de realizar o trânsito entre as disciplinas e a realidade complexa corrobora o posicionamento de Adorno (2020, p. 154) ao destacar a importância política da consciência: “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas”. Em um país de dimensões continentais como o Brasil, que historicamente carrega desigualdades sociais abissais, uma educação crítica para a compreensão e a transformação da realidade faz-se urgente e imprescindível. Como afirma Freire (2019, p. 40):

Se pretendemos a libertação das pessoas, não podemos começar por aliená-las ou mantê-las alienadas. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nas pessoas. É práxis, que implica a ação e a reflexão das pessoas sobre o mundo para transformá-lo.

Araújo (2014) considera inovadora a inserção dos temas transversais, pois, segundo o autor, pela primeira vez, o âmbito da formação ética e para a cidadania passou a ser defendido como política de Estado, alcançando todo o sistema educacional do país. Candau (2011) salienta que, também pela primeira vez na história, uma proposta educacional advinda do Ministério da Educação incorporou, entre os temas transversais, a questão da pluralidade cultural, objeto de controvérsias e negociações em que a pressão de movimentos sociais se fez presente.

Em concomitância à análise do contexto histórico, da importância e da potencialidade dos temas transversais, é salutar pontuar as dificuldades de sua inserção dadas as condições de sua construção ou de papéis que lhes foram conferidos. Neto (2009) e Maia do Bomfim *et al.* (2013) apontam uma contradição primordial no desenvolvimento dos PCNs e, conseqüentemente, dos Temas Transversais: documentos que propõem uma educação democrática e cidadã foram elaborados com pouco envolvimento da sociedade e com pouco tempo de reflexão para a construção coletiva. Segundo Maia do Bomfim *et al.* (2013, p. 30, grifos dos autores):

Para a análise que se segue, pode-se dar destaque às características dos primeiros momentos da construção dos PCNs: a identificação do **intelectual orgânico** institucional que inicia o processo, a Fundação Carlos Chagas, responsável pela versão preliminar dos PCNs; a influência advinda das **experiências de outros países**, conforme as pesquisas (nacionais e internacionais) trabalhadas naquele momento; o **curto período**, entre 1995 e 1996, para consultar a comunidade acadêmica e construir a versão preliminar; e o **baixo retorno** dessa comunidade acadêmica, apenas **700 pareceres** (se considerarmos todo o Brasil).

A ausência de um processo verdadeiramente democrático de elaboração dos PCNs e dos temas transversais, com um debate amplo entre educadores, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento e comunidades escolares, foi um ponto desfavorável à representatividade e ao suporte efetivo aos professores(as) e às equipes gestoras na implementação dessas temáticas que propõem quebras de paradigmas.

Como afirma Araújo (2014), os temas transversais não se caracterizam como novos campos disciplinares, mas como áreas de conhecimento que atravessam os campos disciplinares já existentes e consolidados. Essa disposição curricular pode ser compreendida como algo de menor importância, secundário, que não deve ser esquecido, mas que não se caracteriza como essencial. Tal categorização ou entendimento como algo complementar torna, por vezes, o assunto de relevância social um “quase tema” e enfraquece sua inserção nas disciplinas, o que pode ocasionar abordagens simplistas, alegóricas ou por pura obrigatoriedade, que não tenham o intuito real de estimular a consciência dos educandos, promover reflexões e ações transformadoras.

A visão de Maia do Bomfim *et al.* (2013), ao revisitarem os textos dos temas transversais de saúde e meio ambiente nos PCNs, 16 anos após sua escrita, é de que faltam pistas de ação e aplicabilidade prática, de que há uma carência de explicações sobre as interfaces entre as áreas e, conseqüentemente, de como aconteceria a inter e transdisciplinaridade. Os autores questionam se há, na proposição de temas transversais, a promoção de uma cidadania passiva baseada em uma proposta comportamentalista:

Não supera o limite de crítica à própria sociedade. Por fim, foi percebido que a maior limitação do documento esteve no que mais alardeou desde a apresentação: “o compromisso com a construção da cidadania” (Brasil, 1998a, p. 17). Na verdade, o máximo que alcança é a promoção de uma cidadania passiva, limitada à compreensão do direito, mas longe de sua realização. Nesse limite, a educação serve mais à conformação do que à transformação da realidade; responsabiliza demasiadamente o indivíduo e isenta o Estado (Maia do Bomfim *et al.*, 2013, p. 41).

Paraíso (2023) traz outra reflexão crítica ao Multiculturalismo abordado pelos PCNs nos temas transversais, o qual considera incipiente e do tipo assimilacionista. Ao referir-se especificamente às temáticas pluralidade cultural e orientação sexual, a autora evidencia uma abordagem que trata de “respeito” e “tolerância cultural”,

indicando um Multiculturalismo pouco politizado, em que há o reconhecimento da existência de múltiplas culturas no país, mas pretende-se abranger todos os grupos com o intuito de integração à sociedade existente, em uma espécie de assimilação da cultura dominante (Paraíso, 2023). É possível identificar essa característica abordada pela autora no texto de apresentação do tema “pluralidade cultural”, em que o primeiro verbo mencionado é **respeitar**:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso **respeitar** os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países [...] O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de **aprender a conviver**, vivenciando a própria cultura e **respeitando** as diferentes formas de expressão cultural (Brasil, 1997, p. 27, grifos da autora).

Para que o propósito da inserção e atuação com os temas transversais se concretize é necessário também que educadores(as) estejam comprometidos com uma educação crítica e emancipatória. Segundo Freire (2019), ser um(a) educador(a) problematizador(a) é recusar a educação bancária, que comunica e deposita conteúdos que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram. A educação como prática da liberdade, ao contrário da que pratica a dominação, implica a negação do ser humano abstrato, isolado, solto e desligado do mundo. Para que essa atuação engajada por parte de educadores(as) seja possível, é crucial atentar-se também aos processos formativos dentro das universidades e ao longo de suas carreiras. Como já apontado por Candau (2011), os debates acerca de questões da diversidade e do Multiculturalismo ainda são recentes e frágeis nas universidades, o que reverbera diretamente na prática educativa, por vezes, menos politizada e compromissada com questões de cunho social.

Ao voltar o olhar para a educação física e as práticas esportivas, é evidente que são atravessadas por todos os temas sociais emergentes, como pluralidade cultural, consumo e trabalho, ética, saúde, racismo, gênero e sexualidade etc. O ensino-aprendizagem de esportes comprometido com uma educação cidadã propõe-se a explorar os atravessamentos contidos nessas manifestações sócio-históricas e culturais.

Santos *et al.* (2013) avaliaram as concepções sobre temas transversais dos professores de Educação Física das escolas estaduais da cidade de Panambi, Rio Grande do Sul, e a forma como estão sendo desenvolvidos. Com base nos resultados obtidos, perceberam que os professores pouco sabem sobre os PCNs, temas transversais e interdisciplinaridade, embora essas temáticas não sejam recentes. Nesse estudo, os poucos (três) professores que afirmaram trabalhar essas temáticas em suas aulas faziam-no de maneira informal, através de diálogos. Os resultados apontaram que, quando os temas são incorporados às aulas de Educação Física, são de forma não programada, o que não caracteriza o proposto pelos PCNs (Brasil, 1997), que preveem o trabalho com temas transversais de forma planejada e relacionada com os demais conteúdos.

Em contraposição, um levantamento realizado na rede municipal de Teresópolis, no que se refere à aplicação dos temas transversais, foi observado que 94% dos professores aplicam os temas em suas aulas de educação física (Santos *et al.*, 2016). Saúde foi o tema transversal mais abordado (28%), seguido por Ética (25%), Pluralidade Cultural (21%), Meio Ambiente (17%) e Orientação Sexual (9%). Dos 16 professores observados, 88% abordaram os temas transversais junto com o conteúdo da aula e fizeram-no principalmente através do debate (26%), seguido por perguntas (23%), aula expositiva (21%) e vídeos (15%). Estudos referentes à aplicação de temas transversais, em sua maioria, fazem levantamentos quantitativos em cenários escolares, porém, poucos são os dados qualitativos acerca da abordagem dessas questões.

Contextos de educação não formal também são pouco explorados em pesquisas relativas às transversalidades. O Sesc São Paulo, enquanto instituição compromissada com a educação cidadã e a mudança social, prevê o trabalho com os temas transversais no Documento Norteador do PSE. Apesar de manter a nomenclatura advinda da educação formal, não há, no currículo esportivo do Sesc, vínculo ou menção direta ao PCNs, tampouco a obrigatoriedade da abordagem dos temas eleitos pelo Ministério da Educação. A instituição se inspira no conceito dos temas transversais e no potencial transformador dessa prática educativa e a agrega como parte de seu currículo de educação não formal.

Assim, o documento orienta a escolha dos assuntos de acordo com as necessidades e características das turmas, trazendo sugestões conforme a faixa etária atendida: crianças, jovens, adultos e idosos. Para o trabalho com adolescentes,

propõe-se, por exemplo, tratar de questões relacionadas a gênero, sexualidade e a pluralidade cultural e racial, muito evidentes e carentes de discussão nas práticas esportivas. A abertura para a atuação com temáticas que sejam pertinentes à realidade de cada turma e unidade está em consonância com o pensamento de Araújo (2014), que afirma que os temas transversais não devem ser rígidos ou uniformes, mas uma referência de caráter dinâmico e aberto a ser adaptada aos interesses e às necessidades de cada grupo social.

Não há, no entanto, uma descrição detalhada, orientação, bibliografia, material de suporte ou de consulta para educadores(as) no que concerne à abordagem desses conteúdos. Essa pouca profundidade dada aos temas transversais dentro do currículo do Programa Sesc de Esportes pode subentender uma relação hierárquica de inferioridade com os demais conteúdos e uma percepção de que os mesmos são facultativos ou dispensáveis. No referencial teórico específico da faixa etária de 6 a 10 anos, os temas estão descritos, inclusive, como atividades complementares, ou seja, “ações que devem ser trabalhadas em conjunto com os conteúdos desenvolvidos pelo(a) educador(a) em aula, a fim de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e possibilitar novas experiências para ensinar com significado” (Serviço Social do Comércio/SP, 2019, p. 72).

Abordar conteúdos sócio-históricos não pode ser secundário ao promover uma educação cidadã, tampouco ao combater opressões e desigualdades de maneira deliberada. E, considerando que tratar de tópicos como gênero e sexualidade ou pluralidade cultural e racial, questões que envolvem desigualdades centenárias, pode ser um tarefa sensível, despertar gatilhos, exigir repertório de fala e letramento, mostra-se essencial ter um respaldo teórico institucional para dar segurança, sustentação e direcionamento à atuação de educadores(as). O documento contém diretrizes e conteúdos fundamentais, valores institucionais e ideais de formação de cidadãos, no entanto, falta minúcia no que se refere aos temas transversais, apontando, por exemplo, pensadores(as) nos quais o Sesc São Paulo se apoia para dialogar e atuar de maneira propositiva com tais assuntos.

Outro ponto importante ao abordarmos o currículo esportivo e os temas transversais refere-se à prática educativa: a vivência subjetiva de educadores(as) e educandos(as) e os resultados dialógicos dessa práxis. Como afirma Gimeno Sacristán (2013, p. 25):

Não é o currículo em si que constitui um plano escrito, mas o seu desenvolvimento. O primeiro é como se fosse a partitura, o segundo seria a música que é executada. Ambos guardam uma relação entre si, embora sejam coisas distintas. Com base na partitura, podem ser desenvolvidas ou executadas músicas diferentes.

Currículo é, portanto, o resultado do diálogo entre a teoria e a prática. É o que emerge dos atravessamentos de todos os agentes envolvidos: educandos(as), gestores(as), educadores(as), familiares, comunidade em geral, trabalhadores(as) das unidades, contexto político e social etc.

Ao longo de 12 anos como educadora, pude notar mudanças significativas na prática de educadores(as) da instituição no que concerne ao entendimento do jogo como elemento central da metodologia do programa. O primeiro referencial teórico estabelecido pelo Programa Sesc de Esportes como pilar da ação educativa nos cursos, as Novas Tendências em Pedagogia do Esportes – metodologia interacionista – está aos poucos estabelecendo-se com mais força e propriedade. Avanços na perspectiva de superar uma pedagogia tecnicista e analítica são consideráveis e notórios nos processos de ensino-aprendizagem mediados pelos educadores(as) da instituição, especialmente nos aspectos procedimentais.

Essa mudança de valores e perspectivas é um processo árduo, que demanda tempo e está diretamente relacionado a se contrapor a uma longa trajetória da área da educação física como área de conhecimento e prática pedagógica. Tomando a educação física escolar como exemplo, vemos transformações significativas de acordo com o tempo e contexto histórico, político e social.

Segundo Darido (2011), a educação física escolar, em sua origem, tinha como preocupação central os hábitos de higiene e saúde e pautava-se nos métodos ginásticos oriundos do continente europeu (ginástica sueca, francesa, alemã etc.). O modelo subsequente da disciplina caracterizava-se pelo militarismo e pelo objetivo de formar indivíduos fortes e sadios, aptos a defender a nação, excluindo da prática aqueles denominados incapacitados.

A concepção esportivista, vigente a partir da década de 1960, praticamente reduziu as aulas de educação física à prática de esportes, visando a identificação de talentos para possível representação em competições nacionais e internacionais (Darido, 2011). A abertura política na década de 1980 traz para a Educação Física uma série de tendências pedagógicas que ressignificam a presença deste componente no ambiente escolar, como a abordagem construtivista, crítico-

emancipatória, crítico-superadora etc. Soraya Darido (2011), em consonância com as ideias de Jocimar Daolio, estudioso da educação física escolar, afirma que a perspectiva biológica da área dava dar lugar a uma perspectiva cultural, em que os conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento devem ser prioridade.

Ter a cultura corporal de movimento como centro da prática educacional é essencial para desconstruir todo o ideário europeu de esportes, atividades físicas e de lazer, vigente há décadas, que enfoca o corpo biológico de maneira utilitária e alienada. Abordar conteúdos relativos aos povos indígenas e afro-brasileiros, por exemplo, é também lutar contra o epistemicídio e o apagamento dessas culturas ou o seu enquadramento como folclóricos e exóticos. Não basta, no entanto, somente incluir, citar ou descrever as diversas manifestações da cultura corporal, mas é fundamental, como afirma Candau (2011), promover a conscientização sobre os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais – relações hierarquizadas, marcadas por preconceitos e discriminações –, não desvinculando, assim, a diferença da desigualdade socialmente imposta pela colonialidade.

As temáticas transversais estão presentes em todas as manifestações da cultura corporal (esportes, danças, lutas, ginásticas etc.) podendo e devendo ser abordadas no PSE, como prevê o documento norteador do programa, para atender às demandas de educandos(as) e da sociedade. Apesar da previsão do trabalho com assuntos de relevância social que interfiram direta ou indiretamente no desenvolvimento das aulas, durante minha atuação profissional, notava que, muitas vezes, eles não eram contemplados nos planejamentos ou nas práticas das turmas.

É sobre esse aspecto da prática educativa, no que concerne à abordagem dos temas transversais do Programa Sesc de Esportes, que a pesquisa de campo deste trabalho se debruçou, com vistas a traçar um panorama da atuação de educadores(as) e identificar necessidades das pessoas para potencializar denúncias e anúncios (Freire, 2019), ainda escassos apesar das inúmeras opressões que permeiam o esporte como fenômeno sócio-histórico e cultural.

5 ANÁLISE DE ENTREVISTAS DE EDUCADORES(AS): UM PANORAMA DO TRABALHO COM TEMAS TRANSVERSAIS

Para iniciar a apresentação e análise dos dados obtidos, retomo o objetivo geral desta dissertação de traçar um panorama – visão ampla em diferentes direções – da prática educativa com temas transversais nas aulas e turmas do Programa Sesc de Esportes e analisá-lo sob as perspectivas da proposta de Justiça Curricular, do Multiculturalismo Crítico e da Pedagogia do Esporte. Dentro dos objetivos específicos e do roteiro da entrevista semiestruturada desenvolvida, alguns aspectos considerados essenciais para descrever esse cenário foram elencados: qual o entendimento/conceito de tema transversal, quais temas têm sido escolhidos para serem abordados, quais os métodos utilizados para a inserção das temáticas nas aulas, os motivos da presença ou ausência dos temas, os aspectos de planejamento e, por fim, quais as necessidades identificadas pelos(as) educadores(as) para qualificar o trabalho com esses conteúdos.

Esse panorama foi delineado com base em seis categorias, definidas a partir das entrevistas e dos dados emergentes: conceito de temas transversais; temas desenvolvidos; motivos para a presença ou ausência das temáticas; metodologias; planejamento; e necessidades apresentadas pelos(as) educadores(as). A exploração das categorias foi realizada conforme o quadro a seguir:

QUADRO 1 – Sistematização da análise⁵

Organização da análise	Codificação	Categorização
Análise do Documento Norteador do Programa Sesc de Esportes	Panorama da prática educativa com temas transversais	Conceito de Temas Transversais
		Temas Desenvolvidos
Motivo da Presença ou Ausência		
Metodologia		
Planejamento		
Necessidades		
Transcrição das entrevistas realizadas com educadores(as)		

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

⁵ As cores foram aqui utilizadas como recurso metodológico utilizado pela pesquisadora para melhor visualização e organização dos dados em suas respectivas categorias. As mesmas cores identificam cada categoria nos quadros que trazem as unidades de registro emergentes das entrevistas com os(as) educadores(as) participantes.

5.1 Perfil dos sujeitos e contexto da pesquisa

Foram entrevistados(as), ao total, dez educadores(as), atuantes em sete unidades da capital de São Paulo, sendo cinco mulheres e cinco homens. As informações de identidade de gênero, orientação sexual e raça ou cor foram autodeclaradas pelos(as) participantes. Buscou-se a formação de uma amostra com equidade de gênero e diversidade de cor ou raça, orientação sexual e idade, respeitando os critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. Os perfis das pessoas entrevistadas se encontram na tabela a seguir:

QUADRO 2 – Perfis de educadores(as) entrevistados(as)

	Sexo	Idade	Identidade de gênero	Orientação Sexual	Cor ou raça	Tempo de serviço no Sesc	Tempo de formação
1	Mulher	33	Cisgênera	Bissexual	Preta	9 anos	11 anos
2	Homem	31	Cisgênero	Heterossexual	Branco	7 anos	9 anos
3	Mulher	46	Cisgênera	Heterossexual	Branca	10 anos	12 anos
4	Mulher	31	Cisgênera	Homossexual	Preta	5 anos	11 anos
5	Mulher	34	Cisgênera	Heterossexual	Parda	7 anos	13 anos
6	Homem	49	Cisgênero	Heterossexual	Branco	7 anos	27 anos
7	Homem	37	Cisgênero	Heterossexual	Preto	7 anos	15 anos
8	Mulher	36	Cisgênera	Homossexual	Parda	5 anos	15 anos
9	Homem	34	Cisgênero	Heterossexual	Pardo	10 anos	13 anos
10	Homem	47	Cisgênero	Heterossexual	Preto	19 anos	21 anos

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Ao observarmos a idade dos(as) participantes do estudo, a média encontrada foi de 37,8 anos, tendo os participantes mais jovens 31 anos e o mais velho 49 anos. A média de tempo de serviço no Sesc São Paulo foi de 8,6 anos variando de 5 a 19 anos de vínculo profissional. Já o tempo médio de formação na área de educação física foi de 14,7 anos, partindo de 9 até 27 anos desde a graduação. Os números indicam profissionais que possuem um tempo significativo de carreira e atuação com atividades físicas e/ou esportivas, além de períodos relevantes como funcionários(as) do Sesc, estando inseridos(as) na cultura institucional e, conseqüentemente, em seus valores e práticas.

Com relação ao dado orientação sexual, temos 7 pessoas que se autodeclararam heterossexuais, 2 homossexuais e 1 bissexual. Um apontamento relevante acerca deste aspecto é que a pequena diversidade encontrada se refere a três educadoras

(60% das mulheres entrevistadas), pois, entre os homens, a prevalência da heterossexualidade foi de 100%. Da mesma maneira, tivemos a autodeclaração de todas as pessoas entrevistadas como cisgêneras (100%), não havendo pessoas transsexuais neste grupo de educadores(as). Este dado pode ser um reflexo da sociedade em que poucas pessoas transsexuais têm acesso a cursos de ensino superior, pois são vulnerabilizadas socialmente ao serem expulsas de casa, ao serem evadidas da escola pelas violências de gênero que sofrem, ao viverem em situação de rua e terem a expectativa de vida de 35 anos como aponta a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra) no Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras (Benevides, 2024).

Dentre as pessoas entrevistadas, 4 se autodeclararam pretas, 3 brancas e 3 pardas. Apesar da ausência de pessoas autodeclaradas amarelas ou indígenas, é possível identificar um equilíbrio e diversidade entre participantes do estudos no que se refere à raça ou cor com base nas categorias utilizadas no Censo 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A intersecções de raça, gênero, orientação sexual e idade não são o foco desta pesquisa, no entanto, a diversidade é um fator importante, dada a busca por representar (mesmo que parcialmente) um grande e heterogêneo conjunto de pessoas que compõem o grupo de educadores(as) do Sesc São Paulo.

No que se refere ao contexto em que se realiza a presente investigação, alguns pontos devem ser salientados. O primeiro deles é de caráter geográfico, uma vez que as entrevistas foram feitas somente com educadores(as) atuantes em unidades do Sesc da cidade de São Paulo. A conjuntura social, histórica e cultural influencia e é influenciada por todos os sujeitos de um currículo, sendo, portanto, determinante para os ambientes educacionais formais e não formais. A cena mais progressista e diversa encontrada na capital do estado é, muito provavelmente, mais propensa e fértil ao trabalho com temas transversais, especialmente aqueles tidos como “pautas de minorias”, que encontram resistência em contextos conservadores observados em muitas cidades do interior. Essa condição deve ser considerada na leitura, interpretação e extrapolação dos dados trazidos por esta dissertação, uma vez que a atuação com temáticas socialmente relevantes que abordem opressões ou quebras de paradigmas pode ser significativamente diferente em contextos conservadores que inibam ou cerceiem tais debates.

O segundo ponto é de caráter temporal e político. As entrevistas com educadores(as) em atividades físico-esportivas do Sesc São Paulo aconteceram em 2024, após vivenciarmos a pandemia de Covid-19 no cenário global – dezembro de 2019 a maio de 2023, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) – e um governo de extrema direita no cenário nacional – janeiro de 2019 a dezembro de 2022. Esses eventos se sobrepuseram e infligiram muito sofrimento às pessoas, especialmente às populações vulnerabilizadas.

As mais de 700 mil mortes em decorrência do vírus SARS-CoV-2 revelaram as condições de massiva desigualdade e suas relações com os diferentes marcadores sociais de raça, classe, gênero, idade, território etc. A magnitude da destruição vivida no Brasil expôs essas questões e ampliou o debate político em diversos setores da sociedade, incluindo os campos da cultura, lazer e esporte. O Sesc São Paulo, que já se caracterizava como uma instituição preocupada e engajada com a justiça social, ampliou seu olhar para a interseccionalidade, colocando ainda mais em evidência demandas de uma sociedade plural em sua missão educacional. Para alcançar tal propósito, a instituição realizou, por exemplo, processos seletivos para a área físico-esportiva com ações afirmativas de raça, gênero, orientação sexual e idade. A presença mais frequente das discussões aliada a um aumento da diversidade no quadro de funcionários neste período recente configuram-se como fatores fomentadores de um esporte educacional engajado dentro da instituição.

Feitas as contextualizações necessárias, o texto segue para a análise das práticas educativas com temas transversais dentro do Programa Sesc de Esportes e das necessidades para potencializar o trabalho com estes assuntos.

5.2 Práticas Educativas com temas transversais

5.2.1 Conceito de tema transversal

Para poder debater acerca da prática educativa em consonância com o currículo, no caso, o Documento Norteador do Programa Sesc de Esportes, no que concerne à abordagem de temas transversais, faz-se importante lançar luz às concepções do que são essas temáticas por parte dos educadores(as) em atuação. O Quadro 3, a seguir, contém descrições das pessoas entrevistadas quando questionadas sobre suas definições de tema transversal:

QUADRO 3 – Unidades de registro da categoria “Conceito de Tema Transversal”

Unidades de Registro	
Educ. 1	"Acho que um termo que eu ouvi, não sei onde que eu ouvi, mas que para mim fez muito sentido, até mais do que o termo transversal, que eu ainda me confundo com as palavras, são temas de relevância social. Temas que são relevantes para a sociedade nos mais diferentes contextos. De igualdade, de justiça, de acesso, de segurança. Então, acho que todos os temas relevantes socialmente eu entendo como temas transversais "
Educ. 2	"O que são temas transversais, né? Como o nome já sugere, temas que atravessam mais de uma... como dizer né? No nosso caso, o esporte. Então, temas que atravessam o esporte, vão além do esporte, mas ele vai falar do esporte, vai falar de coisas da nossa sociedade, do nosso dia a dia."
Educ. 3	"Eu acho que é um tema que a gente consegue... é... dar valor, que não esteja ligado a regras, a técnicas e ao mundo fechado dentro daquela modalidade ou esporte. São temas que a gente consegue inserir de uma forma mais ampla, sai do esporte fechado, da técnica, enfim, e que a gente consegue ampliar esse esporte utilizando de outras ... outros temas que estão ligados à nossa vida fora do esporte, né?"
Educ. 4	"Os temas que são... Que atravessam a nossa vida de uma maneira social. E que não necessariamente dizem respeito ao que sou, mas às pessoas que estão comigo no mesmo espaço, né? [...] são questões de reflexo na sociedade que pipocam nas nossas aulas e com as nossas turmas e que a gente precisa desenvolver e, de alguma maneira, poder propor algo que seja conversa do educador(a) para com a turma, ou talvez trazer algumas programações que possam desenvolver de uma maneira outra, assim, esses temas."
Educ. 5	"Eu considero como tema transversal tudo que atravessa a pessoa, que atravessa as pessoas que estão ali. Então, assim, tem N questões que atravessam. As questões relacionadas ao ambiente, relacionadas à cultura, as questões de racismo, né, porque, por mais que não interfira diretamente, mas assim... acho que é até difícil falar que não interfere diretamente (risos), mas são questões que atravessam. [...] Então, acho que são temas que vão além daquilo que eu estou programando efetivamente, relacionado ao que eu estou aplicando, à modalidade, ao conteúdo da educação física em si, que pode conversar diretamente ou não, mas que impactam, que atravessam. Eu tenho que ter esse olhar sensível."
Educ. 6	"esses temas mais da sociedade em si [...] Que nem falar sobre negritude, falar sobre gênero ... enfim, todas as formas que a gente pode trabalhar que remetem à melhora da sociedade."
Educ. 7	"Acho que os temas transversais, eles abordam questões relacionadas à diversidade, né, cultural. É ... O que me vem à lembrança, também, eram questões relacionadas ao meio ambiente, isso pensando lá na formatura da licenciatura, mas acho que o que vem mais à mente é a questão relacionada à diversidade cultural, diversidade étnico-racial, as questões de gênero e orientação sexual... as questões de nacionalidade, regionalidades, né?"
Educ. 8	"Acho que é os temas que permeiam o nosso Programa. Então, é isso, esses temas que estão envolvendo as coisas que a gente acha que sejam importantes para a gente abordar com os alunos."

Educ. 9	“Assim, cara, é difícil essa pergunta: o que que é. Porque tem... muitas vezes, cada pessoa vai ter o seu, dar o seu significado. Mas, para mim, durante a aula, além do... é aquela frase que a gente fala: “O esporte não é apenas o esporte”. Então, não é só um jogo. [...] Então, a definição seria muito fazer com que eles percebam que não é porque é um jogo que ele só vai jogar. Aquilo vai servir como exemplo para muitas coisas na vida que eles... na vida deles que eles vão levar para frente, para se tornar uma pessoa melhor.”
Educ. 10	"São assuntos que se relacionam... com questões do dia a dia, né, mas que não necessariamente... Eles não estão nem diretamente ligados, eles não precisam estar diretamente ligados à modalidade esportiva, mas, se você for ver, quando a gente traz, é porque, de alguma maneira, eles se relacionam também, assim. Então, questões sociais, questões de saúde, questões comportamentais."

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao menos oito das dez afirmações apontadas no Quadro 3 indicam algum entendimento dos temas transversais como externos à prática esportiva, como algo que não está sempre presente, aquilo que atravessa, que se refere à sociedade, mas não pertence necessariamente ao esporte: *“vão além do esporte”, “que não esteja ligado ao mundo fechado dentro daquela modalidade”, “são temas que vão além daquilo que eu estou programando efetivamente, relacionado ao que eu estou aplicando, a modalidade, ao conteúdo da educação física em si”, “esses temas da sociedade em si”, “a definição seria muito com que eles percebam que não é porque é um jogo que ele só vai jogar”, “eles não precisam estar diretamente ligados a modalidade esportiva”*.

Alguns aspectos podem estar ligados a essa percepção. O primeiro refere-se ao entendimento de temas transversais como questões que atravessam, que cruzam o esporte no sentido de passagem. Essa interpretação do atravessamento como algo efêmero ou circunstancial o categoriza como secundário, pois é entendido como não sendo próprio do esporte, podendo ou não ser trabalhado a depender de algum acontecimento que imprima necessidade ou urgência. A imagem a seguir busca ilustrar a visão expressa pela maioria dos(as) educadores(as) entrevistados(as):

FIGURA 3 – Transversal como cruzamento passageiro



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Como já apontado anteriormente, o termo transversal pode ter diferentes significados a depender da área de conhecimento. Ao voltarmos a atenção para as ciências sociais, em que se encontra a educação, o sentido de transversal ou transversalidade é o de buscar um olhar abrangente que, através de saberes de diferentes áreas de conhecimento, alcance um discernimento mais completo e múltiplo de um determinado fenômeno. A intencionalidade dos temas transversais de trazer amplitude e, principalmente, conexão com a realidade social para a educação tal como ela tem sido organizada é de grande relevância ao levarmos em conta uma educação para a cidadania, para a vida em coletivo, para a superação das desigualdades, para a transformação social. Algumas das falas destacam a importância dos temas, seja para alunos(as) nas turmas seja para a melhora da sociedade em geral, o que configura um entendimento da relevância do trabalho com eles. No entanto, ainda assim, retratam uma externalidade ao esporte.

Essa postura está em consonância com os apontamentos de Maia do Bomfim *et al.* (2013) ao questionarem: por que a transversalidade não entrou no século XXI? Os autores, ao se debruçarem especificamente sobre os temas transversais de saúde e meio ambiente, entendem que os assuntos são caros à escola e prezados pela sociedade, não sendo possível interromper a reflexão sobre eles. Maia do Bomfim *et al.* (2013, p. 43) ainda afirmam que “o reconhecimento dos temas parece concreto, mas a transversalidade parece mesmo ter sido rejeitada, mal compreendida”.

O segundo aspecto relacionado a esse entendimento refere-se a uma noção coletivizada e sustentada por décadas de que o esporte é “algo circunscrito em si”,

uma estrutura apartada da sociedade com seu próprio modo de operação e valores inerentes. Essa visão advém do Esporte Moderno que “se consolida no fim do século XIX e início do XX e que se traduz como signo de uma sociedade que enaltece os desafios, as conquistas, as vitórias, o esforço individual” (Goellner, 2005, p. 81). A autora pontua que o surgimento do “esporte moderno” (século XVIII) nas *public schools* inglesas constituíram espaços de educação de corpos e espíritos de jovens com base nas regras sociais e valores morais do grupo social dominante: a burguesia. Essa conjuntura será a base para alicerçar o Esporte Moderno:

Signo de distinção social, o esporte passa a ser um estilo de vida cujos elementos constitutivos são expressos na comparação das performances atléticas e dos resultados, no estabelecimento e submissão às regras fixas, na especialização e na hierarquização de papéis e funções, entre outros tendo no olimpismo um campo de reafirmação de sua expressão, institucionalização e consolidação (Goellner, 2005, p. 81).

O Esporte Moderno foi, por décadas, a principal referência de prática, de ensino, de entretenimento, e difundiu consigo a marca do *status quo*, da neutralidade, da universalidade e da meritocracia. Neilton de Sousa Ferreira Jr., em sua tese de doutorado “Olimpismo Negro: uma antologia das resistências ao racismo no esporte, por atletas olímpicos brasileiros”, opõe-se a essa isenção e discorre sobre a relação intrínseca entre este esporte que educa corpos e espíritos e o processo de colonização em África:

Herdeiro da infraestrutura esportiva colonial, o Movimento Olímpico Internacional não hesitou em fazer do seu programa um empreendimento. *Colonization Esportive* é o sobrenome dado à expansão do Olimpismo na África e sua conexão com o mundo colonial não era casual. Sobre os corpos africanos, o esporte moderno se estabeleceria, segundo o Barão Pierre Coubertin, tanto como um mecanismo de apassivamento das “almas atormentadas” quanto uma via de passagem do estágio “semisselvagens” a condição “ultracivilizada”, isto é, a imagem e semelhança do burguês metropolitano europeu. [...] Entendia que as formas esportivas autóctones não passavam de mera diversão e lazer se comparadas a pedagogia e civilização olímpica (Ferreira Junior, 2021, p. 18).

O Esporte Olímpico, ápice do Esporte Moderno idealizado por Pierre Coubertin, ainda é a referência predominante dada sua magnitude e alcance, aporte financeiro, visibilidade e reiteração quadrienal, em escala global, de seus valores e princípios. De acordo com o Programa de Educação em Valores Olímpicos (International Olympic

Committee, 2023), difundido ao redor do mundo pelo Comitê Olímpico Internacional (COI), são três os valores estabelecidos pelo Olimpismo:

- Excelência: significa fazer o melhor que podemos no campo de jogo e em nossa vida profissional. O importante não é vencer, mas participar, fazer progressos e apreciar a combinação saudável de corpo, mente e vontade.
- Amizade: A amizade está no coração do movimento olímpico. Ela nos encoraja a ver o esporte como instrumento para compreensão mútua entre indivíduos e entre pessoas ao redor do mundo.
- Respeito: inclui o respeito por si e seu corpo, por outras pessoas, pelas regras e regulamentos, pelo esporte e pelo ambiente.

O Olimpismo, segundo seu programa educacional, ao combinar esporte, cultura e educação, busca criar um modo de vida baseado na alegria do esforço, no valor educativo do bom exemplo, na responsabilidade social e no respeito pelos princípios e fundamentos éticos universais (International Olympic Committee, 2023). O objetivo do Olimpismo é colocar o esporte a serviço do desenvolvimento harmonioso da humanidade, a fim de promover uma sociedade pacífica, preocupada com a preservação da dignidade humana. Neilton Ferreira Jr. analisa criticamente tal aspiração e afirma que, para o idealizador dos Jogos Olímpicos da Era Moderna:

Seu Olimpismo compreendia não só uma “tábua de salvação” ou ferramentaria de contenção dos colonizados. A coleção de modalidades e expedientes de prática propostos guardaria um conjunto de valores ditos universais, cuja incorporação elevaria a consciência das gentes. Uma mirada crítica a essa concepção, no entanto, nos levará de volta a uma retórica universalista europeia e racial-supremacista, hábil em evocar o princípio do conagraçamento e da paz entre os povos, mas revelar o seu contrário (Ferreira Junior, 2021, p. 40).

Este esporte moderno, portanto, nunca foi isento, imparcial ou igualitário. A sua oferta ou autorização de participação nunca foi desinteressada ou desvinculada da conjuntura social. A possibilidade de prática de maneira institucionalizada, amadora ou profissional, por muito tempo, foi restrita a homens, brancos, heterossexuais, pertencentes a uma classe média ou alta, vinculados a clubes ou associações. Mulheres não tinham o direito de praticar uma série de modalidades, pois seus corpos eram considerados frágeis e inaptos, devendo, portanto, ser preservados para a

função da maternidade para a qual foram “naturalmente” determinadas. Homens afeminados ou homoafetivos não eram aceitos por serem associados ao gênero feminino e às suas características, incompatíveis com a virilidade e agressividade necessárias a uma boa performance. Já o racismo científico foi responsável por difundir inúmeras inverdades sobre pessoas negras como, por exemplo, que seus ossos eram mais pesados do que de pessoas brancas e que, conseqüentemente, seus corpos não eram adequados à prática da natação. O recorte de classe segue sendo uma barreira contundente de acesso a inúmeros esportes, sejam eles elitizados, como tênis, esgrima e natação, ou populares, como vôlei e basquete. As utilidades atribuídas ao esporte, ao longo da história, são diversas, como estilo de vida saudável, formação de caráter, afirmação de identidades nacionais, formação de cidadãos fortes e capazes de representar seus países na guerra ou nos jogos olímpicos, ferramenta diplomática internacional, educação e controle de corpos etc.

Essa narrativa do esporte como terreno neutro, formador de bons exemplos e semeador da paz se esforça para manter fora do “campo de jogo” debates políticos, históricos, sociais ou culturais, inculcando a obediência às regras sem questionamento para um melhor desempenho do corpo, do gesto e do espetáculo. Isso é ratificado pelo segundo maior evento esportivo do planeta em que “nenhum tipo de manifestação ou propaganda política, religiosa ou racial é permitida em quaisquer locais, instalações ou outras áreas olímpicas” (International Olympic Committee, 2024, p. 94). O trecho se refere à segunda parte da regra número 50 da Carta Olímpica, documento que reúne as regras, os princípios fundamentais e o estatuto dos Jogos Olímpicos.

Amostras desta postura também são encontradas em outros grandes eventos como, por exemplo, na Copa do Mundo de 2022, realizada no Catar, quando a Federação Internacional de Futebol Associado (Fifa) ameaçou penalizar as seleções da Bélgica, Inglaterra, Dinamarca, Holanda, País de Gales e Suíça que se mobilizaram para utilizar braçadeiras de capitães com a escrita “*One Love*” como forma de protesto contra a discriminação à comunidade LGBTQIA+.

Instituiu-se um imaginário coletivo sobre “O Esporte” que educa, que disciplina, que ensina respeito dentro de suas regras próprias e dentro de seu contexto neutro e universal. No entanto, como reitera Goellner (2005), o esporte não é algo em si e não existe uma essência esportiva revitalizada a cada edição dos Jogos Olímpicos. Segundo a autora, o esporte é um produto histórico e cultural sobre o qual são

atribuídos diversos sentidos e significados, manifestando-se de distintas formas em diferentes culturas e tempos às quais agregam-se múltiplos valores (Goellner, 2005). As ressignificações e a passagem do esporte moderno para o esporte contemporâneo tornaram-no, na última década, “talvez o fenômeno de maior alcance global no período, fazendo parte da vida das pessoas como elemento integrador no tecido social” (Galatti *et al.*, 2018, p. 116). Segundo os autores:

O esporte contemporâneo vai se configurando por meio de diferentes manifestações, confirmando seu status de fenômeno sociocultural plural, muito além da versão moderna, que tornou clássica a ideia de esporte como algo restrito às burocracias federativas (Galatti *et al.*, 2018, p. 118).

A democratização do esporte promove a prática em diferentes contextos e por uma maior diversidade de pessoas, o que impulsiona a ampliação dos significados desse fenômeno, assim como sua reconstrução constante. Segundo Galatti *et al.* (2018), o esporte pode ser uma possibilidade de lazer como espaço para diversão, expressividade, recreação e/ou competição (escolar, universitária, amadora). A prática esportiva pode visar a busca por resultados e ser realizada em caráter profissional ou representativo ou pode ser desempenhada para fins estéticos. A manutenção de indicadores de saúde pode também se caracterizar como um de seus objetivos, desde que seja feito de maneira estruturada e com treinamentos voltados para tal, contrapondo a ideia de relação direta e incondicional entre saúde e esporte, inclusive considerando saúde em seu significado mais amplo.

A sistematização esportiva a partir de procedimentos pedagógicos intencionais configura-se como a perspectiva educacional do esporte desenvolvida em instituições de educação formal, como escolas e universidades, e não formal, como ONGs, prefeituras, clubes e outras instituições da sociedade civil. Galatti *et al.* (2018) sintetizam as várias manifestações que caracterizam o fenômeno esportivo no cenário atual da seguinte forma:

Destaca-se o esporte contemporâneo como um fenômeno de múltiplas manifestações, alocadas em sete grupos: profissão, representação, saúde, estética, lazer, socialização e educação. Os significados não são isolados e nem estáveis, eles podem se inter-relacionar, sendo designados pela pessoa ou grupo que convive com o fenômeno (Galatti *et al.*, 2018, p. 124).

Ao preconizarmos uma proposta educacional esportiva que tenha como objetivo a formação integral de cidadãos(ãs), é imprescindível abarcar o esporte como

uma manifestação sociocultural complexa, heterogênea, fascinante, ambígua e em constante transformação. Tomar como parte do esporte de alto rendimento a excelência, a consagração, a superação e a celebração é tão importante quanto denunciar, como aponta Goellner (2005), os nacionalismos exacerbados, a exploração comercial e econômica, a corrupção, a especialização precoce, o *doping*, a violência e a discriminação de gênero também como uma parcela do cotidiano esportivo.

Assim, tão fundamental quanto incentivar e promover a prática para fins de lazer, saúde e/ou educação é conscientizar as pessoas de que acesso ao esporte é um direito (Art. 217 da Constituição Federal de 1988), que precisa ser divulgado como tal, debatido e exigido nas esferas políticas competentes. É fulcral atuar ciente de que, globalmente, 85% das adolescentes são insuficientemente ativas e 21% das atletas mulheres sofreram alguma forma de abuso sexual pelo menos uma vez em suas práticas esportivas durante a infância (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2024). É imprescindível, dessa forma, identificar e debater a falta de diversidade em determinados espaços esportivos, além de revelar seus motivos e desdobramentos. Como afirmam Neilton Ferreira Jr. e Kátia Rubio (2023, p. 11): “as visíveis contradições dessas experiências reforçam a tese de que o esporte, cada vez mais integrado à vida política e ao capital, já não pode refugiar-se na falsa consciência de sua neutralidade ideológica”.

Para Reverdito e Scaglia (2009), a característica sociocultural do esporte é resultante das relações, manifestações e interações do ser humano, estabelecidas e transformadas ao longo de sua existência. Portanto, quem joga, o que joga, como joga, porque joga, onde joga e quando joga são questões que compõem o fenômeno esportivo e precisam ser consideradas a fim de criar um ambiente crítico de ensino, vivência e aprendizagem, capaz de lidar com toda a complexidade do esporte e das pessoas.

Mediante o exposto, outro aspecto que se soma à percepção de assuntos socialmente relevantes como extrínsecos ao esporte é a compreensão da atividade esportiva como essencialmente ligada à ação motora, à aprendizagem da técnica e/ou da tática como principais ou únicos objetivos, e o refinamento do ato de jogar descontextualizado ou desconectado de quem o pratica, que ainda são desafios a serem superados no ensino de esportes. Esta é outra herança de décadas de prevalência em que uma pedagogia tradicional, respaldada pelo behaviorismo e o

racionalismo e implementada através de metodologia tecnicista/analítica, separa, compartimenta, isola e reduz o ensino-aprendizagem ao gesto estereotipado, à repetição de padrões, ao cumprimento da regra etc. A pedagogia tradicional, pela qual a maioria de nós, educadores(as), foi formado(a) em cursos de graduação, conforme afirmam Reverdito e Scaglia (2009, p. 129), “constantemente se apresenta em diferentes segmentos da prática esportiva, refletindo a incapacidade de compreender a complexidade envolvida no ato de ensinar esporte”.

As Novas Tendências em Pedagogia do Esporte, em que se pautam o PSE, são orientadas pelas teorias interacionistas e têm sua fundamentação na conexão das abordagens cognitivas, humanistas, socioculturais e ecológicas (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2014). A ruptura paradigmática proposta por essa perspectiva vem acontecendo gradualmente, pois, como salientam os autores, as mudanças não são simples, rápidas ou fáceis. Os procedimentos didático-metodológicos são guiados pela funcionalidade e dinâmica do jogo (relações de cooperação e oposição, individuais e coletivas), e a aprendizagem é pautada na compreensão ativa do aluno dos princípios e lógica do jogo/esporte. Os progressos dos aspectos procedimentais são significativos, refletindo a quantidade de pesquisas desenvolvidas (Machado; Galatti; Paes, 2014) com vistas a superar as formas de ensino baseadas em repetições de gestos isolados, em longas filas para executar movimentos descontextualizados, em atividades fechadas em que quem aprende tem pouca ou nenhuma autonomia para tomar decisões.

González *et al.* (2014) aponta que, ao debruçarmo-nos sobre o esporte educacional, ao qual se propõe o PSE, a discussão deve estar centrada no tipo de formação propiciada a partir da forma que a prática corporal é ensinada. Os autores afirmam:

Nessa perspectiva, tão importante quanto ter uma intencionalidade educativa específica, para converter o processo de ensino-aprendizagem de uma modalidade em uma experiência de esporte educacional, é mediar o processo de forma que isso efetivamente aconteça. Nessa seara, há uma compreensão de que as formas tradicionais de ensino não apenas dificultam a aprendizagem de conhecimentos fundamentais para os alunos se virarem nas diferentes modalidades esportivas, mas também de que os colocam num papel de reprodutores passivos, em que a criatividade e a tomada de decisão não têm espaço. Contrariamente, defendem-se metodologias interacionistas, as quais propõem que os estudantes assumam um papel ativo na prática do jogo, mas que, principalmente, os reconhecem como protagonistas centrais do processo de aprendizagem (González *et al.*, 2014, p. 41).

Em concordância com esta descrição, Galatti *et al.* (2017) afirma que a prática pedagógica deve também contemplar os referenciais socioeducativos além da dimensão técnico-tática. Diversos autores como Reverdito e Scaglia (2009), Machado, Galatti e Paes (2014), Santana (2017), Galatti *et al.* (2017) apontam esse referencial como parte do princípio pedagógico “ensinar mais que esporte” preconizado por João Batista Freire, também trazido no Documento Norteador do PSE (Serviço Social do Comércio/SP, 2019).

É importante reiterar que valores e modos de comportamento sempre estiveram presentes no ensino tradicional e tecnicista de esporte. Obediência, heteronomia, seletividade, exclusão, respeito incondicional às regras, punições, professor(a) como fonte de conhecimento e aluno(a) como receptáculo vazio e passivo são alguns dos padrões e modos de agir encontrados como reflexos de uma educação bancária e alienante (Freire, 2019) e de um Esporte Moderno conformador e utilitário. É preciso considerar a que e a quem servia o ensino de esportes dessa maneira e as consequências de tais condutas. Quantos indivíduos tiveram experiências negativas e excludentes, que os repeliram de alguma modalidade esportiva em função desses valores e práticas? Quantas pessoas foram consideradas sem aptidão para jogar em função de alguma condição de seus corpos? Quantas violências foram perpetradas nesses contextos em que a prevalência era a autoridade e o controle?

A dimensão socioeducativa no ensino de esportes cresceu em importância também como parte do movimento histórico de ruptura com a pedagogia tradicional e de um esforço coletivo de grandes estudiosos(as) em construir as Novas Tendências em Pedagogia do Esporte preocupadas com o amplo potencial educativo deste fenômeno e com os direcionamentos necessários para uma ação transformadora e não conformadora. O preceito de ensinar mais do que esporte, preconizado por João Batista Freire, assim como em contribuições de outros autores(as), foi e segue sendo essencial para a superação de um ensino arbitrário.

Apoiados em diversas referências da Pedagogia do Esporte, Reverdito e Scaglia (2009) trazem o comprometimento das novas tendências em pedagogia do esporte com o educar/formar, com o ensinar a viver, com a autonomia do ser humano e a formação de cidadãos críticos. Os autores reiteram:

Longe de descaracterizar a prática esportiva, no jogo, em virtude unicamente da teorização da prática, como muito bem colocado por Greco e Benda (1998), o que entendemos ser importante é justamente humanizar a prática esportiva, e não excluí-la; possibilitá-la para um viés maior do que unicamente a formação do futuro jogador, sem que essa perspectiva seja diminuída, ensinando bem esportes a todos, mas, por meio da prática esportiva, possibilitar a humanização do sujeito como inserido no processo, aproximando o fazer prático de sua compreensão, permitindo o impregnar e ser impregnado por uma cultura esportiva mais humana (Reverdito; Scaglia, 2009, p. 138).

Algo primordial no que concerne aos valores no esporte educacional é a centralidade no educando(a). É indispensável a sua participação ativa na construção do processo de ensino-aprendizagem, a compreensão e a vivência do esporte não como um espaço de exclusão e seletividade, mas de acolhimento, de valorização das diferenças, de diálogo, de criação coletiva. Tais valores são pautados na pedagogia freiriana (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2014), assim como em uma perspectiva construtivista em que valores morais são construídos e não transmitidos. Santana (2017) ao tratar da tarefa de ensinar, mais do que esporte, uma educação em valores, aponta a dificuldade em fazê-lo e a necessidade da assunção de uma pedagogia em que o professor é mediador e o aluno é ativo:

Pergunto: não seria mais fácil para mim estabelecer tudo? Não racionalizaria melhor o tempo para efeito do aprendizado tático-técnico? Possivelmente. Mas isso inibiria o desenvolvimento sociomoral dessas crianças, a educação das suas atitudes, de seus sentimentos, a retirada, por eles, de algo do jogo além das habilidades prático-técnicas; algo a mais que possa acompanhá-las vida fora, além das quatro linhas da quadra (Santana, 2017, p. 56).

Tanto no trecho de Scaglia e Reverdito (2009) quanto de Santana (2017) encontra-se expresso o combate ao entendimento de descaracterização da prática esportiva com a proposição socioeducativa de diminuir a ênfase ou o tempo de trabalho com os aspectos técnicos-táticos ou trazer teorização à prática. Wilton Santana (2017) expõe o senso comum de que o controle total do professor é mais fácil e ágil, que dar protagonismo ao aluno requer tempo, retirando-o do aprendizado motor e técnico, considerado principal. Assim, ao colocar em forma de questionamento, reforça a importância de que a criança seja a protagonista do seu desenvolvimento afetivo e social com a mediação de educadores(as) que proporcionem as condições para que isso aconteça.

Dois aspectos chamam atenção neste referencial, sendo o primeiro diretamente relacionado à visão de temas transversais como externos ao esporte compartilhada

pela maioria de educadores(as) participantes deste estudo. A este aspecto, referimo-nos à nomenclatura “mais que esporte” e, atrelada a esta denominação, a relação de transferência “para além do esporte”. Tomando como referência que o esporte contemporâneo é um fenômeno sociocultural, multifacetado e plural (Goellner, 2005; Galatti *et al.* 2018), muitos valores fazem parte de diversas práticas esportivas a depender do país, da cidade, das pessoas, do momento histórico, da conjuntura política etc.

Há um consenso entre autores(as) das Novas Tendências em Pedagogia do Esporte de que o esporte educacional esteja comprometido com um conjunto de valores, a serem construídos coletivamente, em consonância com uma educação crítica que afirma: “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 1996, p. 9). Galatti *et al.* (2017, p. 158) reitera que, através do referencial socioeducativo, deve-se:

[...] Promover a formação de valores e modos de comportamento que primem pela inclusão, sociabilização, coeducação e cooperação, estabelecendo metáforas entre os comportamentos manifestados na prática esportiva e os do cotidiano da comunidade em que se inserem os alunos.

Muito provavelmente a expressão “mais que esporte” se referia ao entendimento daquele esporte como físico, corporal, técnico e tático somente, àquele “esporte circunscrito em si” que se pretendia superar. “Mais que” soa como um acréscimo de valores e modos de comportamento, quando, a nosso ver, o que se propõe é uma transformação nos princípios e condutas, alicerçado em uma epistemologia crítica que rompe com o modelo anterior. Os valores apontados por Reverdito e Scaglia (2009), Galatti *et al.* (2017) e Santana (2017), portanto, fazem parte do esporte educacional que se propõe a formar jogadores(as) inteligentes, que sejam simultaneamente cidadãos(ãs) questionadores(as) no esporte e na sociedade.

A ideia de acréscimo, de algo de fora, que venha da sociedade para que seja depois devolvido a ela, parece estar representada nas respostas acerca dos temas transversais no Quadro 3. Debater padrões, valores e questões sociais parece transcender o esporte como afirma a Educadora 5: “*são temas que vão além daquilo que eu estou programando efetivamente, relacionado ao que eu estou aplicando, a modalidade, ao conteúdo da educação física em si*”. Esse entendimento pode contribuir com a manutenção do pensamento de que o ensino do esporte é

propriamente o ensino técnico-tático, enquanto os demais referenciais são extras ou secundários.

O segundo ponto a se observar é que as proposições do trabalho com valores e condutas, visando a formação integral no esporte educacional, colocam-se, por vezes, de maneira bastante genérica, trazendo a humanização em oposição à mecanização e a consideração de alunos(as) como protagonistas ao invés de apenas coadjuvantes do processo educativo. Reverdito e Scaglia (2009), citando o pensamento de Morin (2002), concluem o capítulo “Educar – esporte – formar: ensinar a viver” com a seguinte sentença:

A pedagogia do esporte deverá aceitar a responsabilidade da educabilidade do ser humano, seu comprometimento educacional, da potencialização de sujeitos mais humanos, capazes de compartilhar sua humanidade, de reconhecerem nas diferenças sua condição existencial, permitindo-lhes identificar sua identidade terrena, ensinando os sua condição humana (Reverdito; Scaglia, 2009, p. 140).

Há uma proposição importante do trabalho com valores, como respeito mútuo, diálogo, esforço, tomada de decisão, que pretendem ser transferidos como atitudes e posturas para fora do contexto esportivo. No entanto, essa perspectiva que traz o humano de maneira muito ampla pode ocasionar o equívoco de falar em autonomia, diversidade, inclusão e acesso para todos sem considerar as condições sociais dos sujeitos, levando a uma visão acrítica ou superficial da realidade. Em texto mais recente, vemos uma construção mais engajada de Scaglia, Reverdito e Galatti (2014, p. 49):

E formar, como já mencionamos, é muito mais que capacitar um aluno com a simplicidade do discurso esportivo dominante que lhe quer submisso e docilmente enfeitado. Pois, desse modo, estaremos reproduzindo uma sociedade, ou melhor, um sistema esportivo que se mostra acrítico e antidemocrático, sem transformá-lo, sem permitir que novos esportistas venham a reconfigurá-lo no futuro, principalmente, por meio da democratização do acesso ao esporte, começando pela escola, passando pelos projetos sócio-esportivo-educativos e chegando ao treinamento esportivo mais humano e justo.

Quando se fala em autonomia, é necessário tratar de autonomia para o coletivo e não somente para o indivíduo, pois, ao tomar decisões, faz-se crucial o cuidado com todas as pessoas envolvidas. Ao trazer o diálogo como central, é fundamental equalizar a importância da fala e da escuta ativa, pois, para reconhecer e reproduzir

relações sem hierarquia, é preciso cultivá-las e praticá-las em diferentes contextos da vida. Ao reconhecer, valorizar e discutir diversidade, é preciso falar das relações de poder que, historicamente, tornaram as diferenças em desigualdades (Candau, 2011) e não pregar o “respeito despolitizado”, que não promove a compreensão das raízes das opressões, que não desvela a realidade e, conseqüentemente, não engaja pessoas em sua transformação. Apoiamo-nos, assim, no pensamento do educador Paulo Freire de que, para superar valores como “ganhar a qualquer custo” e cultivar outros modos de comportamento, é fulcral perceber-se em relação consigo, com o outro, com seu território, com o mundo:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (Freire, 1996, p. 23).

Essa reflexão remete ao terceiro referencial preconizado pelas Novas Tendências em Pedagogia do Esporte, o histórico-cultural, e ao questionamento de Machado, Galatti e Paes (2014, p. 419):

Mas, se o tratamento pedagógico adequado ao esporte busca dar conta de uma formação voltada à cidadania e à crítica dos alunos, como contribuir para esta formação se os elementos históricos e culturais são privados aos mesmos? Como influenciar a apreciação do esporte, o gosto pelo esporte, a ressignificação de tais práticas se o aluno não conhece a trajetória, a evolução, o surgimento das modalidades esportivas, de eventos esportivos internacionais, se não há compreensão sobre o contexto das regras, sobre a influência da mídia?

De maneira geral, como apontado no excerto anterior, este aspecto visa estimular o apreço e a análise crítica dos(as) alunos(as) sobre o fenômeno esportivo através do conhecimento de sua origem, de sua trajetória histórica, de fatos contemporâneos explorados, por exemplo, nas diferentes mídias etc. Galatti *et al.* (2017) acrescenta a importância de identificar personalidades esportivas e debater suas contribuições tanto para a modalidade quanto para a sociedade em geral, além de compreender as lógicas das diferentes manifestações do esporte não somente em sua vertente profissional, mas também educacional, de lazer, estética, saúde etc.

Machado, Galatti e Paes (2014) conduziram uma pesquisa de campo com uma equipe feminina de basquetebol, com atletas de 11 a 18 anos, vinculada à Federação

Paulista de Basquetebol, com o propósito de demonstrar a falta de compromisso com os aspectos histórico-culturais do esporte em aulas e treinamentos esportivos. Segundo as autoras e o autor:

Os resultados obtidos indicaram o pouco conhecimento das atletas, além de sinalizarem para equívocos e superficialidade em diversas perguntas em relação ao referencial histórico-cultural, bem como para a ausência de estímulos por parte da comissão técnica (Machado; Galatti; Paes, 2014, p.423).

As conclusões do trabalho apontam que, apesar da evolução do fenômeno do esporte na atualidade, ainda há um desequilíbrio no trabalho com os três referenciais estabelecidos pela Pedagogia do Esporte, sendo os aspectos histórico-culturais pouco abordados na prática educacional e pouco estudados no ambiente acadêmico.

Oliveira, Silva e Scaglia (2021) desenvolveram um estudo que visou diagnosticar, em um projeto social esportivo, a contemplação dos referenciais socioeducativo, técnico-tático e histórico-cultural, estabelecidos pela Pedagogia do Esporte e suas tendências metodológicas emergentes. Por meio da análise documental do estatuto da instituição aliada a entrevistas com responsáveis legais de jovens participantes e membros fundadores do projeto, os autores descrevem o seguinte panorama de atuação com os referenciais:

[...] foi percebido certo descompasso entre a utilização dos supracitados referenciais: enquanto aspectos socioeducativos e técnico-táticos foram em demasia referenciados pela triangulação de dados, que abarcaram a aplicação de entrevistas, questionários e análise documental do estatuto da instituição, pouco destaque foi dado aos aspectos histórico-culturais, sem que houvesse uma justificativa teórica (Oliveira; Silva; Scaglia, 2021, p. 36).

Os estudos apresentados confluem para destacar uma lacuna na compreensão da importância dos aspectos histórico-culturais ao pretender-se a formação integral de pessoas cidadãs e, conseqüentemente, uma ausência de conteúdos e conhecimentos que tratem o esporte como “um patrimônio cultural da humanidade construído e ressignificado constantemente pela sociedade, e que precisa ser compreendido pela mesma” (Machado; Galatti; Paes, 2014).

Este referencial pouco valorizado é fundamental para a conexão com as realidades objetivas em que o esporte, em suas diversas manifestações, foi praticado no passado, é praticado no presente, e o que pode se mudar para o futuro. Ao conhecer histórias e culturas esportivas, abrem-se possibilidades, pois, como afirma

Paulo Freire (1996, p. 30), “não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”.

Retomo os conceitos de temas transversais, definidos pelo Documento Norteador do PSE como “assuntos que contemplam problemas sociais que podem incentivar o(a) aluno(a) a refletir e a buscar soluções, contribuindo para uma formação integral” (Serviço Social do Comércio/SP, 2019, p. 99), e a proposição dos PCNs de atuação com temas de urgência social e abrangência nacional visando favorecer a compreensão da realidade e a participação na sociedade (Brasil, 1997). Tais enunciados parecem estar em consonância com as intenções do referencial histórico-cultural da Pedagogia do Esporte.

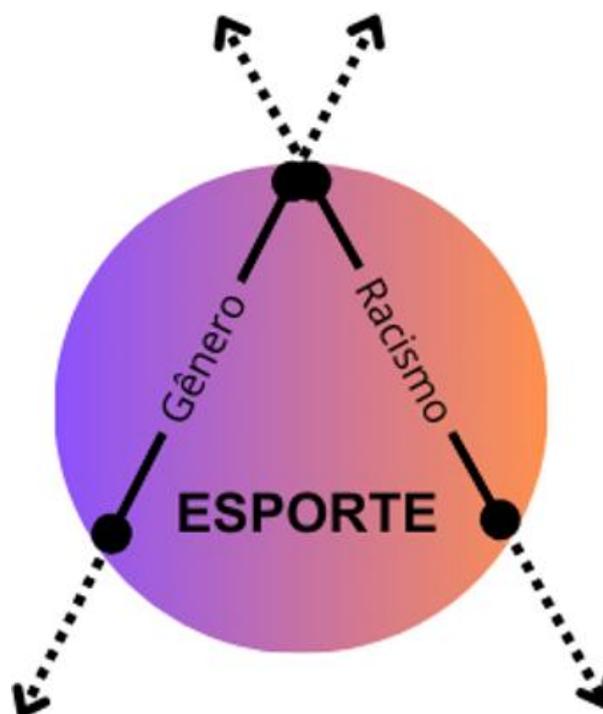
Para além de apresentar em que país e ano a modalidade esportiva surgiu, de maneira isolada, simplista e, muitas vezes, unitária, é preciso abordar o contexto histórico que o envolveu: quem foram as pessoas responsáveis, como se desenvolveu, onde mais se pratica, quem são as personalidades do esporte profissional, existem torneios no território que podem ser acompanhados etc. É preciso avançar, igualmente, em diversidade e criticidade, pois é também através dos aspectos culturais e históricos que se pode criar identificações, trazer representatividade para alunos(as) e compreender as desigualdades.

Ao proporcionar um debate engajado, democrático e crítico sobre esses aspectos em aula, ficará evidente que todas as questões sociais estão presentes no esporte, pois este é praticado por pessoas que são parte da sociedade. Formar no esporte e pelo esporte é formar na sociedade e pela sociedade, pois não são apartados. Parafraseando o patrono da educação brasileira⁶: no mundo e no esporte, vivo e jogo, não para me moldar, mas para transformar.

Portanto, para ilustrar que os temas transversais ou uma abordagem de conteúdos histórico-culturais e críticos não estão fora do esporte ou além dele, mas fazem parte de sua constituição, propomos a seguinte ilustração em substituição à Figura 3, anteriormente apresentada:

⁶ “Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar” (Freire, 1996, p. 30).

FIGURA 4 – Transversal como cruzamento pertencente ao esporte



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

5.2.2 Temas desenvolvidos em aula e motivos da presença ou ausência das temáticas

O passo seguinte na busca de compor um panorama das práticas educativas com temas transversais no Programa Sesc de Esportes foi indagar aos educadores(as) quais temas vêm sendo desenvolvidos em aula e, em sequência, os motivos da presença ou ausência desses assuntos em suas turmas. O Quadro 4, a seguir, destaca trechos das respostas das pessoas participantes indicando alguns dos assuntos eleitos e desenvolvidos com educandos(as) de diversas faixas etárias e modalidades pertencentes ao PSE.

QUADRO 4 – Unidades de registro da categoria “Temas Desenvolvidos”

Unidades de Registro	
Educ. 1	"Acho que hoje a gente tem trabalhado bastante as questões étnico-raciais nas turmas, principalmente nas turmas de Esporte Criança, que eu estou diretamente, e estamos tentando trazer isso nos adultos, através de um projeto que a gente escreveu. [...] Equidade de gênero. Acho que é um trabalho que eu gosto muito e em que eu me engajo. A gente tem as questões de saúde, a gente faz o trabalho com a odontologia, alimentação."
Educ. 2	"Quando a gente fala de racismo, de machismo, de homofobia [...] acho que esses são os três principais que a gente mais bate na tecla, que é o que está... até em questão de mídia, é o que a gente consegue pegar mais. E acho que é o que a gente mais trabalha aqui."

Educ. 3	"Então, acho que é mais forte, acho que é isso, acho que é essa parte, assim, de equidade de gênero, de raça, de pele, de crença, de respeito, deficiências, né?"
Educ. 4	"Falar sobre diferenças [...] Falei sobre os espaços seguros... Sobre essa segurança da mulher. [...] Machismo. Direito da Pessoa Idosa."
Educ. 5	"Uma questão de gordofobia [...] tive situações dentro das turmas que falei: 'Cara, tem que olhar para isso, né?' [...] Racismo a gente... sentiu mais nas atividades do futsal. [...] No vôlei, a gente já trabalhou mais a questão da diversidade." (referente a nível de habilidade e gênero)
Educ. 6	"Então, esses trabalhos, eles têm que ser mais constantes para que as pessoas entendam, que todos os tipos de corpos, de gêneros, de orientações sexuais sejam respeitados, né, e ter equidade em tudo isso. [...] A princípio, eu acho que eu valorizo esses três temas para a gente estar trabalhando ali." Esportes paralímpicos / pessoas com deficiência.
Educ. 7	"Por ser futebol, porque estou falando isso de não ter as mulheres, acho que um dos temas que vem muito à tona são essas questões de gênero. E... e de orientação sexual também, porque a gente sabe que futebol é permeado de... diversas questões de preconceitos, né, que acabam vindo do esporte de alto rendimento e da própria cultura, né, que existe em torno do futebol. [...] E a questão racial, né, eu acredito que seria um segundo tema, né, que acaba aparecendo e que a gente aborda, né, nas aulas com maior frequência."
Educ. 8	"Então, aí eu acho que a questão da diversidade é a principal. [...] da questão indígena, da questão de gênero, do etarismo, que é uma coisa que hoje em dia a gente estava atuando bastante. [...] Então, um dos temas maiores, assim, é a questão racial." (com a turma de Esporte Criança /Jovem)
Educ. 9	"Então, o respeito é importante para você criar o ambiente onde você está mais saudável, mais agradável de estar. Então, o respeito é um dos principais que eu vejo. A honestidade também. Eu acho que se você não for honesto no esporte com os seus amigos, com as pessoas que você convive sempre, com outras pessoas, vai ser muito pior. [...] Lá no Sesc, a gente tem um problema com a classe social. É sempre... é maioria classe social média para alta. Então, é raro quando, na aula, vem alguém mais de baixa renda. E quando chega, é notado por todos. É muito claro."
Educ. 10	"A gente fez [...] uma semana de palestra, de discussão... de elaboração de cartazes com o tema racismo. Racismo no esporte... e a gente chamou de "Racismo no esporte, na cultura e na vida. [...] desenvolvimento desse espírito de liderança para o jogo, para a equipe, enquanto formação mesmo de caráter, de... de organização das ideias, de organização do... do desenvolvimento de carreira, por exemplo. Então, são coisas que eu trago desde aquela época, assim, e acho superimportante."

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dois temas mais citados por educadores(as) participantes foram as questões étnico-raciais/racismo e de equidade de gênero/machismo com sete menções cada uma. Com quatro citações, em sequência, temos as questões de orientação sexual e identidade de gênero referentes às pessoas LGBTQIA+. A

diversidade de corpos relacionada a pessoas gordas ou à gordofobia foi mencionada por duas vezes, e o trabalho pautando pessoas com deficiência e esportes paralímpicos foi apontado por três pessoas. Etarismo e direitos das pessoas idosas foram temáticas trazidas duas vezes por educadoras em atuação com turmas de Esporte Para Pessoas Idosas. A diversidade cultural relacionada a jogos e brincadeiras de povos originários, indígenas ou de origem africana foi mencionada uma vez. O tema saúde também apareceu em uma citação referente ao trabalho desenvolvido com os setores de odontologia e alimentação na faixa etária do Esporte Criança 6 a 10 anos. Uma referência é feita à classe social como um problema a ser tratado em função da conjuntura social encontrada na unidade. E, por fim, dois educadores trouxeram alguns valores como temáticas transversais, sendo que um deles menciona respeito e honestidade, enquanto o outro aborda competências relacionadas ao desenvolvimento de liderança como organização e formação de caráter.

Os temas mais citados nas entrevistas indicam alguns aspectos. O primeiro deles é prevalência dessas opressões na sociedade, no esporte e, conseqüentemente, o seu aparecimento nas aulas e turmas do PSE. No que diz respeito a machismo e violência de gênero, Forsdike e Giles (2024) realizaram uma metassíntese qualitativa, com abordagem metaetnográfica, sobre as experiências de violência de gênero de mulheres adultas no esporte. Segundo as autoras, as taxas de prevalência de violência interpessoal variam de 26% a 74% envolvendo violência psicológica, física e sexual. A revisão sistemática de 24 estudos qualitativos indicou que as mulheres no esporte, com frequência, sofrem abusos compostos, que se sobrepõem e se cruzam, com o desequilíbrio de poder estando no centro de suas experiências (Forsdike; Giles, 2024).

As autoras destacam como temas emergentes dos estudos revisados a normalização de comportamentos abusivos, principalmente de treinadores do sexo masculino, como parte do contexto esportivo e a sua absolvição em função da busca por resultados. Apontam mudanças de comportamento de mulheres como estratégias para garantir sua segurança, que podem ir de afastamentos físicos, mudanças de vestimentas até abandono completo do esporte. Também realçam a postura organizacional como um forte contribuinte para um ambiente esportivo hostil para as mulheres caso haja passividade (ausência de políticas de proteção, por exemplo) ou

pela permissividade, com o desprezo de políticas existentes e desconsideração das vítimas.

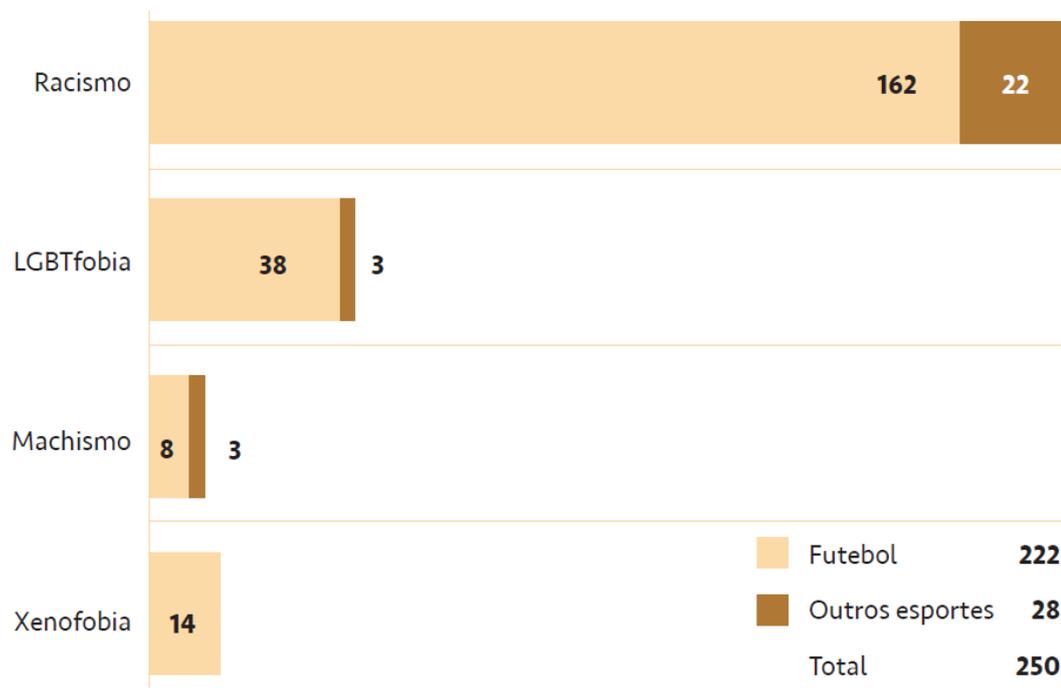
Por fim, como envoltório dos demais temas, Forsdike e Giles (2024) reforçam o esporte como ambiente sociocultural de hegemonia masculina, onde mulheres são vistas como inferiores na hierarquia patriarcal e são tratadas como o “outro”. A revisão desenvolvida por Forsdike e Giles (2024) abarca experiências amplas com todas as idades, tipos de violência e não se limita ao âmbito profissional, revelando os persistentes efeitos negativos do machismo para meninas e mulheres no esporte.

Para dar suporte à presença das questões étnico-raciais/racismo entre os temas mais citados por educadores(as) participantes deste estudo, apoiamos-nos no importante trabalho desenvolvido pelo Observatório da Discriminação Racial no Futebol, criado em 2014, com o objetivo de monitorar e divulgar casos de racismo no futebol, além de fomentar o diálogo sobre formas de enfrentamento a essa violência no cenário do esporte mais popular do mundo. Desde sua criação, o Observatório publica o Relatório Anual da Discriminação Racial no Futebol baseado em informações da mídia nacional e internacional, ou seja, casos de racismo e discriminação noticiados nos meios de comunicação.

No levantamento do primeiro relatório, em 2014, foram noticiados 36 casos, sendo 25 no Brasil e 10 no exterior. Um aumento superior a 500% em uma década é apresentado no relatório referente ao ano de 2023, em que 162 casos de racismo foram publicados em mídias no Brasil e 22 episódios no exterior (Observatório da Discriminação Racial no Futebol, 2024).

Ao longo desta década, passaram a fazer parte do levantamento do Observatório ocorrências LGBTQIA+fóbicas, machistas, xenofóbicas e de outros tipos no futebol e em outros esportes, monitoramento que fez o número de episódios relatados chegar a 250 em 2023 (Observatório da Discriminação Racial no Futebol, 2024), conforme pode-se observar na figura a seguir:

FIGURA 5 – Dados de discriminações e preconceitos noticiados no futebol e outros esportes



Fonte: Relatório Anual da Discriminação Racial no Futebol 2023 (Observatório da Discriminação Racial no Futebol, 2024).

É salutar ressaltar que os dados apresentados pelo Observatório da Discriminação Racial no Futebol representam uma pequena parcela dos casos de racismo, LGBTQIA+fobia, machismo e xenofobia no esporte que são identificados e veiculados pelas mídias. Estes casos são, em sua grande maioria, explícitos, envolvendo xingamentos, gestos mimetizando animais, cânticos homofóbicos etc. É crucial pensar quantos outros casos acontecem longe dos holofotes do esporte profissional, manifestos abertamente ou de maneira velada, no cotidiano de clubes, ONGs e escolas onde as lentes dos veículos de comunicação não alcançam.

O aumento dos registros e denúncias, em conjunto com o comprometimento de diferentes atores do cenário esportivo como patrocinadores, federações e clubes, reforçam e legitimam a relevância do relatório anual desenvolvido pelo Observatório da Discriminação Racial, pois, como afirmam Neilton Ferreira Jr. e Kátia Rubio (2023, p. 9):

“Raça” e racismo continuam orientando a sociabilidade esportiva moderna, uma vez que encontram nesse regime de práticas e discursos condições ideais de reprodução. Massivamente difundido e acriticamente consumido, o esporte contemporâneo é um dos fenômenos socioculturais que mais subsídios oferece à retórica da “justiça meritocrática”; retórica capaz de

reduzir ao plano do resultado competitivo, realidades de desigualdades historicamente construídas.

A presença dessas temáticas nas falas de educadores(as) é coerente tanto com a prevalência dessas violências quanto com o aumento das denúncias e da pressão de movimentos organizados da sociedade civil para que federações e confederações tomem medidas contra a perpetuação dessas opressões. A força das lutas de mulheres, pessoas negras e da comunidade LGBTQIA+ por direitos e contra as violências, inclusive no esporte como parte da cultura e da sociedade, é outro ponto de grande relevância para ampliação das discussões destas questões. Ações de movimentos sociais, o aumento de pessoas LGBTQIA+, negras e mulheres nas casas legislativas, o alcance das redes sociais, os avanços em leis e em suas aplicações são impulsionadores de uma maior conscientização das pessoas, de modo que violências que antes passariam impunes, disfarçadas de brincadeiras, hoje são expostas e combatidas com maior frequência.

Em consonância com os avanços sociais e visando contribuir com eles, o Departamento Nacional do Sesc apresenta seu Plano Estratégico 2022|2026 (Serviço Social do Comércio, 2021) com o propósito de promover ações socioeducativas balizadas em um conjunto de seis valores (acolhimento, integridade, diversidade, excelência, sustentabilidade e inovação), dentre os quais destacamos, para fins desta discussão, o valor da diversidade:

Promovemos a diversidade sociocultural, valorizando as práticas sociais, combatendo qualquer forma de discriminação e viabilizando o amplo acesso e a permanência dos diversos públicos em ambientes, programações, serviços e experiências inclusivas (Serviço Social do Comércio, 2021, p. 10).

Esse compromisso institucional fomenta o desenvolvimento de uma programação que enalteça a diversidade cultural e que promova reflexões acerca das desigualdades a fim de opor-se aos preconceitos e violências. O regional de São Paulo, em seu Plano Estratégico 2022|2026, traça como um de seus objetivos aperfeiçoar a difusão dos valores institucionais e boas práticas para as equipes “de modo a garantir que a ação institucional aconteça respeitando os princípios orientadores da ação educativa da instituição, considerando a memória institucional como um valor estrutural” (Serviço Social do Comércio/SP, 2022b, p. 31).

Assim, a menção de educadores(as) das temáticas apresentadas no Quadro 4 pode ter relação com esse movimento institucional, que reitera a diversidade como valor a estar presente nas ações educativas.

Para construir uma análise mais consistente e embasada dos temas eleitos e desenvolvidos, é importante conjugá-los com os motivos relatados por educadores(as) entrevistados(as) para a presença ou ausência das temáticas em suas práticas educativas. O quadro a seguir evidencia excertos das entrevistas com educadores(as) face ao questionamento “Como você tem feito a seleção dos temas transversais em suas aulas?”:

QUADRO 5 – Unidades de registro da categoria “Motivos da Presença ou Ausência”

Unidades de Registro	
Educ. 1	"Acho que eu trago temas, primeiro, que me tocam. Então, quando a gente fala de equidade de gênero, é algo que, para mim, é muito relevante. Quando a gente traz a questão racial, é algo que se tornou relevante para mim. Por exemplo, é extremamente relevante para minha dupla." [...]
	"Acho que a parte de seleção vem um pouco dessa mescla do que tem de nós, enquanto dupla, enquanto educadores, que a gente se sente mais segura, que a gente gosta mais de falar. E de temas que possam aparecer. A gente escolheu as Paralimpíadas para trabalhar bastante as questões da deficiência. Então, acho que de seleção, mais ou menos isso. E tem os temas que surgem a partir deles."
Educ. 2	"Com a criança, a gente já traz alguma coisa que vai puxar o assunto, que vai despertar. E com o adulto, infelizmente, espera acontecer alguma coisa que aí depois fala: “vou precisar falar isso, vou ter que atuar ali.” É basicamente isso mesmo."
	"Acho que eu não trabalhei (gordofobia) porque eu não ... acho que não foi uma coisa que teve um gatilho, assim, sabe? Uma coisa pesada... para ... Porque na verdade, assim, eu entrei mais a fundo, porque teve uma questão que aconteceu, né? De machismo, assim, bem, bem pesado, que despertou um gatilho, e eu falei: ‘Meu, tem que focar nisso, tem que falar mais’. Agora da gordofobia ou de outras questões também que eu deixei um pouquinho mais, acho que não, não despertou esse gatilho, não teve uma questão que me apontasse e falasse: ‘Ah, vou focar nisso’."
Educ. 3	"Então, assim, esses temas transversais, eu acho que é o tempo inteiro. [...] e que alguns surgem e outros a gente está no planejamento, dá aquela cutucada."
Educ. 4	"Eu entendi que esses temas transversais, eles vão surgir, ponto final. E aí, a partir do momento que eu falo sobre eles, eles aparecem no meu planejamento. Ou nas minhas anotações, né, enfim"

Educ. 4	"Eu sei que todos os temas transversais, eles não se encerram nas turmas. Isso é fato, né, porque são temas transversais. Mas eu acho que alguns temas, eles... Como que eu posso trazer essa expressão? Eles contribuem de uma maneira realmente palpável, assim, na vida da pessoa. Por exemplo, o direito dos idosos para mim é algo que é, tipo, fato. E se a pessoa souber dos direitos dela, ela vai conseguir realmente muitas outras coisas, sabe?"
	"Por que que isso (gordofobia) não foi abordado? Eu acredito que é porque de alguma maneira... Nossa, muito ruim isso, né? Isso não atrapalhou a aula. Isso não foi dito, né?"
Educ. 5	"Então, a importância (do tema transversal), eu dou a isso, assim, ao impacto que ela está causando. O quanto aquela questão está impedindo que a pessoa exerça o direito dela de estar naquele lugar e de fazer o que ela pode fazer. [...] Eu gosto muito dessa avaliação, de entender o que... qual é a demanda da turma para trazer."
	[...] Acho que por isso, assim, nesse processo de avaliação, a gente não captou uma necessidade imediata e a gente não encontrou um espaço para... inserir." (questões de meio ambiente)
Educ. 6	"Mas, é dessa forma que eu costumo trabalhar. Eu vejo uma situação, eu remeto a uma situação, e aí eu já começo a explorar aquilo. [...] Porque se quatro ou cinco pessoas se incomodaram com alguma coisa que tenha a ver com alguns temas transversais ou tenha a ver com respeito, com você ter dignidade naquilo que você faz no dia a dia ali, aquilo me incomoda e, aí, eu trago... eu tento trazer algumas coisas que me remetem a isso, né?"
	"Assim, é importante o tema (racismo) ser abordado, eu concordo, mas que os alunos me remeteram, não me senti na necessidade de explorar mais sobre isso. Se, futuramente, eu acho que... futuramente isso acontecer de alguma forma ou propositalmente a gente falar, eu posso até pensar isso no meu planejamento."
Educ. 7	"É... e eu acho que a minha atuação, ela... e é uma coisa que me incomoda, muitas vezes acaba sendo de uma maneira reativa, né? Surge um comentário, surge uma fala, uma atitude, e a gente reage, normalmente através de uma roda de conversa, né, um bate-papo no momento. E... eu acho que poucas vezes a gente propõe, né, atividades, que sejam conversas ou outras atividades, levando em consideração esses temas, né?"
	"E essa (gordofobia) é uma questão que não surge nas aulas, né? Então, acho que por isso que eu não tenho trabalhado. Inclusive, me veio outra agora, a questão do capacitismo, né, também que eu não mencionei. Que a gente também... passa não abordando, né? A gente não aborda."
Educ. 8	"Eu acho que um pouquinho de tudo. A gente parou para refletir dos problemas e soluções que a gente poderia dar para as nossas aulas. E pensando na característica do entorno, né, porque esses alunos que nós atendemos são de uma comunidade próxima lá. [...] Então, a gente pensou em alguns temas porque a gente já via que acontecia nas nossas aulas, né, e para tentar... para tentar ajudá-los mesmo no dia a dia, não só ali no Sesc."
	"Eu acho que foi uma questão de escolha mesmo deles ali, e talvez até porque seja alguma coisa que está mais latente para eles. Talvez nesse grupo em específico a gordofobia não é tão... não acontece tanto."

Educ. 9	"Eu não falo... eu não abordo esses temas. Pensando assim, eu não abordo diretamente, eu não chego... eu não falo sobre gordofobia, eu não falo sobre racismo, eu não falo sobre... eu não falo. Eu... eu tento ter a percepção de momentos. Então, se você fala algo a respeito de um aluno gordo [...] aí, eu tento trazer esse tema e conversar com você ali na hora e entender o porquê disso."
Educ. 10	"Acho que o grande motivador disso, da ideia dessa semana, de trazer esse tema (racismo)... é... foi eu começar a ter consciência das coisas desde que eu entrei no Sesc. Porque, como eu falei para você, foi... foi um processo difícil que eu passei, porém, que eu não tinha consciência. [...] Pô, está praticando esporte, está em fase de desenvolvimento, não pode ficar só comendo miojo, não pode só comer doce, não pode... então, os temas vão surgindo assim, sabe?"
	"Gordofobia, por exemplo, é um tema que nunca foi tratado na turma... porque eu não tenho nenhum aluno gordo, mas eu entendo que esse é um tema importante, tanto quanto o racismo, porque provavelmente isso pode... o aluno pode se deparar com uma situação dessa na escola, ele pode ser gordofóbico, ele pode ser preconceituoso de maneira geral."

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Um ponto muito relevante com relação a esse aspecto é a presença, em quase todas as respostas, do surgimento de algum conflito ou questão como disparador para a abordagem de um tema transversal. Essa predominância pode ser notada nas sentenças: *"espera acontecer alguma coisa"*, *"alguns surgem e outros a gente planeja"*, *"esses temas transversais, eles vão surgir, ponto final"*, *"qual é a demanda da turma para trazer"*, *"eu vejo uma situação, eu remeto a uma situação"*, *"surge um comentário, surge uma fala, uma atitude e a gente reage"*, *"problemas e soluções que a gente poderia dar para as nossas aulas"*, *"então, os temas vão surgindo assim, sabe?"*. Mesmo o Educador 9, que afirma categoricamente não abordar os temas transversais, atua na contenção de danos mediante o acontecimento de alguma discordância ou desrespeito.

Os relatos advindos das entrevistas corroboram os cenários vivenciados nos 12 anos de experiência como educadora em atividades físico-esportivas que culminaram na realização desta pesquisa. É notável a prevalência de uma abordagem emergencial das temáticas, tanto pelo surgimento de alguma questão quanto pela necessidade de moderar conflitos, inibir ofensas ou refletir sobre desentendimentos. O que impulsiona o debate de algum temas não é a intencionalidade educativa de tratar daquele assunto deliberadamente, mas a exigência de lidar com algo após o seu acontecimento. Araújo (2014, p. 44) relaciona essa conduta à consciência de um "currículo oculto":

Alguns professores pensam que as temáticas que envolvem a formação moral e a cidadania dos alunos devem ser abordadas à medida que surjam oportunidades no cotidiano das aulas. Nesse caso, o trabalho transversal ocorre com base no que os professores chamam de “ganchos”.

Essa forma de atuar é reforçada ao serem questionados(as) acerca da ausência de abordagem sobre algum tópico que não havia sido citado, por exemplo, a gordofobia. As explicações se assemelham e trazem a não manifestação de problemas como o principal motivo: *“acho que não foi uma coisa que teve um gatilho, assim, sabe? Uma coisa pesada para...”*; *“eu acredito que é porque de alguma maneira... Nossa, muito ruim isso, né? Isso (gordofobia) não atrapalhou a aula. Isso não foi dito, né?”*; *“assim, é importante o tema (racismo) ser abordado, eu concordo, mas que os alunos me remeteram, não me senti na necessidade de explorar mais sobre isso”*; *“essa (gordofobia) é uma questão que não surge nas aulas, né? Então, acho que por isso que eu não tenho trabalhado”*; *“Gordofobia, por exemplo, é um tema que nunca foi tratado na turma ... porque eu não tenho nenhum aluno gordo, mas eu entendo que esse é um tema importante”*.

Ao considerarmos a magnitude e presença das temáticas mais mencionadas pelos educadores (equidade de gênero/machismo, questões étnico raciais/racismo e orientação sexual e identidade de gênero), é compreensível que a tratativa dos temas esteja relacionada ao surgimento de conflitos e a atuação para conter ou inibir atos preconceituosos. No entanto, a maioria dos relatos indica ser esta a principal e, por vezes, única via de abordagem dessas questões tão importantes. Essa atuação de maneira reativa expõe a ausência de um ponto muito caro a uma educação que se pretende crítica e emancipatória, a intencionalidade pedagógica. Este é um aspecto primordial, conforme apontado pelo documento norteador do PSE:

Para buscar o desenvolvimento de competências e valores específicos em um programa esportivo é fundamental que haja, além do potencial educativo, intencionalidade, organização, metodologia e avaliação para que a prática possa levar ao aprendizado desejado (Serviço Social do Comércio/SP, 2019, p. 15).

O disparador mais recorrente do trabalho com as temáticas relatadas não advém de um olhar para as características e demandas das turmas, da escuta ativa e do diálogo aberto com alunos(as) ou de uma construção coletiva com as pessoas participantes. Para tratar de temas tão complexos e importantes, como os apontados

no Quadro 4, é necessário ultrapassar a atuação de contingência, o que demanda intento e planejamento.

Alguns relatos indicam a realização de avaliações e debates entre educadores(as) a fim de identificar quais temas devem fazer parte das aulas. A Educadora 5 menciona avaliar quais questões impactam negativamente alunos(as) e precisam, portanto, ser debatidas. Já a Educadora 8 descreve uma análise dos problemas identificados na turma pela equipe educadora e uma proposição de temas, compartilhados *a posteriori* com alunos(as), para uma eleição coletiva de conteúdos que gostariam de abordar. Os depoimentos das educadoras demonstram cuidado com as necessidades da turma, crucial para a construção de conhecimento com significado para todas as pessoas envolvidas.

A referência a um atravessamento pessoal emergiu como motivo para o desenvolvimento de aulas e projetos com temas transversais em dois relatos (Educadora 1 – gênero e raça; e Educador 10 – raça). Em ambos os casos, o relato do trabalho com questões étnico raciais/racismo vem acompanhado do compartilhamento de um processo de compreensão e letramento sobre sua própria negritude. Falas muito impactantes foram trazidas ao longo das entrevistas, como as apresentadas a seguir:

Me instigou a querer abordar, talvez para que as crianças não descubram que elas são negras com vinte e cinco anos. (Educadora 1)

E aí, essa sensação de querer fazer com que o meu filho também se torne mais consciente, sabe? O quanto antes, que não espere ficar adulto, como eu fiquei, para tomar consciência das injustiças, dos preconceitos e tal, para que ele nunca se sinta inferior, porque as pessoas querem fazer ele acreditar que ele é inferior, seja porque motivo for. Então, é... a minha... a minha ideia de aproveitar a minha... o meu trabalho, fazer uma pequena contribuição, assim, com a molecada que trabalha ali. (Educador 10)

A atuação educativa não é apartada da identidade, dos processos de vida e dos atravessamentos pessoais de quem ensina. A consciência racial descrita pelos educadores e um entendimento tardio das mazelas do racismo são motivos simultaneamente de dor e politização de ambos. Suas lutas pessoais contra o racismo se refletem em suas práticas educacionais, buscando trazer a valorização da negritude para crianças e jovens participantes do PSE por meio do esporte.

Os dados emergentes destas categorias evidenciam a complexidade do trabalho com as temáticas transversais e a presença de múltiplos fatores que interferem na presença ou ausência desses assuntos como valores e diretrizes institucionais; diversidade de pessoas, tanto como parte da equipe educativa quanto na composição das turmas; emergência de debates e/ou conflitos; formação política e engajamento de educadores(as); a centralidade do(a) aluno(a) no processo de construção de conhecimento etc. A conjugação desses elementos para uma atuação com intencionalidade pedagógica parece ainda não ser inteiramente compreendida pelos(as) educadores(as), que condicionam a abordagem de questões socialmente relevantes, em sua maioria, a algum evento que exija intervenção.

5.2.3 Metodologia e planejamento

Após buscar entender quais temas transversais estão presentes nas aulas dos(as) educadores(as) participantes, as perguntas seguintes visaram conhecer a forma de atuação ou metodologia utilizada para abordar as temáticas. O Quadro 6 traz excertos das entrevistas e aponta alguns dos caminhos escolhidos para a inclusão dos temas no cotidiano de alunos(as) do PSE.

QUADRO 6 – Unidades de registro da categoria “Metodologia”

Unidades de Registro	
Educ. 1	"Eu, particularmente, não abro mão de ter esporte e jogos dentro da aula. Então, eu tento trazer tudo dentro, criando um jogo que as crianças joguem e tenham contato com isso. [...] Alguns momentos, a gente leva para filmes, para momentos para fora do contexto da quadra, do ginásio, mas ainda faz pouco isso de levar para fora. Tentam levar imagens, às vezes, a gente usa o celular mesmo ali na hora, põe algum videozinho para eles, que eles veem."
	"E com os adultos foi muito na base da conversa, de rodas de conversa" [...] Então, acho que com o esporte adulto, o que mais funciona é quando a gente traz essas temáticas, a partir de vivências, da modalidade que eles gostam, que eles se identificam, e a partir dessas vivências rolar um bate-papo, uma roda de conversa"
Educ. 2	"Eu, particularmente, eu sempre gosto de atrelar a prática em si. Então... Eu tenho dificuldade de fazer isso, né? Por isso que, muitas vezes, eu tenho que ir só na base da conversa, principalmente com o adulto, né? Parar, faz uma roda de conversa, falar, meio que dar uma bronca, dependendo da situação [...]. Com os jovens, como a gente tem muito mais fácil essa questão de trazer pessoas, trazer atletas, trazer personalidades, gente que trabalha com esporte, mas que trabalha com essa multilinguagem, né? Traz o esporte, traz algum tema transversal sempre ali inserido."

Educ. 2	"Uma das alternativas que a gente traz isso são as contratações, né? Facilita. Às vezes, a gente não tem... Como eu falei, né? Eu reconheço que me faltam ferramentas, às vezes, e trazer um especialista no assunto, alguém que já trabalha com isso, já fez de diversas formas... já tem essa experiência, tanto no diálogo quanto na prática, facilita."
Educ. 3	"É, seria dentro do próprio esporte, dentro da própria atividade. Que nem a equidade de gênero... é... as meninas escolherem as atividades, os times... é... tudo isso a gente leva, sempre tem a roda final, né? A gente sempre faz uma roda iniciando a aula e uma roda final [...] agora, coisas concretas, mas acho que esses sistemas de equidade de gênero, a deficiência, isso eu acho que é muito mais... saúde, coisas assim, né?... prevenções, tal. Isso a gente consegue inserir dentro da aula concreto, assim, né? Em atividade. As outras a gente vai... mais no diálogo e dando exemplos."
Educ. 4	<p>"De fato, eu sou muito da conversa e do diálogo. [...] Então, eu acho que se eu fosse poder trazer algumas maneiras no meu trabalho, eu acho que é isso, principalmente sobre a conversa."</p> <p>"E foi interessante esse trabalho da conversa e da contratação, porque instigou outros assuntos que a gente não tem muita propriedade, porque eles trouxeram dados de quantas pessoas acessam a faculdade pública, coisas que a gente ali não tem, né. E, aí, o quanto essa conversa com as pessoas especialistas pôde aproximar, assim, a nossa conversa depois, né."</p> <p>Eu acho que tem as práticas em si, né, eu acho que durante as aulas a gente também tenta proporcionar algumas atividades, né, que possam atravessar um pouco a, não necessariamente, não é como objetivo ali da aula, né, vamos falar sobre força física entre homens e mulheres, né? [...] Mas que são coisas que a gente dá um detalhezinho de regra. E as pessoas conseguem perceber algumas diferenças. E eu não preciso separar as mulheres dos homens. Talvez eu só precise colocar algumas regrinhas novas ali. E as coisas acontecem. Então, acho que a prática é uma delas também. Para mexer nessas questões, né?</p>
Educ. 5	<p>"Então, em alguns casos, a gente cria projetos, em outros a gente vai fazendo esses diálogos no dia a dia para aquela aguinha (risos)... Água mole em pedra dura, né? Estar sempre falando sobre."</p> <p>"A gente chamou um atleta gordo para fazer uma atividade com eles, eles fizeram, fez duas, fez a de judô e de Rugby. A gente fez atividade com o nutricionista, né, palestra com nutricionista, para falar sobre desmistificar algumas questões relacionadas gordofobia, a alimentação saudável."</p>
Educ. 6	"Então, antever assim, uma situação, eu também acho que é importante. Mesmo que eu seja um pouco falho com relação a isso, né? Porque eu sou muito do dia a dia mesmo, da conversa, de estar sempre aqueles dez minutinhos, cinco minutinhos finais, dar uma fala do que aconteceu no dia. Aí, às vezes, há uma necessidade de falar um pouco mais. A gente toma até duas aulas para falar sobre isso. "

Educ. 6	<p>"E a gente teve que conversar, trabalhar isso na mente. Mas, de novo, não tivemos nenhuma abordagem específica de contratação, nada disso. No dia a dia mesmo, a gente via as diferenças e colocava isso pontualmente para o grupo entender e respeitar. Isso, quando a gente começa a defender, né, não sei nem se é a palavra certa defender. Ou humanizar, acho que é até melhor, esse trabalho... a gente começa... a gente começa a perceber o quanto que as mulheres precisam ser respeitadas, né?"</p>
	<p>"E se eu vejo que aquilo lá tomou uma proporção que eu necessite de atingir mais pessoas, aí, eu penso em alguma ação mais específica, que é o caso dos corpos, o que a gente trabalhou... que é o caso do Ângels, de a gente trazer o Ângels do vôlei para essa conscientização."</p>
Educ. 7	<p>"Então, é isso, né? Principalmente através de uma reação, de uma atitude deles, de um comportamento, e aí a gente atua como uma roda de conversa."</p>
	<p>"Às vezes, surge algum comentário, né, preconceituoso na aula, algum tipo, né? E a gente para a atividade, né, propõe uma roda de conversa e... Eu acho que eu procuro trabalhar de uma maneira... através de perguntas, [...] E de onde vem essa fala, o que ela traz, o que ela carrega, né, o porquê ... enfim... que existem essas crenças. E, a partir das respostas deles, a gente vai... vou dando sequência, né, procurando fazer com que eles reflitam sobre o tema."</p>
Educ. 8	<p>"Por exemplo, a gente abordou a questão racial, falando um pouco da história das pessoas negras importantes e tal, e a gente foi dando uma outra visão para eles. A gente teve uma questão em específico de uma aluna que tinha muita vergonha do cabelo, então, a gente fez uma aula falando sobre isso. Da música também, por exemplo, a gente usou a capoeira como uma luta específica também, para mostrar assim a... a parte mais importante, assim, para que eles se sintam representados."</p>
	<p>"E aí, no dia a dia, a gente acaba intervindo em coisas específicas no acontecimento. Aconteceu tal coisa, a gente senta, faz uma roda de conversa, tenta intervir ali, daquela forma, para... para poder auxiliá-los mesmo para... para a mudança."</p>
	<p>"Isso. LGBTfobia. Era uma questão que a gente conseguia parar na hora e conversar e aí perguntar opiniões. Então, eu acho que não tinha nada em específico assim tão grande de metodologia, mas sim estar sempre alerta com a questão na aula e poder intervir." (Esporte para pessoas idosas)</p>
Educ. 9	<p>"Eu sempre fui do professor de roda de conversa. Eu nunca fui de chegar e trazer um tema, e a gente fica conversando com aquele tema e a gente não fazer a aula, sabe? Porque eles estão lá porque eles querem brincar. E aí, no brincar, às vezes, surge alguma coisa, e é ali que a gente aborda. E a melhor forma de a gente abordar, que eu percebo, é a conversa, e não é só eu falando. É eu falando, é você falando, é o amigo falando, é o outro dando opinião, é debatendo."</p>
	<p>"É, mais com o jovens. E aí conversa. Quando é as crianças mais do 6 a 10, a gente leva... eu costumo levar para os pais. Se chega um momento, assim, que eu não consigo e eu preciso de ajuda."</p>

	"Bom, eu trabalho muito partindo deles assim. Então, a roda de conversa, como eu disse, é um... um elemento que eu uso. É uma oportunidade de conhecer cada vez mais."
Educ. 10	"É... Olha, eu não sei se é... é instintivo também, eu tenho... eu tenho me percebido um cara muito... é... emotivo assim, sabe? Então, tem situações que me tocam ali... tipo, ou que eu fico muito puto, ou que eu fico... sensibilizado mesmo, assim. Então, e eu gosto disso, quando não é planejado."

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A roda de conversa, conversa ou diálogo foi a forma prevalente de atuação com os temas transversais, sendo citada por todas as dez pessoas entrevistadas. A preponderância deste método de trabalho está relacionada tanto à estrutura das aulas, com rodas de conversa frequentemente marcando o início e/ou o fim do processo, quanto à conduta interventora, que propõe uma pausa na atividade prática para diálogo e reflexão mediante alguma ocorrência ou conflito.

Cenários semelhantes são descritos na literatura tanto da educação formal quanto não formal. Matos e Cechinel da Silva (2021), ao investigarem a prática pedagógica de professores de Educação Física com os temas transversais no ensino básico de escolas públicas, destacam que as metodologias mais utilizadas para a abordagem das temáticas foram rodas de conversa, debates e/ou trabalhos de pesquisa. Berger, Ginciene e Leonardi (2020), em estudo visando investigar como professores de projetos socioesportivos desenvolvem os conteúdos socioeducativos, também encontraram o diálogo como principal método de trabalho. Segundo os autores:

Percebeu-se que, apesar de estarem presentes na consciência dos professores, estes conteúdos não estão sendo vinculados diretamente às atividades esportivas da aula. Ao analisar as entrevistas e os registros das observações, percebeu-se que os conteúdos socioeducativos se fazem presentes nas aulas por meio do diálogo, deslocados das atividades esportivas (Berger; Ginciene; Leonardi, 2020, p. 8).

Ferreira (2009) considera que momentos de reflexão e diálogo se caracterizam como procedimentos pedagógicos fundamentais ao ensino de esportes, apontando para a tomada de consciência e a conversão de situações adversas em experiências significativas para o jogo e para a vida. É importante, portanto, valorizar a manifestação de educadores(as) na mediação de conflitos e na coibição de atitudes preconceituosas por meio do diálogo e da escuta, ferramentas imprescindíveis para a

construção de uma educação crítica. A ação de cultivar espaços dialógicos nas aulas é muito valorosa, pois, como afirmam Paulo Freire e Ira Shor, no livro *Medo e Ousadia*:

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem (Freire; Shor, 1986, p. 64).

Refletir coletivamente sobre algum acontecimento da realidade objetiva que alunos(as) e educadores(as) vivenciam é um exercício democrático de construção de conhecimento crucial, que permite agir criticamente na transformação dessa mesma realidade. É preciso atentar-se, porém, a outro ponto destacado por Freire:

O diálogo não existe num vácuo político. Não é um “espaço livre” onde se possa fazer o que se quiser. O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos (Freire, Shor, 1986, p.67).

O diálogo ou a roda de conversa para abordar temas transversais mediante somente o surgimento de algum assunto ou enquanto necessidade de intervenção tende a acontecer sem planejamento, sem estrutura, sem aporte ou preparação. Essa característica emergencial pode ocasionar discussões pouco aprofundadas e até mesmo despolitizadas, que objetivam apenas cessar o conflito e impedir que a situação se repita em momentos futuros. Os resultados também corroboram os achados de Matos e Cechinel da Silva (2021, p. 19):

Quando analisamos as abordagens usadas, esse é um ponto de fragilidade apresentado, principalmente levando em consideração as respostas dos professores, a não existência de um planejamento. Muitas das ações são realizadas a partir de observações ou necessidades apresentadas pelos alunos, o que não é necessariamente algo negativo, mas quando analisamos as temáticas transversais e que elas estão presentes constantemente em nossa sociedade contemporânea, torna-se importante que as práticas pedagógicas tenham um planejamento, organizado e sistematizado, e preferencialmente coletivo, valorizando a interdisciplinaridade.

A premência em agir pode direcionar a conversa exclusivamente ao âmbito moral, ao que seria certo ou errado, deixando aspectos histórico-culturais, que exigem preparação e planejamento, fora do diálogo. Araújo (2014, p. 44) tece críticas a essa ação: “O problema deste tipo de trabalho é que ele não é sistematizado nem

registrado, além de ser muito propício para ações arbitrárias e moralistas, baseadas nos valores individuais dos professores”.

É comum ter como solução a explicação de que devemos respeitar a todas as pessoas de uma maneira geral e totalizante, o que, apesar de correto, pode ser também silenciador.

Não, eu não posso falar com menina assim, eu não posso falar com negro assim, eu não posso falar com gordo, eu não posso falar com baixo, eu não posso falar do cabelo que é azul, eu não posso falar que tem a unha grande, não posso falar que vem maquiada porque é o outro, então, eu tenho que ter o respeito. (Educador 9)

Além do jogo, além da quadra, para levar para casa, para levar para a escola, para levar para tudo, respeitar as pessoas de um modo geral, independente de quem seja. Respeitar o colega, respeitar o professor, respeitar o funcionário, seja da limpeza, seja o gerente do Sesc. Acho que isso direciona com o jovem, a questão de pensar na formação integral do cidadão. (Educador 2)

Porque, para mim, esse é o princípio de tudo. Respeito independente de qualquer coisa. (Educador 6)

Ensinar e praticar o respeito a todas as pessoas se caracteriza como uma postura indispensável para um horizonte a igualdade. É fundamental, no entanto, que essa conduta seja despida de neutralidade e adentre criticamente os debates sobre as estruturas opressivas que se manifestam no esporte, atuando com equidade na prática educativa. Para que isso aconteça, os momentos de diálogos precisam ser estruturados, planejados e ter como objetivo o desvelamento e a transformação da realidade. Exigir o respeito independente das circunstâncias, deixando de expor as desigualdades de gênero mediante a uma atitude machista, por exemplo, pode inibir ações que ofendam as mulheres durante a aula, mas, caso o diálogo não seja direcionado e politizado, as raízes dessa opressão seguirão intactas.

Outra forma de inserção de temáticas transversais mencionada por quatro educadores(as) foi o desenvolvimento de atividades direcionadas, como exemplificado pela fala da Educadora 8: “*a gente usou a capoeira como uma luta específica também [...] para que eles se sintam representados*”. Jogos e brincadeiras com algum tema ou contexto de base são relatados especialmente na atuação com crianças e jovens, faixas etárias do PSE que primam pelo ensino de multimodalidades. Essa característica parece favorecer as ações práticas, dado o ampliado leque de

esportes que podem ser desenvolvidos em conjunto com a necessidade de uma linguagem mais simples e menor aprofundamento nos temas, além de maior abertura de crianças e jovens a diferentes dinâmicas.

Apesar do predomínio do diálogo como forma de abordagem dos temas transversais, é perceptível, no discurso de alguns(mas) educadores(as), um incômodo em parar a aula para conversar, especialmente com o público adulto ou idoso. Alternativas práticas para promover reflexões com essas faixas etárias, no entanto, aparecem apenas uma vez com a descrição da manipulação de regras:

E eu não preciso separar as mulheres dos homens. Talvez eu só precise colocar algumas regrinhas novas ali. E as coisas acontecem. Então, acho que a prática é uma delas também. Para mexer nessas questões, né? (Educadora 4)

Manipular dinâmicas e regras dos jogos para o desenvolvimento técnico-tático é algo comum a educadores(as) físicos, no entanto, as entrevistas indicam haver uma limitação de repertório no direcionamento desse recurso para a abordagem de conteúdos socioeducativos e histórico-culturais. Os relatos compartilhados pelos(as) educadores(as) do Programa Sesc de Esportes corroboram os achados de Berger, Ginciene e Leonardi (2020, p. 9) de que, apesar de os professores dos projetos esportivos valorizarem os elementos socioeducativos, “no planejamento intencional das atividades esportivas se faziam presentes apenas os elementos do referencial técnico-tático”. O relato do Educador 2 é bastante representativo dessa dificuldade:

Então, como eu vou fazer isso? E prender a atenção dos alunos. Por exemplo, eu falar isso, fazer alguma ação na aula de quarta-feira, e a gente chega na aula de sexta e não tem ninguém. Esse eu acho que é o desafio. Eu devo ter ferramentas, ter meios de fazer isso, desenvolver isso de alguma forma. Como? Não sei, tenho que pensar. (Educador 2)

Uma terceira estratégia citada pelos(as) educadores(as) foi a contratação de terceiros – atletas, ex-atletas, treinadores(as), coletivos esportivos, especialistas em áreas como educação ou nutrição, por exemplo – como forma de explorar alguns temas transversais nos cursos do PSE. A intervenção feita pelas pessoas contratadas variou bastante desde uma palestra ou bate papo até a condução da aula como um todo, o desenvolvimento de uma atividade específica ou apenas a presença

considerando seu histórico, sua especialidade ou sua importância para o esporte e outras causas.

A possibilidade de contar com a expertise de referências do esporte e outras áreas de conhecimento para potencializar a ação educativa com temas transversais é de grande valia para todas as pessoas envolvidas. Alguns conteúdos demandam letramento e conhecimentos que, por vezes, educadores(as) não possuem ou não tem segurança para abordar, o que torna a contratação de referências um importante empenho para oferecer profundidade e representatividade sobre as temáticas aos alunos(as) e educadores(as).

Esse caminho, todavia, precisa ser ponderado, dado que contratações não costumam ser ações longevas ou processuais, mas sim atividades pontuais de algumas horas em uma ou duas aulas. Para um maior aproveitamento das expertises, é importante que haja vínculo com os temas, ou seja, que o momento com a pessoa especialista seja parte de um processo educativo intencional e que tenha protagonismo de educandos(as) e educadores(as). Ações isoladas ou fora de contexto podem gerar desconfortos e inibições, além de reforçarem a percepção de que o tema transversal é algo externo à prática esportiva. Ao se debruçar sobre o trabalho com temas transversais nas escolas por meio de disciplinas separadas ou palestras conduzidas por especialistas não pertencentes ao corpo docente, Araújo (2014, p. 42) pontua:

[...] os conhecimentos continuam a ser vistos de forma fragmentada – ou seja, aprofunda o processo de especialização e compartimentalização da realidade e da natureza, sendo as temáticas transversais vistas quase como novas disciplinas.

A criação de projetos se configurou como uma quarta possibilidade de trabalho com os temas transversais, citada por quatro educadores(as). Dois projetos envolveram as questões da negritude e do racismo no esporte (Educadora 1 e Educador 10), o terceiro abordou a criação de jogos e a diversidade cultural (Educadora 5) e o quarto visava tratar das questões de gênero, raça e sexualidade no futebol (Educador 7), porém, não foi implementado. A elaboração dos projetos foi feita de maneira coletiva, envolvendo educadores(as) de diferentes turmas e horários com o intuito de trazerem luz para um determinado assunto e contaram com atividades práticas, teóricas e contratações. Duas das iniciativas envolveram mais de uma

unidade operacional do Sesc São Paulo, e a duração das ações variou de uma semana até um semestre.

Araújo (2014) considera o trabalho com projetos uma estratégia pedagógica que permite articular conhecimentos científicos e saberes, curiosidades e necessidades cotidianas dos(as) alunos(as). O autor salienta, como ponto positivo dessa metodologia, a colocação dos sujeitos da educação no centro do processo educativo, na busca por responder aos problemas sociais. A elaboração das propostas esteve vinculada, em sua maioria, aos educadores(as) entrevistados(as), com exceção das atividades de criação de jogos que tiveram uma maior contribuição e protagonismo de alunos(as).

A implementação de projetos pode ser uma forma de dar profundidade ao tratamento das temáticas, seja de maneira intensiva, em ações de alguns dias sequenciais, ou extensiva, com períodos mais duradouros de atividade. Sendo o projeto um momento especial ou específico criado para a abordagem de alguma temática relevante, é muito importante que sua criação seja coletiva, contando com a participação dos diversos agentes do currículo, e articulada com o cotidiano das turmas, para que não se configure como algo “extracurricular” ou “fora da aula”.

As diferentes vias elencadas para abordar os temas transversais nos direcionam para a penúltima categoria de análise deste estudo: planejamento. O Quadro 7 contém relatos de educadores(as) frente ao questionamento de como organizam, em seus planejamentos (semanal, mensal ou anual), as temáticas eleitas para serem desenvolvidas nas turmas do PSE.

QUADRO 7 – Unidades de registro da categoria “Planejamento”

	Unidades de Registro
Educ. 1	"Mas esse ano a gente colocou um tema central do ano, que seriam os Jogos Olímpicos. Dentro desse tema central, cada mês, com foco numa família de jogos. Então, para março, a gente vai trabalhar jogos de invasão. E, dentro dos jogos de invasão, a gente trouxe alguma temática transversal. [...]Então, esse ano foi o ano que a gente mais estruturou os temas transversais dentro do planejamento. (Esporte Criança 6 a 10 anos)"
	"Eles não estão. Os temas transversais, eles não estão lá enquanto planejamento. (Esporte Adulto Futsal)" [...] "E esse ano a gente escreveu, de fato, um projeto com uma temática que vai começar agora no 2º semestre. Mas, muito essencialmente, emerge a partir de eventos que acontecem. E a gente acaba inserindo. Ou de alguma ideia de contratação, mas que, de fato, não estava previsto ali de 'ah, esse ano eu vou trabalhar esse tema' [...] Mas não tem nada organizado, como está organizado o das crianças.

Educ. 2	"Esse ano ficou um pouquinho mais fácil porque tem um calendário, né, do Sesc lá, né... com os meses, né, para gente pensar e trabalhar no mês da diversidade, o mês da negritude, né? A gente consegue pensar em ações direcionadas. Não que... até é recomendado, que não foque só naquele mês, naquela data específica, porque isso tem que ser algo falado durante o ano, durante sempre. E isso facilitou, quando eu vou pensar no planejamento, para colocar esses temas ali no papel. Esse mês, eu vou trabalhar isso, né?"
	"Mas eu, de uma maneira geral, para todas as turmas... a gente pensa sempre mais para o lado do esporte em si, né? [...] Esse mês a gente vai passar vôlei; esse mês, futsal; esse mês, basquete. Com a turma do adulto, esse mês eu vou fazer só técnico, trabalhar passe, chute. [...] E aí, os temas transversais ficam ainda na... Eu, pelo menos, fico muito preso à contratação, né? E uma coisa que me ajuda é a troca com outros educadores, né? Dividir turma."
	"Então, às vezes, a gente não necessariamente pensa em contratação, principalmente com os jovens, mas a gente pensa assim: 'ah, dá para colocar esse tema'... trabalhar, por exemplo, capacitismo. Ano olímpico: 'ah, vamos trabalhar aqui os esportes paralímpicos.' [...] Agora, no futsal (adulto), eu ainda me prendo muito à contratação. Então, vou contratar, trazer a Cris para dar aula, uma técnica do futsal feminino."
	"E aí, outra coisa é criar esse repertório, criar ferramentas para eu conseguir aplicar isso. Eu realmente tenho dificuldade de pensar, por exemplo, nesse planejamento. Nesse mês eu quero trabalhar, por exemplo, esquema tático, mas eu também quero abordar o tema de gordofobia, por exemplo."
Educ. 3	"Então, a gente vê um macro, né, e isso ajuda bastante a pôr, naquele mês, alguma coisa que esteja relacionada ao que está acontecendo no mundo, em campanha, enfim." [...] "Do planejamento mais direcionado, a gente vem de um todo, né? De datas específicas, datas do Sesc, que a gente sabe, com campanhas de conscientização, de alguma coisa que dê para pegar uma coisinha, né? E vai moldando, né? E que não é fixo, não é engessado."
	"Dentro do planejamento, porque a gente faz um macro com temas, as famílias, né, de jogos, as famílias. Então, aí dentro... que nem rebater. Então, a gente vai, 'ah, quando a gente der esse tipo de esporte de rebatida, então a gente vai falar sobre...' Entendeu? Então, a gente, sei lá, de onde surgiu. Então, de onde surgiu, a gente já pega um tema que... Então, a gente vai direcionando, né?"
Educ. 4	"E, nesse momento, eu entendi que tem os dois momentos dos temas transversais. Aqueles que vão simplesmente aparecer, e a gente vai, enfim, lidar na turma. E tem aqueles que podem ser até os mesmos, mas que a gente precisa de uma organização para que pessoas venham conversar ou trazer práticas, né?"
	"Nós temos alguns limites de contratação. Isso é posto. Então, nós tentamos entender, primeiramente, de uma maneira geral, quais os temas que são interessantes para todas as turmas."

Educ. 5	<p>"A gente faz um planejamento anual, e, aí – até o último ano foi um pouco diferente por conta dessas questões de contratação e tal, então, a gente teve que focar um pouco mais quando sai, o que vai pedir de contratação. Mas a gente faz esse planejamento anual e a gente faz uma avaliação do ano que a gente teve, né, de quem são os alunos que vão continuar e de quais são as temáticas que a gente acha importante trazer, né?"</p>
	<p>"Mas a gente, tanto do Vôlei, por exemplo, a gente planejou alguns temas transversais a cada dois meses, mas a gente não conseguiu fazer esse direcionamento por outras demandas. Então, a gente acaba simplificando um pouco em relação ao que a gente tinha de intenção, né? A gente separou quatro temas, mas a gente não conseguiu fazer ações, muito claras, deixar muito em evidência essas temáticas."</p>
Educ. 6	<p>"Então, a princípio, eu faço todo o trabalho de planejamento na construção do esporte em si. Eu foco no esporte, primeiro." [...] "Então, essas coisas mais claras para mim, no que acontece dentro do esporte, eu tento trazer para eles em forma de... em forma de ... E aí, eu antevijo e tenho falas, alguma coisa, alguns vídeos que eu pego na internet, eu construo alguns documentos no Power Point para estar fazendo essas abordagens." (exemplo relativo à elitização do tênis de mesa)</p>
	<p>"Agora, com relação aos temas transversais assim que a gente pensa, eu não... eu faço muito aquilo que eu te falei que é ver o que a turma está trazendo e aí eu tento fazer com algumas coisas que tragam clareza para eles nesse quesito, entendeu. Não tenho um planejamento específico voltado para isso. Não sei se é isso. Nunca ninguém falou que eu teria que fazer de outra forma. Eu faço da melhor forma que eu vejo com relação a isso."</p>
	<p>"A gente pode... Aquele negócio, como a gente já trabalhou de forma pontual em alguns momentos, cabe para mim, daqui para frente ... até cabe para mim revisitá-los, né? Mas, em colocar isso no planejamento, a gente não fez isso dentro do Sesc."</p>
Educ. 7	<p>"Nesse ano, eu coloquei dentro do planejamento alguns projetos que envolviam os temas transversais, né? É... que eles aconteceriam regularmente; mas eu não consegui colocar em prática esse ano. Eu estou com o projeto escrito, feito. Se eu não me engano, eles iam envolver as questões relacionadas à diversidade étnico-racial, né, e às questões de gênero e orientação sexual. O projeto está escrito... o projeto do Esporte Jovem está escrito e feito e eu não consegui colocar em prática esse ano."</p>
Educ. 8	<p>"Você quer dizer, assim, como a gente preparou? Eu acho que é isso, a gente tem a ideia dos temas e vai colocando de acordo com a questão de datas mesmo, de contratações. Tem que ser por isso, por conta de bater datas e horários e dias. Mas é isso, a gente tem as ideias dos temas e vai colocando de acordo com a necessidade dos alunos também."</p>
	<p>"Eu acho que fica muito a questão do planejamento mesmo de datas. 'Ó, o que a gente pode trazer agora? Ah, vai ser uma época da questão indígena, então a gente consegue fazer'. E aí, não tem exatamente por tempo, entendeu? Talvez um mês, dois meses, dependendo das contratações e das aulas que a gente vai dar. Então, acho que é isso, alternando, vai dar no máximo dois meses cada tema."</p>

Educ. 9	"A gente costuma fazer o planejamento anual, né? E aí, às vezes, dependendo do... Os 6 a 10 a gente tem aquelas... as marcas, invasão... E no Esporte Jovem, que é mais direcionado o basquete, a gente... eu costumo dividir por mês, o que a gente vai trabalhar. E aí, de novo, os temas transversais, eles não costumam entrar nos meus planejamentos. No basquete, a gente consegue intervir quando tem uma situação. E aí, dependendo da turma, se tem uma característica, aí, a gente acaba abordando de uma forma... de uma forma natural, essa abordagem acaba saindo da minha parte."
Educ. 10	"Então, essas ideias surgem no início do ano ou finalzinho do ano anterior, quando a gente senta para fazer o planejamento do que vai fazer ao longo do ano, quais são as prioridades e já prevendo futuras contratações, algumas coisas assim. [...] Mas nas reuniões do PSE, de maneira geral, a gente tem momentos de discussão também, assim, de propostas coletivas, inclusive para o Esporte Adulto que cabem no Esporte Jovem." "É ... eu parto das reuniões. Esse ano, a gente começou com Esporte Jovem manhã também. Então, o professor da manhã também traz algumas ideias. A gente tem ideias de... que nem, para o ano que vem, eu nem sei se eu vou continuar na turma, mas a gente já está com a ideia de expandir essa ideia de uma semana específica para tratar de temas transversais, assim. A gente quer eleger quatro temas ao longo do ano, dois em cada semestre."

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao tratarmos do planejamento dos temas transversais, dois pontos de convergência aparecem com maior prevalência: um calendário de eventos, campanhas ou efemérides e um calendário de contratações. Sete dos(as) dez educadores(as) participantes relacionaram o planejamento das temáticas a um destes aspectos ou aos dois. Eventos esportivos como os Jogos Olímpicos e Paralímpicos e a Copa do Mundo de Futebol Feminino foram citados, por exemplo, como motivadores para a proposição de atividades e debates sobre pautas como equidade de gênero ou esportes praticados por pessoas com deficiência. Em adição aos megaeventos, foram mencionados o "*mês da diversidade*" ou "*época da questão indígena*" em alusão às efemérides, como o Dia dos Povos Indígenas e o Dia do Orgulho LGBTQIA+, além das campanhas internas como Sesc Verão, Dia do Desafio e Semana Move.

Esses marcadores se caracterizam como datas importantes institucional e socialmente para dar visibilidade a inúmeras discussões dentro e fora do esporte, desde o acesso ao lazer e à prática de atividades físicas até o subjugamento e apagamento de práticas corporais de povos originários pelos processos de colonização. É valoroso que as turmas tenham contato com ações educativas que explorem os debates expostos pelas efemérides no âmbito esportivo e possam

reconhecer, em suas realidades, a importância de fazê-lo. A fala do Educador 2 ressalta o benefício de ter um calendário como norteador, mas ele também reconhece a necessidade de não circunscrever as ações e discussões somente a esses momentos:

Não que... até é recomendado que não foque só naquele mês, naquela data específica, porque isso tem que ser algo falado durante o ano, durante sempre. E aí, isso facilitou, quando eu vou pensar no planejamento, para colocar esses temas ali no papel. Esse mês, eu vou trabalhar isso, né?

A inserção das temáticas no calendário de ações das turmas esportivas configura-se como um avanço além de um indício de intencionalidade tanto dos(as) educadores(as) quanto da instituição e de um compromisso em pautar assuntos socialmente relevantes no e através do esporte. Questões complexas como equidade de gênero ou esporte para pessoas com deficiência não devem, no entanto, ser tratadas pontualmente, vinculadas exclusivamente a “celebração” de datas.

Essa modalidade de trabalho com os temas transversais de maneira pontual pode ser comparada ao multiculturalismo assimilacionista descrito por Candau (2011) ou multiculturalismo funcional apontado por Catherine Walsh (2009), que reconhece e inclui os “oprimidos” e “condenados” nas instituições e discursos oficiais com o intuito de integrá-los, mas não de alterar concretamente qualquer arranjo social que tenha produzido a diferença.

No capitalismo global da atualidade, opera uma lógica multicultural que incorpora a diferença na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo. Nesse sentido, o reconhecimento e respeito a diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade funcional entendida de maneira integracionista (Walsh, 2009, p. 16).

A intencionalidade de abordar temas transversais precisa ser acompanhada de processo e sistematização para que seja possível promover uma educação crítica. A reflexão acerca da diversidade no âmbito esportivo está condizente com os valores e metas institucionais do Sesc São Paulo, porém, é imprescindível ultrapassar inserções efêmeras, que não permitem profundidade e que não questionam as regras sociais que instituíram as diferenças e desigualdades (Candau, 2011) e, conseqüentemente, não almejam transformações das estruturas sociais.

A proposição de projetos como uma das estratégias de abordagem de questões como o racismo no esporte (Educadora 1 e Educador 10) destaca o planejamento e o engajamento dos(as) educadores(as) em ações que garantam mais tempo para refletir e debater com alunos(as). No entanto, a depender do formato, projetos também podem se caracterizar como atividades específicas e apartadas do cotidiano do curso se não forem vinculadas ao ensino e a prática da modalidade. É fulcral proporcionar continuidade aos processos, oportunizando a identificação e a vivência dos conteúdos dos projetos durante a prática nas unidades, em momentos de lazer em outros cenários, ao ser espectador(a) do esporte aos finais de semana etc.

O segundo tópico a ser esmiuçado é a vinculação das contratações aos aspectos de planejamento. O relato específico dessas atividades como parte dos cronogramas se dá em função, principalmente, da necessidade de tempo para que sejam viáveis administrativamente. Caso não haja organização e antecipação, não é possível contratar, mesmo que a temática surja ou seja identificada depois, como conta a Educadora 4:

E, nesse momento, eu falei: “Falhei. Eu não consigo trazer ninguém. Porque já passou”. Os prazos já tinham passado. Eu não conseguia mais voltar no meu planejamento e falar, eu preciso de uma pessoa que venha, sei lá, uma mulher vir dar aula, que fale sobre esses assuntos ou enfim. Isso aconteceu no final do ano passado. E foi uma lição aprendida. E, para esse ano, eu entendi que eu precisava me preparar um pouco mais para propor algumas coisas, né?

A exigência de antecedência para que seja possível realizar ações externas e saídas pedagógicas, contratar terceiros e promover atividades em conjunto com outras unidades demanda programação das equipes esportivas (educadores, monitores e supervisores). Quatro educadores(as) citaram, em suas entrevistas, momentos coletivos de reunião ou de planejamento anual em que decidem, em conjunto, quais serão as contratações, os temas, as datas e as turmas envolvidas.

Fica evidente, com base nas respostas da maioria dos(as) educadores(as), que o planejamento do trabalho com temas transversais está vinculado ao cenário macro, à condução por um agente externo – seja um(a) atleta ou especialista, seja um fato importante do calendário institucional ou nacional. A abordagem das temáticas é pouco relatada como presente em suas práticas educativas diárias ou como parte da construção de seus planos de aula. Diversas falas, inclusive, retratam o planejamento

de fato como sendo o do “esporte em si” reforçando, mais uma vez, a ideia de que assuntos de relevância social não pertencem ao ensino cotidiano do esporte:

Mas eu, de uma maneira geral, para todas as turmas ... a gente pensa sempre mais para o lado do esporte em si, né? [...] Esse mês, a gente vai passar vôlei; esse mês, futsal; esse mês, basquete. Com a turma do adulto, esse mês eu vou fazer só técnico, trabalhar passe, chute. [...] E aí, os temas transversais ficam ainda na... Eu, pelo menos, fico muito preso à contratação, né? (Educador 2)

Então, a princípio, eu faço todo o trabalho de planejamento na construção do esporte em si. Eu foco no esporte primeiro. (Educador 6)

A gente costuma fazer o planejamento anual, né? [...] Os 6 a 10, a gente tem aquelas... as marcas, invasão... E no Esporte Jovem, que é mais direcionado o basquete, a gente... eu costumo dividir por mês o que a gente vai trabalhar. E aí, de novo, os temas transversais, eles não costumam entrar nos meus planejamentos. (Educador 9)

Somente duas educadoras evidenciaram elencar temas transversais para compor o planejamento do mês ou do bimestre em conjunto com o ensino das modalidades em turmas de crianças e jovens. Três pessoas entrevistadas não descreveram nenhuma ação planejada para suas turmas de maneira antecipada, atuando somente por meio de rodas de conversa na mediação de conflitos emergentes. A pequena presença dos temas transversais relacionada aos planos de aula e atividades desenvolvidas pelos(as) educadores(as) é um possível indicativo de que o ensino do esporte continua focado nos aspectos motores e técnico-táticos, havendo aberturas específicas e pontuais aos objetivos que envolvem a formação para a cidadania.

5.2.4 Necessidades/Diagnóstico dos(as) educadores(as)

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.

(Freire, 1996, p. 31)

A leitura e a denúncia da realidade são pilares da educação crítica que devem vir acompanhadas, como orienta Paulo Freire (1996), de anúncios, ou seja, apontamentos de caminhos políticos e pedagógicos para ação. O intuito de conhecer o panorama de atuação com os temas transversais por meio da escuta dos(as) educadores(as) do Sesc São Paulo tem como horizonte maior contribuir com a potencialização de suas práticas educativas. A entrevista, portanto, foi encaminhada para ouvir dos(as) educadores(as) quais consideram ser as necessidades para o desenvolvimento desses conteúdos e o que poderia colaborar com a qualidade do trabalho dentro do Programa Sesc de Esportes. O Quadro 8 compila as respostas e necessidades identificadas pelos(as) participantes do presente estudo:

QUADRO 8 – Unidades de registro da categoria “Necessidades”

	Unidades de Registro
Educ. 1	"Mas acho que mais formações, mais cursos, mais pessoas que venham até a unidade para falar sobre esse tema, acho que colocá-lo no nosso dia a dia, nas nossas reuniões. [...] Formações, diálogos, conversas. Assim, momentos nossos mesmos, internos. Às vezes, a gente faz parada técnica. Foi um momento que a gente teve, mas é isso, tipo, uma vez ao ano. E acaba ficando muito pouco."
Educ. 2	"Primeiro, tem que partir de mim, educador, de ir atrás do conhecimento. [...] Já buscar, já me... me municiar disso antes, do que esperar acontecer alguma coisa, do que esperar emergir essa situação para tentar trabalhar."
	"Então, como eu vou fazer isso? E prender a atenção dos alunos? Por exemplo, eu falar isso, fazer alguma ação na aula de quarta-feira, e a gente chega na aula de sexta e não tem ninguém. Esse eu acho que é o desafio. Eu devo ter ferramentas, ter meios de fazer isso, desenvolver isso de alguma forma. Como? Não sei, tenho que pensar aí. De repente, essa... essa troca com atletas, com personalidades do esporte... técnicos ou quem for. Às vezes, eu falo do esporte porque é o que a gente atua mais, mas, às vezes, as pessoas que não são do esporte podem dar um <i>insight</i> para gente de como... Então, acho que essa troca, esse trazer sempre pessoas para falar com a gente, acho que pode ser um caminho, né? Como a gente trouxe já pessoas, né, para falar de gordofobia, né?"
	"Eu acho que é um caminho perfeito sim. Se rolar mais treinamentos com o foco, assim: 'como abordar os temas transversais no futebol, no futsal, no PSE'. Acho que é um caminho que a instituição poderia dar que... que anteciparia os casos. [...] Então, o momento de estar junto, de conversa, de diálogo, é muito enriquecedor também. Não só o próprio conteúdo do treinamento, sim, mas essa troca, esse diálogo. Acho que o principal treinamento é fundamental, tem que ter alguma coisa."

Educ. 3	Como educadora, assim, é... eu sinto essa falta de... Essa necessidade minha de buscar mais coisa, de trazer mais coisa, de pesquisar, enfim. E de trazer a família mais junto para entender o que é o nosso processo também, né? De trabalho, do que a gente quer, né? Junto dos filhos deles e dos objetivos. Eu acho que isso é o principal. Talvez tenha várias outras, que eu acredito que tenha. Mas isso é o que eu vejo mais."
Educ. 4	"Então, eu acho que, principalmente, essa era uma parada que me ajudaria muito, assim, sabe? Poder ter mais tempo para poder ficar sozinha e poder organizar esses documentos de escrita mesmo. Poder pensar em planos, coisas. E, juntamente a isso, eu acho que poder conversar mais com a minha equipe, com a gestão, assim. E poder pedir ajuda, né? Eu acho que tudo isso permeia o tempo que não existe, nem para mim nem para eles [...]. Então, eu acho que é esse um lance assim. Eu acho que trabalhar com os temas transversais, de fato, e querer ver que as coisas aconteçam e se transformem precisa de tempo."
	"Então, sim, eu acho que os treinamentos são muito importantes desde que eles sejam direcionados, assim, os temas, sabe? Vamos falar sobre esse tema, e isso vai ser posto. Eu acho que isso é importante. Colocar ele na nossa grade de atividades e não como algo extra: 'olha, eu vou indicar para você um treinamento para que você faça quando você puder'. Mas não. Isso está na nossa ideia enquanto instituição e isso precisa ser tratado tanto quanto a formação de prática, sabe? É isso."
Educ. 5	<p>"Uma das questões que impacta para mim é o período de planejamento. Me atrapalha muito não ter um tempo sobre planejamento. [...] Tempo disponível para planejar, e a unidade se entender como parte disso [...] então, é um trabalho de equipe, de parcerias, de pessoas que vão atuar diretamente e de outras que vão atuar nos bastidores, mas que todo mundo faz isso acontecer. Então, se não tem essas parcerias, também é algo que atrapalha uma construção mais sólida."</p> <p>"Cara, é muito louco isso, né, mas sim e não. Pensando institucionalmente, sim. A instituição, ela ainda tem uma fundamentação teórica ali que dá esse subsídio. [...] Se a gente vai para o treinamento, a gente tem uma palestra falando sobre diversidade, que é para gente procurar e tal, e conversa com aquilo que a gente está propondo ... É, sim, a instituição dá esse suporte. [...] Porque no meio desse caminho entre a instituição e o educador, ali na quadra, no dia a dia, tem pessoas que impactam muito, né? Então, desde monitores, supervisores, coordenadores, gerentes, impactam muito para que isso aconteça ou não. [...] E aí, infelizmente o ser humano julga o que é importante ou menos importante, nem sempre pela linguagem institucional, mas pelo que ele acredita, né, enquanto pessoa, pelas experiências, crenças que ele tem."</p>
Educ. 6	"Eu acho que nesse quesito falta um pouquinho aqui dentro, a gente ser fomentado com relação a isso também. Então, a gente acaba deixando um pouquinho de lado, porque é aquilo, né, a gente sabe ... pode ser feito e deve ser feito. Até retiro o pode. Deve ser feito, né? Mas a correria do nosso dia a dia a gente acaba deixando passar e focando no que é necessário, né?"

Educ. 6	"Trazer, de forma geral, para todas as unidades, um cronograma com relação a essas abordagens. Eu acho que seria interessante fazer de forma cíclica alguns temas que a gente faz. Já tem acontecido, mas de formas aleatórias ali. Eu sinto a necessidade de um... um ter a expertise de outro lado, outro ter a expertise do outro, e aí a gente aborda, porque são as expertises de alguns educadores, ou monitores, ou supervisores, né? Mas eu acho que a gente podia pensar de uma forma melhor com relação a isso e trazer de uma forma mais cíclica para que todos abordem."
Educ. 7	"Acho que me sinto capacitado para atuar com alguns desses temas, acho que muito por conta da Instituição, né? Eu tive contato com essas temáticas na Instituição. Acho que não dá para negar que o Sesc fornece muitas oportunidades de aprendizado, né, para a gente que é educador sobre essa temática. Então, já participei de cursos, de palestras ... E eu acho que falta ... Eu acho que primeiro, isso tem que ser um conteúdo, né? Quando a gente fala desse tema transversal, parece que é algo menos importante, né? Essa percepção que eu tenho."
Educ. 7	"E acho que a gente precisa de mais tempo para se preparar, porque a gente trabalha as questões relativas, específicas à modalidade, ao jogo, questões técnico-táticas, físicas, isso para a gente é mais tranquilo, né? Isso a gente teve bastante na formação, né? [...] Mas para essas questões, eu acho que a gente precisa de uma preparação maior, um tempo de estudo, um tempo de preparação ... para conseguir aplicar, né? Porque senão não vai sair, né? Porque é isso, às vezes a gente não consegue preparar a aula. A gente sabe muito bem, enfim, por diversas questões. Se a gente não tiver um tempo bem claro para preparar a aula, para abordar essas temáticas, eu acho que não vai sair."
Educ. 8	"É, eu acho que quando a gente tem contratações de pessoas que sabem falar do assunto, a gente aprende junto. Então, o educador está ali, vai aprender e quem está ouvindo também, muito mais. Então, eu acho que as contratações são importantíssimas e, se puder fazer uma extensão para que a gente faça cursos para os educadores também. Então, foi uma coisa que a gente bateu muito. De que, às vezes, a gente está divulgando muito para fora, mas a gente mesmo não tem formação. Então, isso é importantíssimo, a gente fazer contratações para pessoas diversas e que a gente também aprenda com eles."
Educ. 9	"Então, falta um planejamento em que a gente consiga ter o início, meio e fim de alguma coisa. A gente consiga focar ali e tentar entender. Porque não vai ser em um bate-papo que eu vou entender todas as... LGBTQIA+. Eu não sei. Eu não sei. E aí, vai chegar uma pessoa na unidade que vai falar qual gênero, e eu não vou saber o que é. E aí, eu fico com receio de como eu vou chamar ela agora?" "Porque esse preparo a gente não tem. São poucos que têm. São poucos que têm esse preparo. E essa... essa... como é que eu posso dizer? Essa firmeza em falar, sabe? Sem medo de errar, e a pessoa se sentir ofendida. Porque o que mais tem hoje, as pessoas ficam, elas se sentem ofendidas pela palavra. A palavra tem muito poder. E... dá medo de falar alguma coisa errada."

Educ. 9	"Então, esses cursos do Percursos, apesar de alguns serem muito bons, com os temas relevantes, só que a gente não consegue. Então, às vezes, você reunir a galera, sabe? Um ambiente próprio para aquilo, com silêncio, onde todo mundo esteja focado naquilo, a gente consegue aprender muito mais."
Educ. 10	"Eu não tenho dúvida de que se eu pudesse trabalhar só com isso, eu sei que não é possível, mas que seria muito melhor. Que eu pudesse me debruçar sobre isso, que eu pudesse... me dedicar com esse público que eu gosto tanto, que eu pudesse ter esse respaldo de trocar ideia mesmo com os colegas, de trocar ideia... [...] Então... É... Acho que mais organização, mais retorno." "A gente tem horário de planejamento. Só que eu não consigo planejar aqui, muitas vezes. Porque aquela sala lá está cheia de gente, um monte de gente falando. [...] E isso, para mim, que tenho essa dificuldade de me concentrar, de me dedicar. Muitas vezes, eu sei que isso não é correto. Antigamente, eu falava: 'Meu, puxa...' Mas eu falo: 'Meu, eu vou fazer em casa.' Porque eu faço em casa, no meu tempo. Porque eu não consigo parar, organizar e fazer com um monte de movimento, gente falando, um monte de coisa."

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dentre as demandas levantadas pelos(as) educadores(as), dois aspectos aparecem com maior força: formações e treinamentos organizados pela instituição (seis menções) e tempo de qualidade para planejamento (cinco menções). Há uma forte conexão entre estes pontos, uma vez que ambos envolvem a possibilidade de capacitação, individual e coletiva, para o desenvolvimento dos temas dentro do programa.

No que concerne à formação, características já debatidas previamente ficaram evidentes nas falas das pessoas entrevistadas como relatos de graduações enraizadas no militarismo, com vieses biológicos preponderantes em detrimento de questões humanas, além da predominância de uma pedagogia tradicional/tecnicista. Ao serem questionados(as) especificamente sobre a presença das temáticas transversais em seus processos formativos em educação física/esporte ou pós-graduações na área, algumas pessoas relataram a presença desses conteúdos principalmente em cursos de licenciatura, mas de maneira superficial e sem vínculo com a prática pedagógica, como mostram os excertos a seguir:

Acho que, na graduação, a gente não teve, não vou falar nada, mas quase nada de temas sociais, temas transversais. Eram bem focados no ensino do jogar e ainda com procedência duvidosa. [...] Vi um pouco mais na licenciatura, mas dentro do contexto do esporte em si, nada. Nada, nada. (Educadora 1)

Eu tive porque, como fiz a licenciatura também, em alguns momentos, essas questões permeiam. Eu lembro de ter ouvido falar muito de temas transversais, mas nada foi muito aprofundado. No superficial... "Ah, existe isso aqui". Aí, fala lá, né, do processo de ensino e aprendizagem, fala um pouquinho de pedagogia, aí, falou dos temas transversais, fala de esporte e política, mas é assim... Esse é o conteúdo e tem que dar um jeito de colocar." (Educador 2)

Ah, muito pouco. Basicamente, na graduação, isso foi falado principalmente na licenciatura, né? Foi apresentado que aquele conteúdo existia e que estava dentro do previsto, né, na legislação, mas nos detalhes... como, né, sobre diversos aspectos da diversidade cultural... não tive. (Educador 7)

Eu acho que pouco. A gente tinha algumas matérias, mas, assim, eu acho que o que ficou mais na lacuna foi a questão da Pedagogia do Esporte. Agora, os temas transversais, eu não sei se já era uma coisa que me interessava, então eu estava sempre de olho, mas como faz muitos anos mesmo, eu não lembro exatamente se tinha falando desse tema, ainda mais com esse nome. Mas eu lembro de algumas matérias que tinham alguma coisa específica falando de cultura, dessa forma assim, né? (Educadora 8)

As recordações dos(as) educadores(as) apontam uma falta de preparo para o trabalho com os temas transversais advinda dos cursos de graduação em educação física e esporte. Caso tenham cursado somente o bacharelado, a chance de distanciamento desses conteúdos pode ser ainda maior. Esse cenário está vinculado ao debate realizado na primeira categoria de análise deste estudo, sobre o esporte entendido como algo restrito em si, separado da sociedade e de suas questões.

As consequências dessa construção social foram transmitidas por uma pedagogia analítica e tecnicista, que formou muitas das pessoas que atuam com ensino de esportes na atualidade. Como consequência da pouca profundidade dedicada aos conteúdos histórico-culturais e temas transversais nas formações, uma das principais lacunas assinaladas pelos(as) educadores(as) é não ter uma base de como inserir tais tópicos em aula, não ter aprendido metodologias e, conseqüentemente, não possuir repertório de práticas para abordar esses aspectos.

Mas não... não me mostrou, talvez, ferramentas de como incluir isso numa aula. Foi falado, mas eu acho que poderia ser mais aprofundado, poderia ter sido melhor discutido entre nós mesmos, poderia ter sido melhor trabalhado. (Educador 2)

Então, eu me formei bem tecnicista, né, e a gente, com relação aos temas que você já me falou, né, de transversais, a gente teve que

aprender ao longo da carreira, porque não teve uma orientação ou uma... nenhum trabalho que a gente foi direcionado para isso. Mas, aí, a gente vai se adaptando durante a carreira a trabalhar isso. (Educador 6)

E, também, e muito menos, em relação a métodos, né, como trabalhar esses temas. (Educador 7)

Então, para mim, foi tudo novo no Sesc. Foi o primeiro contato com trabalhar com esses temas, como a gente faz isso, como a gente vai levar isso para crianças, para adultos. Então, a graduação, para mim, não deu base quase nenhuma para trabalhar com isso. Foi meio aprendendo vendo os colegas fazerem. (Educadora 1)

O Sesc, como uma instituição de vanguarda, em suas programações de diferentes linguagens, oportuniza o contato com inúmeros debates de grande relevância social, sendo as unidades, portanto, ambientes profícuos de formação para a cidadania. Esse contexto é destacado como muito positivo pelas pessoas entrevistadas, inclusive, como parte de processos pessoais de mudança como destaca o Educador 2:

O Sesc foi um ponto de virada. [...] O Sesc, acho que ele exacerbou uma mudança que já vinha acontecendo há um tempo já comigo, já de pensamento, de atitude.

Ter contato com exposições, espetáculos teatrais e de dança, bate papos e palestras, shows e outras intervenções artísticas e esportivas é uma possibilidade de se relacionar com diversas culturas, e, como afirma Danilo Santos de Miranda, ex-diretor geral do Sesc São Paulo, educação e cultura são duas facetas da mesma realidade (Miranda, 2017b).

Além das ações programáticas, a instituição possui uma plataforma virtual de aprendizagem para funcionários(as) que traz diferentes capacitações, desde cursos de Linguagem Brasileira de Sinais e Excel básico até palestras sobre ética no trabalho, conteúdos de combate à violência contra a mulher e os resultados e reflexões acerca do Censo da Diversidade realizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). De maneira geral, é possível aprender sobre uma grande variedade de assuntos nessa plataforma, que podem contribuir com uma ação educativa mais engajada em todas as áreas de atuação do Sesc. É importante salientar, no entanto, que o acesso a esse espaço virtual está diretamente relacionado a ter tempo disponível, item levantado como necessidade pelo grupo entrevistado.

O fértil contexto das unidades e o ambiente virtual de aprendizado podem, sem sombra de dúvida, favorecer a atuação com os temas transversais, no entanto, não são suficientes. Ao olharmos especificamente para o grupo de educadores(as) em atividades físico-esportivas e para PSE, não existe uma formação sistematizada visando a atuação prática com as temáticas, apesar da previsão desses conteúdos no documento norteador. As sentenças “*a gente vai se adaptando durante a carreira a trabalhar com isso*” e “*foi meio que aprendendo*” apontam um caráter de aprendizado empírico, pautado na observação e na experiência.

Alguns treinamentos em Pedagogia do Esporte com suporte de referências na área vêm sendo desenvolvidos em conjunto com a abordagem dos valores institucionais por técnicos(as) da Gerência de Desenvolvimento Físico-Esportivo (GDPE). O destaque dado ao jogo como elemento principal das ações pedagógicas do PSE (Serviço Social do Comércio/SP, 2024) manifesta o comprometimento em mudar a forma de ensinar com vistas a superar as metodologias tecnicistas. Apesar de o equilíbrio entre os referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural ser apontado como essencial ao ensino de esportes, a atuação com os dois últimos referenciais, assim como com temas transversais, ainda carece de ferramentas pedagógicas, não debatidas no documento norteador e ainda escassas na literatura acadêmica (Machado; Galatti; Paes, 2014). Segundo os autores, um melhor trato com esses conteúdos, com base na Pedagogia do Esporte, ainda se faz necessário a fim de criar e compartilhar abordagens teóricas e práticas.

A demanda por treinamentos, trocas e capacitações específicas pelo grupo entrevistado é genuína, considerando as lacunas de suas graduações, a importância da educação e formação permanente de educadores(as) e a relevância da atuação com as temáticas para o programa. Há, nesta conjuntura, uma oportunidade de desenvolvimento e alinhamento institucional. O Guia Prático do Programa Sesc de Esportes traz, como uma das competências transversais de gestão, o alinhamento estratégico:

Tópicos ligados a ação afirmativa, deliberada, proativa, inovadora e modelar para desenvolver a organização em linha com sua missão. Trata-se de um posicionamento mediante o qual o gestor articula-se com seus pares e a comunidade em geral sob a luz da missão, visão e valores institucionais (Serviço Social do Comércio/SP, 2024, p. 27).

Ao considerarmos a gestão ampliada e o compromisso do PSE em promover uma educação cidadã, a construção de formações focadas nos aspectos socioeducativos, histórico-culturais e temas transversais caracteriza-se como uma ação afirmativa deliberada e inovadora, com base nos valores institucionais do Sesc de acolhimento, excelência, integridade, sustentabilidade, diversidade e inovação. Para que esses conteúdos sejam, de fato, incorporados às práticas educativas do programa, é fundamental ter como bússola a necessidade de construir conhecimentos e sistematizar meios e condições para sua realização:

[...] se as finalidades não ficam limitadas a meros desejos ou fantasias, e são acompanhadas de uma vontade de realização, essa realização requer um conhecimento de seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-lo e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessa realização (Vázquez, 1968 *apud* Ponce, 2016, p. 1148).

A segunda necessidade destacada pelo grupo de educadores(as) foi tempo de qualidade para planejamento. Há um reforço sobre a carência de tempo para estudar e preparar as atividades pretendidas com os temas transversais para as aulas, assim como tempo para refletir sobre situações ocorridas no cotidiano e propor respostas e soluções. Essa percepção dos(as) educadores(as) se conecta com o pensamento de Paulo Freire (1996) de que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (Freire, 1996, p. 18).

Refletir criticamente sobre a prática é, também, uma via importante para superar o cenário descrito pelo Educador 6 de que “*a gente vai se adaptando durante a carreira a trabalhar com isso*”. Paulo Freire (1996, p. 17-18) aponta que “o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica”. Ao rememorarmos que a atuação das pessoas entrevistadas com os temas transversais nos cursos do PSE é realizada, principalmente, de maneira reativa, sem

planejamento prévio ou formação adequada, fica evidente a relevância do tempo de estudo e de reflexão para aprimoramento das práticas educativas.

Segundo Ponce (2016, p. 1152), “dispor de tempo é a primeira condição para vivenciá-lo; entretanto, não basta. O tempo de construção da formação tem que ser vivido como tempo de liberdade”. A liberdade aludida pela autora é de criação e construção, individual e coletiva, e o tempo referido será mais qualificado quanto maior for o engajamento de todas as pessoas envolvidas (Ponce, 2016). Assim, ter a possibilidade de participar de reuniões entre pares para pensar, debater e elaborar ações transversais é relatado positivamente em diferentes momentos das entrevistas por educadores(as) participantes, e ocasiões de concepção coletiva aparentam ser berço de projetos envolvendo turmas e faixas etárias distintas do programa como descrevem os(as) Educadores(as) 1, 5 e 10. Apesar de positivos, os encontros parecem ser pouco frequentes, concentrados em programar o que será feito durante o próximo ano ou em avaliar o que foi desenvolvido no ciclo que passou, como revela a Educadora 1:

Formações, diálogos, conversas. Assim, momentos nossos mesmos, internos. Às vezes, a gente faz parada técnica. Foi um momento que a gente teve, mas é isso, tipo, uma vez ao ano. E acaba ficando muito pouco.

Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2016), ao abordarem a formação permanente de educadores(as) na gestão Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), destacam os grupos de formação como a proposta principal que visava garantir o princípio da ação-reflexão-ação. Os autores salientam a regularidade dos encontros entre educadores(as) e o engajamento das pessoas, dada a vinculação das formações à prática educativa concreta e cotidiana, em conjunto com a garantia de horários remunerados para estudo. Segundo os autores:

Nos grupos, os educadores se reuniam, por adesão, em encontros periódicos e planejados, para discutir seu trabalho, expressar e aprofundar pressupostos teóricos decorrentes de necessidades advindas desse fazer, com a intenção de recriar a prática e a teoria e desenvolver a consciência crítica (Saul; Saul, 2013, p. 26).

Criar e promover treinamentos específicos acerca de temas transversais, incentivar e oportunizar trocas regulares entre educadores(as) e assegurar momentos individuais de planejamento (hora técnica) são condições que dão sustentação a uma práxis transformadora, que “opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente” (Streck; Redin; Zitkoski, 2009, p. 325). Compreender a importância e viabilizar a implementação desses elementos são passos importantes na direção da superação do ensino esportivo focado apenas em aspectos técnico-táticos e apartado das questões sociais, históricas e culturais que constituem o esporte e as pessoas que o praticam.

Educadores(as) participantes deste estudo vislumbram, na educação permanente e no tempo de qualidade, individual e coletivo, o suporte necessário para efetivamente colocarem em prática os conteúdos previstos no Documento Norteador do PSE acerca das temáticas transversais. Em uma sociedade em constante e acelerada transformação, é primordial reafirmar o comprometimento com uma educação cidadã e emancipatória, cujo alicerce está na construção coletiva e crítica de conhecimentos.

Ponce (2016) ressalta, nesse sentido, que o manejo do tempo é uma questão complexa que demanda reflexão e organização e categoricamente reafirma sua importância para a formação de todos os agentes envolvidos no currículo:

O tempo de construção da formação é um tempo qualificado e qualificador porque se pretende um tempo construtor. Não é feito de espera, mas de esperança como criação de possibilidades. *Quem sabe faz a hora, não espera acontecer*, como diz a canção (Ponce, 2016, p. 1158).

6 ANÚNCIOS DA JUSTIÇA CURRICULAR AO PROGRAMA SESC DE ESPORTES

Com base no panorama traçado a partir dos relatos de educadores(as) do Sesc São Paulo acerca das práticas educativas com os temas transversais e aspirando a um currículo esportivo engajado e comprometido com a educação cidadã, propomos aqui o exercício de pensar contribuições ao Programa Sesc de Esportes a partir do conceito de Justiça Curricular.

Segundo Ponce e Araújo (2019), a Justiça Curricular se faz pela busca e prática do currículo como instrumento de superação de desigualdades e como espaço de luta por dignidade, igualdade, respeito às diferenças e construção de subjetividades democráticas. Trata-se de uma proposta de empreender um currículo (na educação formal ou não formal) que contribua com a eliminação das mazelas da sociedade injusta em que vivemos. Traço aqui possibilidades de atuação no campo do Esporte e da Educação Não Formal com base nas três dimensões que devem ser construídas cotidianamente na prática curricular: conhecimento crítico, cuidado e convivência democrática (Ponce; Araújo, 2019).

A dimensão do conhecimento na proposta da Justiça Curricular se inspira nos pensamentos de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos para afirmar que “o conhecimento que importa é aquele que humaniza, que se transforma em experiência significativa e em instrumento de luta contra a opressão, que faz germinar a participação e a emancipação social” (Costa; Araújo; Ponce, 2023, p. 11).

Com base nessas referências, essa dimensão preconiza o reconhecimento e a valorização de saberes historicamente construídos pela humanidade, dando foco especial ao conhecimento produzido por grupos excluídos socialmente, à seleção de conhecimentos emergentes de lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (instrumentos de resistência), à abordagem de direitos (civis, políticos, sociais, humanos) sob a perspectiva daqueles que não os têm e, por fim, à centralidade de conhecimentos significativos para a vida das pessoas que lhes permitam compreender e agir no mundo (Ponce, Araújo, 2021).

Em consonância com essa perspectiva, Marcos Garcia Neira (2022), ao debater educação física, currículo cultural e justiça social, aponta a obra de Boaventura de Sousa Santos como basilar para entender que a luta por justiça social está diretamente relacionada à luta por justiça cognitiva. Assim, é preciso estabelecer um confronto com a monocultura da ciência moderna por meio da chamada ecologia

de saberes, que se baseia na heterogeneidade de conhecimentos e no estabelecimento de interações sustentáveis e dinâmicas entre saberes populares, tradicionais, urbanos, indígenas, camponeses, tradicionais etc., sem comprometer autonomia de cada um (Neira, 2022).

Para que os pressupostos estabelecidos nesta dimensão da Justiça Curricular façam parte do currículo esportivo do Sesc, é necessário, primeiramente, concretizar o equilíbrio efetivo entre os conteúdos técnico-táticos, socioeducativos e histórico-culturais estabelecidos pela Pedagogia do Esporte (Machado; Galatti; Paes, 2014; Galatti *et al.*, 2017; Oliveira; Silva; Scaglia, 2021). A centralidade dos aspectos físico-motores precisa ser superada, pois essa visão é responsável por invisibilizar outras formas de conhecimento que integram o esporte e afastar o pensamento crítico e a leitura da realidade do processo de ensino-aprendizagem. A igualdade de importância entre os referenciais é, portanto, basilar para a transformação da prática pedagógica com vistas a abordar, de maneira equânime, conhecimentos técnicos, culturais e éticos.

A partir dessa condição, é possível e urgente avançar em diversidade e criticidade, no que concerne aos conhecimentos socioeducativos e histórico-culturais, a fim garantir um ensino engajado com a justiça cognitiva e a ecologia de saberes. Afirmar estes conteúdos, inclusive temas transversais, como alicerces de um currículo esportivo, tanto em seu ordenamento sistêmico quanto em sua vivência subjetivo social (Ponce, 2018), é essencial para desconstruir o ideário europeu e estadunidense de esportes, atividades físicas e de lazer hegemonicamente disseminados. Abordar e enaltecer conteúdos relativos aos povos indígenas e afro-brasileiros, por exemplo, é uma forma de combater o epistemicídio e o apagamento de práticas corporais vindas dessas culturas ou o seu enquadramento como folclóricas e exóticas.

Não basta, no entanto, somente incluir, citar ou descrever diferentes manifestações da cultura corporal, mas é fundamental, como afirma Candau (2011), promover a conscientização sobre os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais – relações hierarquizadas, marcadas por preconceitos e discriminações – não desvinculando, assim, a diferença da desigualdade socialmente imposta pela colonialidade.

O Multiculturalismo Crítico configura-se como um campo de ação política e pedagógica advindo da luta de grupos sociais discriminados e excluídos que aponta a educação e o currículo como meios de enaltecer culturas silenciadas e

subalternizadas, assim como expor e transformar as dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, que produzem gradientes de desigualdade (Silva, 2016). A perspectiva intercultural de Vera Maria Candau (2011, p. 22) propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que “acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”.

A vivência e o aprendizado motor precisam ser acompanhados de valores e de contextos históricos e sociais que contribuam para a identificação das relações assimétricas de poder e de suas formações. Neira (2022) aponta a importância de professores(as) e estudantes terem elementos para análise crítica dos mecanismos de subjugação e afirma:

Infere-se, portanto, que a problematização dos marcadores sociais das diferenças presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas fornece elementos importantes para compreender o funcionamento dos mecanismos regulatórios que formatam as opiniões das pessoas a respeito de si mesmas, das demais e de tudo o que as cerca (Neira, 2022, p. 116).

Considerar o esporte como fenômeno sócio-histórico e cultural, múltiplo e multifacetado, é abordar conhecimentos sobre esta prática corporal que contribuem com o combate do “perigo de uma única história”, como aponta Chimamanda Ngozi Adichie (2009), em palestra homônima para o TED Global, no Reino Unido. A escritora nigeriana aponta que muitas histórias podem compor um fenômeno e que insistir em somente uma delas é torná-lo superficial e negligenciar todas as outras que o formaram. A história única cria estereótipos, que podem até não ser falsos, mas serão sempre incompletos. O esporte não é único, não é neutro, tampouco existe uma única forma de praticá-lo ou ensiná-lo. Marcos Neira (2022), ao relatar a implementação de um currículo cultural de Educação Física na educação formal, evidencia algumas das dificuldades enfrentadas para romper a história única que foi criada:

Os professores e professoras que colocam em ação o currículo cultural enfrentam os cânones da escolarização moderna e da Educação Física convencional quando mapeiam o patrimônio da comunidade, reconhecem seus saberes, favorecem sua enunciação e os incorporam ao currículo. O mesmo comportamento aguerrido transparece quando propõem situações didáticas para desconstruir e combater discursos negativos que invadem as escolas. Desafiam cotidianamente os “guardiões do currículo” e os defensores daquela visão de área centrada na execução de movimentos, ao promoverem situações didáticas que escampam da fixação de técnicas corporais ou comportamentos desejáveis. Em todos esses casos, sem

exceção, os conhecimentos trabalhados extrapolam a gestualidade, o discurso da ciência, a lógica positivista e a intenção, nada inocente, de fazer valer uma só verdade, coincidentemente, aquela propagada pelos poderosos (Neira, 2022, p. 121).

Conhecer e vivenciar práticas corporais de culturas diversas como indígenas, africanas e asiáticas, debater a ausência de pessoas pretas em modalidades esportivas como natação ou equitação, desmistificar a especialização precoce de crianças e adolescentes, conversar sobre cantos racistas e LGBTQIA+fóbicos em torcidas, problematizar as divisões por gênero e a exclusão deliberada de pessoas trans, questionar os supersalários dos jogadores de futebol, abordar a história dos Jogos Olímpicos e seu nascimento exclusivo para homens brancos aristocratas, são alguns exemplos de conhecimentos histórico-culturais e transversais que devem compor um currículo esportivo.

Para que seja possível materializar a presença de conhecimentos que transformam e se transformam em instrumento de luta contra as opressões em um currículo esportivo, faz-se necessário dedicar-se à segunda dimensão da Justiça Curricular. Ponce e Araújo (2019) descrevem a dimensão do cuidado como o zelo pela formação cidadã que supõe responsabilidade pelos sujeitos envolvidos no currículo além de um ato de caráter ético e político, traduzido em ações mais imediatas e concretas de atenção. Costa, Araújo e Ponce (2023, p. 13) apontam cuidado como “a garantia de que os sujeitos envolvidos no processo pedagógico tenham condições dignas de se desenvolverem plenamente”.

O presente estudo se aproximou de educadores(as) atuantes com o PSE, sendo um dos grupos envolvidos na prática pedagógica. Ao serem questionados(as) sobre suas necessidades para a implementação dos temas transversais de maneira qualificada, destacaram a imprescindibilidade de receberem treinamentos e formações e de terem tempo de qualidade para planejamentos e construções das atividades e projetos, de maneira individual e coletiva.

Dedicar tempo e esforços materiais e imateriais para a formação de educadores(as) está em consonância com a visão de Paulo Freire (1996) de que somos seres inconclusos e, conseqüentemente, implicados em um permanente processo social de busca por conhecimento. É preciso que educadores(as) tenham comprometimento e convicção de que a transformação social é possível, apesar de

difícil, e compreendam os processos de formação permanente como sustentação desse compromisso. Para Freire e Shor (1986, p. 36):

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.

Um currículo esportivo dentro de uma instituição de cultura e de educação não formal deve cuidar da formação de educadores(as) com o intuito de dar subsídios teóricos e práticos para a implementação da dimensão do conhecimento crítico, problematizador e multicultural. O esporte educacional desenvolvido no Sesc São Paulo está pautado na educação cidadã, e, para tal, é vital que a instituição construa e oportunize processos formativos que deem suporte a essa prática, considerando sua missão e valores. Essa iniciativa tem como propósito fortalecer os debates acerca de questões da diversidade e do multiculturalismo, recém-inseridas e ainda tênues em muitas universidades (Candau, 2011), assim como suprir lacunas formativas da pedagogia tradicional tecnicista que predominou em cursos de graduação em educação física.

As Novas Tendências em Pedagogia do Esporte, apoiadas em uma metodologia interacionista, têm progressos importantes no tocante aos três referenciais que balizam os processos de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do esporte. É necessário que o comprometimento com o equilíbrio entre os conteúdos técnico-táticos, socioeducativos e histórico-culturais seja concretizado tanto na teoria, em pesquisas acadêmicas e documentos norteadores, quanto na prática educativa no cotidiano das quadras e campos de jogo, como apontado por Machado, Galatti e Paes (2014); Berger, Ginciene e Leonardi (2020); e Oliveira, Silva e Scaglia (2021).

Conversar sobre algum acontecimento esportivo noticiado nas grandes mídias, propor alguma pesquisa na *internet* sobre atletas ou modalidades, convidar pessoas diversas para jogar junto, construir diferentes formatos competitivos considerando os diferentes níveis de habilidade e experiência, criar projetos sobre temas eleitos pelos(as) alunos(as), conhecer os equipamentos públicos de lazer disponíveis no território, assistir a uma competição profissional ou amadora, são algumas

possibilidades para iniciar a abordagem de temáticas transversais com as diferentes faixas etárias do PSE.

Ponce (2016, p. 73) aponta que a Justiça Curricular “pressupõe um bom uso do tempo, um tempo humanizado, compatível com a construção de uma sociedade de iguais sociais respeitados em sua diversidade”. Olhar com cuidado para este aspecto é se contrapor ao tempo fragmentado, precificado e escasso em uma sociedade que venera a velocidade e a “vida corrida”. Assegurar, nas grades horárias de educadores(as), tempos e espaços adequados para trocas, planejamentos, avaliações e criações coletivas é pressuposto para a consolidação dos conceitos, o compartilhamento de boas práticas e o aprendizado conjunto de como implementar um currículo esportivo norteado pela busca da cidadania plena e da justiça social. A congregação entre formação, teórica e prática, e tempo qualificado de ação-reflexão-ação objetiva oferecer boas condições de desenvolvimento a educadores(as) para que se sintam seguros(as) e encorajados(as) a atuar com propriedade e repertório em um currículo multicultural crítico e comprometido com a formação cidadã.

Gestores(as) do programa também precisam de capacitações e tempo assegurado para que seja possível acompanhar de perto o dia a dia dos cursos, elaborar momentos formativos com base na escuta e nas observações das aulas, além de estudar e compor a programação de atividades e projetos. Muitas vezes, responsáveis pela gestão têm muito de seu tempo de trabalho direcionado à resolução de questões administrativas e sistêmicas, restando pouco para participar e apoiar de maneira mais próxima e comprometida a atuação dos(as) educadores(as). Além disso, o distanciamento de monitores(as) de esporte da prática educativa em função do excesso de demandas burocráticas é prejudicial para todas as pessoas envolvidas no currículo. Ponce (2016) aponta, por exemplo, que a pressa impede, muitas vezes, gestores(as) de vislumbrarem a gestão democrática como possibilidade, gerando um ambiente de trabalho menos colaborativo e com menor pertencimento.

O Guia Prático do Programa Sesc de Esportes aponta a liderança e a gestão de pessoas como uma das competências transversais para monitores(as) de esporte, descrita da seguinte forma:

Tópicos ligados ao desenvolvimento profissional e pessoal da equipe para alcançar os fins institucionais garantir a ação propositiva das equipes nesse processo. Transmissão, pelo exemplo, dos valores e objetivos institucionais; comunicação adequada, respeito às diversidades; delegação de atribuições e alocação de empregados(as) segundo suas aptidões; coordenação das

equipes, avaliando, dando feedback e orientando com transparência; promoção do desenvolvimento próprio e de cada empregado(a), conciliando os interesses do indivíduo às necessidades da instituição; mediação de conflitos (Serviço Social do Comércio/SP, 2024, p. 27-28).

Um caminho possível para viabilizar um tempo humanizado e, conseqüentemente, uma melhor gestão de pessoas e do programa, é aumentar o quadro de monitores(as) tanto em quantidade quanto em diversidade, visto que a divisão equilibrada de tarefas contribui para seu melhor desenvolvimento, além de um melhor ambiente de trabalho com pessoas plurais.

Considerando alunos(as) como agentes importantíssimos do currículo e visando a promoção de equidade, é fundamental que ações afirmativas de acesso à prática esportiva sejam implementadas, dadas as condições sociais discrepantes advindas de classe social, idade, gênero, raça, região de moradia, acesso a bens necessários para viver etc.

Ainda hoje, a participação feminina no esporte sofre resistência mundo afora, as restrições de acesso à prática esportiva seguem impondo-se às classes populares e às pessoas com deficiência, a discriminação racial no esporte está longe de ser superada e, portanto, a sua efetivação como direito de todas as pessoas ainda têm um longo caminho a percorrer (Korsakas *et al.*, 2021).

A busca ativa por públicos que foram historicamente alijados da prática esportiva e não estão presentes nas turmas do PSE é uma conduta crucial para promover a diversidade, além de reconhecer e mitigar desigualdades socialmente construídas, e ainda prevalentes, nos múltiplos contextos do esporte. A Justiça Curricular com a intenção de desvelar as incontáveis violências invisibilizadas e naturalizadas, defende que “por meio do currículo, os sujeitos conheçam seus direitos para que, então, possam indignar-se e exigir-los como inalienáveis” (Costa; Araújo; Ponce, 2023).

Apesar de garantido pelo Artigo 217 da Constituição Federal de 1988, o direito ao esporte não é de grande conhecimento popular, tampouco contou com políticas públicas efetivas e de longo prazo visando a democratização do acesso em escala nacional. Korsakas *et al.* (2021, p. 674) defendem o direito ao esporte como algo essencial “para se garantir dignidade e uma vida boa às pessoas”, uma vez que representa um bem cultural que envolve, fundamentalmente, a liberdade em poder praticar. Segundo as autoras:

Por isso, propomos que o efeito primordial do direito ao esporte é tornar todas as pessoas capazes de praticá-lo de acordo com suas possibilidades e interesses, eliminando as barreiras culturais, sociais, estruturais e econômicas que se impõem a grupos marginalizados. Garantir o direito ao esporte passa por oferecer acesso amplo e irrestrito às práticas esportivas para a população para que desenvolvam suas competências motoras, cognitivas, afetivas e físicas que permitirão que valorizem e optem (ou não) por viver a liberdade de praticar esporte de acordo com suas finalidades individuais, com autodeterminação (Korsakas *et al.*, 2021, p. 679).

A consciência dos direitos de todos(as) e de cada um é parte essencial de uma educação para a cidadania. É preciso que as pessoas compreendam o que significa ter direito ao esporte para que seja possível identificar, em seus territórios e cotidianos, a presença (ou não) dessa garantia pelos órgãos de Estado competentes, e, caso haja omissão, tenham condições de lutar pela transformação de suas realidades. O cuidado com o currículo pode favorecer a subjetivação dos direitos desses sujeitos, papel importante dessa ferramenta.

Conjuntamente às ações afirmativas de acesso aos cursos do programa, é necessário oferecer acolhimento cuidadoso e qualificado às pessoas historicamente excluídas do cenário esportivo. Essa deve ser uma premissa curricular do PSE, visando oferecer boas experiências e condições que proporcionem a permanência exitosa e o pertencimento àquele espaço ou coletivo de praticantes. Candau (2011) destaca que a ação de reconhecer e incluir a diversidade, sem almejar mexer nas estruturas sociais, pretende incorporar todas as pessoas à cultura hegemônica em uma perspectiva assimilacionista. A inserção de pessoas da comunidade LGBTQIA+ em ambientes esportivos machistas e heteronormativos, por exemplo, caso não venha acompanhada de ações de conscientização, implica em exigir que “os diferentes” se moldem à cultura opressiva caso queiram se manter na prática. Priorizar o ensino de modalidades vinculadas somente aos Jogos Olímpicos e Paralímpicos é deixar de reconhecer e enaltecer a pluralidade de jogos e brincadeiras que os(as) alunos(as) conhecem e de compartilhar a riqueza de suas origens, vivências e territórios. É preciso, assim, avançar e compreender, segundo a autora, que “a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no ‘chão’, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la” (Candau, 2011, p. 25).

O Multiculturalismo Crítico prevê a articulação de políticas de igualdade e políticas de identidade, sendo primordial não desvincular as questões da diferença das de desigualdade (Candau, 2011; Silva, 2007; Walsh, 2009; Paraíso, 2023). É

necessário, portanto, lançar luz às heranças patriarcais, coloniais, racistas, misóginas e classistas que permeiam as práticas esportivas sem receio de divergências ou atritos. Assim, é fulcral que educadores(as), gestores(as), alunos(as), familiares e comunidade em geral estejam cientes e seguros(as) de que uma educação que mira a justiça social não visa abrir exceções ou incluir pessoas por concessões, mas por almejar romper com as estruturas opressivas e produzir novas formas de ser e estar no mundo. Este pensamento está em consonância com Neira (2022, p. 118) ao afirmar, em um currículo cultural de Educação Física, que:

Engana-se quem pensa que a desigualdade, o preconceito ou a injustiça social interessam a alguém. Todos os grupos presentes nas instituições escolares precisam se unir na luta comum pelo fortalecimento da democracia. Uma pedagogia que ajuda a entender a produção das diferenças e apreciar os princípios da equidade não constrói consensos, pois prefere a noção de solidariedade, conceito bem mais inclusivo e transformador.

Dessa forma, partindo da premissa de que não existe saída individual para problemas sociais, somente sobre os pilares da ação coletiva e da corresponsabilidade educativa é possível educar para e na cidadania. Com esse prelúdio, adentramos a última dimensão da tríade que compõe a Justiça Curricular: convivência democrática. Segundo Ponce e Araújo (2019), este aspecto ancora seu significado na democracia participativa como um sistema de organização social que visa incluir demandas historicamente silenciadas conclamando a necessidade de participação de todas as pessoas. Costa, Araújo e Ponce (2023) apontam que valorizar e experimentar diversas formas de participar e deliberar sobre assuntos relativos ao grupo ou de âmbito público tem como porvir a transformação de relações desiguais de poder em relações de autoridade partilhada.

Horizontalidade no ensino de esportes é um desafio importantíssimo de ser assumido por educadores(as) formados(as) pelas pedagogias tecnicistas e seus resquícios militaristas. Desconstruir o caráter autoritário e centralizador anteriormente conferido ao professor(a) de educação física ou treinador(a) esportivo é crucial para a criação de um ambiente educativo mais democrático, onde alunos(as) são parte do currículo e não alvo dele. A participação e a construção coletiva devem ser frequentes, não como métodos, mas como valores a serem vivenciados no cotidiano da prática educacional, contrapondo-se ao discurso esportivo dominante que prega a docilização

dos corpos, a obediência acrítica e a submissão de alunos(as), como apontado por Scaglia, Reverdito e Galatti (2014).

Segundo Costa, Araújo e Ponce (2023, p. 16), esta dimensão da Justiça Curricular cultiva, precisamente, as condições necessárias à “formação de subjetividades rebeldes e democráticas”, elementos definidos por Boaventura de Sousa Santos como democracia de alta intensidade. Rufino (2019), com base em sabedorias ancestrais africanas, aponta para o mesmo caminho ao afirmar que a rebeldia cultivada no inconformismo com as injustiças é também uma ação de esperança contra a colonialidade.

Para uma educação emancipatória é necessário o incentivo à resistência, à desobediência, à prática subversiva e desafiadora que se oponha às situações de opressão desveladas pelo próprio currículo. A dimensão do conhecimento, através do Multiculturalismo Crítico, apontará as diferenças e desigualdades historicamente construídas nos cenários esportivos que poderão ser debatidas, ressignificadas e combatidas coletivamente por todos os agentes do currículo.

Nesse sentido, em um currículo esportivo, a convivência democrática deve conduzir educadores(as) e educandos(as) ao diálogo, ao pensamento reflexivo e responsável, ao exercício da autonomia e da coletividade, podendo transformar as realidades do jogo e de quem joga, a construir novas regras, a desconstruir preconceitos, a contestar opressões e a transpor tais aprendizados e experiências para outros contextos da vida em sociedade. Ao contrário de excluir praticantes menos habilidosos(as) para não “atrapalhar” o jogo, todas as pessoas devem ser consideradas como corresponsáveis pelo aprendizado dos demais criando um senso coletivo de desenvolvimento para a melhora da performance do grupo. Em oposição a dividir crianças por gênero e reforçar a “superioridade” do esporte masculino, deve-se propor outras formas que contestem os papéis atribuídos socialmente, que imprimem em meninas e meninos fora do padrão de masculinidade a pecha de inadequados(as) para o esporte. Ao invés de encarar a homogeneidade de um grupo de alunos(as) como positiva por “facilitar” o ensino da modalidade, é necessário buscar a diversidade como reflexo da sociedade e como ambiente fecundo para a educação de valores e temas transversais.

Um currículo esportivo de educação não formal deve partir do pressuposto do esporte como direito, como afirmam Korsakas *et al.* (2021, p. 689), sob a perspectiva crítica e cidadã, para que as pessoas tenham “condições e liberdade para valorizar e

usufruir dele como uma atividade humana que torna a vida mais digna”. Enquanto ao esporte moderno interessava pessoas obedientes, que não contestavam as normas sob a égide da disciplina, ao esporte educacional aqui debatido importa formar pessoas questionadoras, que, mediante a injustiças, sejam rebeldes e aguerridas em mudar o que as aflige. Ao invés de preparar corpos para a guerra ou para a paz olímpica, tem-se como horizonte formar pessoas para a luta contra a desigualdade de direitos dentro e fora do esporte.

7 CONSIDERAÇÕES PARA SEGUIR EM MOVIMENTO

Ventana sobre la utopía

Ella está en el horizonte. — dice Fernando Birri — Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.
(Galeano, 2001, p. 230)

Sou uma pessoa muito afeita a palavras. Gosto de conhecer suas origens e seus usos. Gosto de explorar seus sentidos e possibilidades. Utopia é uma das palavras que me encantam. Não como algo fantasioso ou ingênuo, significados utilizados, por vezes, de maneira pejorativa. Mas como a sua etimologia indica: do grego, *ou + topos*, que significa “não lugar” ou “lugar que não existe”. Algo que não existe significa que não pode existir? Indica que nunca existirá? Significa que não deveríamos, por exemplo, imaginar cenários de vida com mais dignidade, sonhar sociedades mais igualitárias ou conjecturar comunidades mais justas?

Nascemos, crescemos, existimos e resistimos em uma sociedade extremamente desigual, portanto, considero a imaginação como uma condição necessária à vida. Julgo, inclusive, urgente voltarmos a acreditar em outros futuros possíveis, pois, sem sonhos, a realidade brutal se torna determinista, e a afirmação de Mark Fisher (2020) de que é mais fácil imaginar o fim do mundo ao fim do capitalismo se torna cruelmente tangível. Assim sendo, é preciso sonhar, mas é importante fazê-lo com os pés no chão. Não como preconiza a racionalidade moderna, que reforça a necessidade de separação da mente e do corpo ou da emoção e da razão, sugerindo, talvez, uma “imaginação ponderada”. Mas ter os pés no chão é ter consciência de onde estamos, da realidade concreta e cotidiana que compartilhamos e que provoca empatia, indignação, alegria, cansaço, esperança.

No chão do esporte, tenho meus pés desde criança, descalços, correndo atrás da bola e vivenciando suas ambiguidades. O encantamento que esse fenômeno desperta nos faz correr atrás de bola, mas também de espaço e respeito em cenários majoritariamente masculinos, brancos e heteronormativos. Confere-nos, desde cedo,

uma identidade futebolística como são-paulino, flamenguista ou cruzeirense, que pode ser motivo de afeto e tradição familiar, assim como uma ameaça à vida em caso de encontro com torcidas rivais na saída de um estádio. Põe-nos perplexos(as) diante de recordes e movimentos espetaculares de atletas profissionais, sentimento que também nos toma frente a casos estarrecedores de violências diversas cometidas por integrantes de comissões técnicas. Logra, em uma mesma competição, ser motivo de choro de tristeza pela perda do primeiro lugar ou de alegria pela conquista simplesmente da finalização da prova. Pode ser espaço de acolhimento a um recém-chegado mediante suas notáveis habilidades ou sinônimo de exclusão, exatamente no mesmo cenário, por sua classe social, raça ou orientação sexual. Causa repúdio e indignação a alguns ao escutarem cânticos racistas, homofóbicos e xenófobos entoados em estádios, assim como não representa “nada demais” para outros que consideram “parte da cultura do esporte”.

Esses singelos recortes de uma manifestação tão massiva e globalizada são exemplos de sua multiplicidade e ambivalência. O esporte não é único. Não é uníssono. Não é algo que se possa reduzir ao movimento, ao treino, ao esforço. O esporte não é e nunca foi neutro. O esporte é plural e multicultural em suas práticas e significações, sendo um potente fenômeno sócio-histórico-cultural. E é com os pés nesse mosaico que ousa sonhar futuros diferentes. Imaginar um esporte educacional crítico e engajado, que contribua para a caminhada em direção a justiça social, foi o que me trouxe até aqui e é também o que me levará adiante.

O Sesc, instituição de educação não formal referência no Brasil e no mundo, promove um trabalho de vanguarda em diversas frentes como cultura, educação, lazer, saúde e esporte. E foi precisamente sobre o pujante e bonito Programa Sesc de Esportes do Sesc São Paulo que voltei minha atenção e meus esforços neste estudo. O PSE traz, em seu documento norteador, construído cuidadosamente a muitas mãos, o compromisso com a educação cidadã através de seus valores, objetivos, referenciais teóricos e conteúdos eleitos. Considerando que currículo se manifesta de maneira indissociável, segundo Ponce (2018), pelo ordenamento sistêmico formal e pela vivência subjetivo social, é imprescindível considerar os apontamentos de Sacristán (2013, p. 25):

Não é o currículo em si que constitui um plano escrito, mas o seu desenvolvimento. O primeiro é como se fosse a partitura, o segundo seria a música que é executada. Ambos guardam uma relação entre si, embora

sejam coisas distintas. Com base na partitura, podem ser desenvolvidas ou executadas músicas diferentes.

Não basta uma partitura completa e bem escrita para que a música seja boa. É importante a afinação dos instrumentos, o conhecimento das notas, o entrosamento entre os(as) músicos(as), o tempo para ensaio, a atenção ao som de retorno etc. Ao investigar a prática educativa de educadores(as) do Sesc São Paulo, mais especificamente com os temas transversais, conteúdos comprometidos com a educação cidadã e conectados com a realidade social dos(as) alunos(as), foram identificadas lacunas que precisam de atenção, como a compreensão de conceitos, as metodologias utilizadas, a ausência de preparação, a necessidade de formação permanente e de tempo de planejamento e reflexão sobre a prática.

É evidente que os avanços impulsionados pelas Novas Tendências em Pedagogia do Esporte vêm sendo cruciais para romper com a enraizada pedagogia tecnicista, promovendo as metodologias interacionistas, em que o jogo é central para a formação de jogadores(as) inteligentes, com autonomia e poder de decisão. Apesar da sinalização de que, independentemente do contexto, os referenciais técnico-táticos, socioeducativos e histórico-culturais devem balizar a prática pedagógica (Galatti *et al.*, 2017), o equilíbrio entre os conteúdos ainda precisa ser alcançado na produção acadêmica, em documentos que norteiam as instituições e nas práticas educativas de educadores(as) e treinadores(as) (Machado *et al.*, 2014).

Além de ultrapassar a visão estreita e desconexa de um ensino esportivo focado somente nos aspectos físicos e motores, é imprescindível progredir em criticidade, em diversidade e no reconhecimento da indissociabilidade do esporte de questões sociais para uma abordagem crítica e engajada de conteúdos histórico-culturais e de temas transversais. Tomando o currículo esportivo do Sesc São Paulo como um percurso formativo dialógico e a Justiça Curricular como conceito e prática capaz de potencializar uma educação integral e para a cidadania, vislumbro uma comunhão e um caminho de esperança com denúncias e anúncios, com subversões e rupturas na estrutura social tão rígida e protegida pelo patriarcado e colonialismo que é o esporte.

A proposta de currículo da Justiça Curricular vem contribuir com as dimensões do conhecimento, cuidado e convivência democrática para adereçar algumas das necessidades apontadas nas entrevistas com educadores(as), propondo ações para potencializar a atuação com as temáticas de relevância social. Quais conhecimentos

importam para a produção de uma vida digna? Quais cuidados com os sujeitos do currículo são necessários para a garantia de uma permanência exitosa de todas as pessoas no esporte? Como a convivência democrática no cenário esportivo pode contribuir para a formação de pessoas dedicadas a combater as relações desiguais de poder na sociedade?

É fulcral adotar uma perspectiva multicultural crítica, que aborde as diferenças e as construções sociais das desigualdades (Candau, 2011) presentes no chão do esporte. A prática esportiva como espaço homogeneizador e reproduzidor de uma monocultura que invisibiliza ou exclui as diferenças deve dar lugar a contextos de acolhimento, em que se criem oportunidades de enaltecer a diversidade como a base da sociedade e de desvelar as estruturas que as transformam em motivos de preconceitos e alijamentos.

Faz-se necessário cuidar da formação permanente de educadores(as) e gestores(as), como seres inconclusos em uma sociedade em constante transformação, para que se sintam capazes e desejem ser protagonistas de mudanças, visando a “felicidadania”, uma cidadania democrática e a conquista de uma vida digna e feliz para todas as pessoas (Rios, 2021). É preciso criar e construir, coletivamente, ferramentas e repertório para a concretização de um currículo esportivo que se oponha ao que preconiza o esporte militarista e utilitário. Urge o cuidado com a garantia de tempos humanizados de estudo, de formação e de reflexão a todos os agentes envolvidos no currículo, para que possam conceber e vivenciar contextos democráticos em espaços outrora rígidos e autoritários. Onde, num passado recente, pretendia-se conformar corpos à obediência, hoje, almeja-se formar pessoas capazes de subverter a ordem, caso esta seja fonte de subjugação, exclusão ou desigualdade.

A leitura da partitura do Programa Sesc de Esportes, feita neste estudo com a ajuda das lentes da Pedagogia do Esporte, do Multiculturalismo Crítico e da Justiça Curricular, pretende, humildemente, amplificar os horizontes de alcance da música tocada, tornar mais diversos os públicos que a compõem, democratizar e qualificar a experiência de todas as pessoas participantes e ter como inspiração diária a educação para a cidadania para escrever o futuro com letras rebeldes e revolucionárias.

As palavras esperançosas que compõem este texto, por hora derradeiras de um processo acadêmico de mestrado, pretendem-se, ao mesmo tempo, inaugurais de processos futuros de transformação, pois não são estanques, mas seguirão em

movimento, caminhando em direção a justiça social, um lugar que ainda não existe, assim como a utopia.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história**. TED-Oxford, Inglaterra, 2009. (19 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>. Acesso em: 20 set. 2024.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação integral, educação cidadã**. São Paulo: EDL., 2010.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Grupo A, 2006.
- APPLE, Michael. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, out./dez. 2017.
- ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BECHARA, Renata Carneiro. **A atuação de Lina Bo Bardi na criação do Sesc Pompéia (1977-1986)**. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. São Carlos, 2017.
- BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023**. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2024. Disponível em: dossieantra2024-web.pdf (antrabrazil.org). Acesso em: 20 nov. 2024.
- BERGER, Artur Goulart; GINCIENE, Guy; LEONARDI, Thiago José. **Pedagogia do esporte e o referencial socioeducativo: diálogos entre a teoria e a prática**. **Movimento** – Revista de Educação Física da UFRGS, v. 26, Porto Alegre, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](https://planalto.gov.br/legis/leis/l9394). Acesso em: 20 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética/ Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília: MEC/ SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **Perspectivas para o lazer com o impasse da luta pela redução da jornada de trabalho – o caso brasileiro**. **Licere**, Belo Horizonte, v.12, n.2, jun./2009. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/877/674>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria.

Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. São Paulo: Ed. Vozes, 2011.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica.** 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Editora Cortez, 2018.

CHIZZOTTI, Antônio; CASALI, Alípio, A. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17528>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CHIZZOTTI, Antônio, PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012.

COSTA, Thais Almeida; ARAÚJO, Wesley; PONCE, Branca Jurema. Justiça social e justiça curricular: enlances teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares. **Revista Cocar**. v.18 n.36, p. 1-22, 2023.

DARIDO, Suraya Cristina (organizadora). **Educação Física Escolar: compartilhando experiências.** São Paulo. Ed. Phorte, 2011.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flavia. Para além da significação 'formal', 'não formal' e informal' na educação brasileira. **Interfaces Científicas**. v.8, n.3, p. 584 – 596. Aracaju, 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa.** 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Henrique Barcelos. **Pedagogia do esporte: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e aprendizagem da modalidade basquetebol.** 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FERREIRA JÚNIOR, Neilton de Souza. **Olimpismo negro: uma antologia das resistências ao racismo no esporte, por atletas olímpicos brasileiros.** Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

FERREIRA JÚNIOR, Neilton de Souza; RUBIO, Kátia. As marcas do silêncio e da negação: como olhar para o racismo no esporte que hoje se pratica e consome. In: FERREIRA JÚNIOR, Neilton de Souza; RUBIO, Kátia (orgs.). **Racismo e Esporte no Brasil: um panorama crítico e propositivo.** 1 ed. São Paulo: Ed. Tato – Grupo de Estudos Olímpicos, 2023.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Locais da memória: histórias do esporte moderno. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 79-86, jul./dez., 2005.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Acesso em: 20 nov. 2023.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal e o papel do educador (a) Social. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1>. Acesso em: 20 nov. 2023.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.7.7, p.10-20, 2020.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; MOREIRA, Evando Carlos; DARIDO, Suraya Cristina; SCAGLIA, Alcides José. Nas pegadas do esporte educacional. In: MARINHO, Alcyane; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli (orgs). **Legados do esporte brasileiro**. Vol. 5. Florianópolis: Ed. UDESC, 2014.

HISTÓRIA do Sesc. **Canal Sesc Brasil**. Rio de Janeiro, 2021. (9 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-zvLruEunpU>. Acesso em: 21 ago. 2023.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE – IOC. Olympic Values Education Programme – OVEP. **The fundamentals of olympic values education: a sports-based programme**. Lausanne, Switzerland: Olympic Foundation for Culture and Heritage, 2023. Disponível em: [OVEP-Fundamentals-2023.pdf \(olympics.com\)](https://olympics.com/ioc/olympic-values-education/ovep-fundamentals-2023). Acesso em: 21 ago. 2023.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE – IOC. **Olympic Charter**. Switzerland. July 2024. Disponível em: [EN-Olympic-Charter.pdf](https://olympics.com/ioc/olympic-charter). Acesso em: 13 out. 2024.

KORSAKAS, Paula; RIZZI, Ester Gammardella; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz; GALATTI, Larissa Rafaela. Entre meio e fim: um caminho para o direito ao esporte. **LICERE - Revista do programa de pós-graduação interdisciplinar em estudos do lazer**, vol. 24, n.1, p. 664–694, março, 2021.

LAVILLE, Christian, DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 16, n. 1/2, p. 67–90, 1992. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/55234>. Acesso em: 31 jul. 2023.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 414-430, jan./mar. 2014.

MAIA DO BOMFIM, Alexandre; BRANDÃO DOS ANJOS, Maylta; DOUGLAS FLORIANO, Marcio; MACEDO FIGUEIREDO, Carmen Simone; AZEVEDO DOS SANTOS, Denise; DE CASTRO DA SILVA, Carolina Luiza. Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais meio ambiente e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 11, n. 1, p. 27-52, jan./abril, 2013.

MATOS, Philipe Guedes; CECHINEL DA SILVA, Carina. Os professores de educação física e as práticas pedagógicas dos temas transversais com os alunos do ensino básico de escolas públicas. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, 2021.

MELHER, Luciana Itapema Alves. **O Esporte para Todos e a gestão de programas esportivos em organizações privadas sem fins lucrativos**. Dissertação de Mestrado apresentada a Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento** – pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec Editora. 2014.

MIRABELLI, Sandra Carla Sarde. **Redescobrir - história e memória do serviço social do comércio**: narrativas das(os) trabalhadoras(es) do Sesc São Paulo. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

MIRANDA, Danilo Santos. **Em busca da evolução do processo civilizatório**. Entrevista concedida ao Museu da Pessoa. São Paulo, 2017a. Disponível em: <https://museudapessoa.org/historia-de-vida/em-busca-da-evolu-o-do-processo-civilizat-rio/>. Acesso em: 21 dez. 2023.

MIRANDA, Danilo Santos. Danilo Santos de Miranda, o homem do Sesc. Entrevista concedida a Bianca Santana. **Revista Cult**. São Paulo: Editora Bregantini, 2017b. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/danilo-santos-de-miranda-sesc/>. Acesso em: 26 fev. 2024.

MOLL, Jaqueline. **Caderno Educação Integral**: Série Mais Educação Brasília: MEC, SECAD, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física, currículo cultural e justiça social. In: SILVA, Maria Heleni Henrique da; MARTINS, Raphaell Moreira; MALDONADO, Daniel Teixeira (orgs). **Educação Física escolar e justiça social**: experiências curriculares na Educação Básica. v. 47. Curitiba: CRV, 2022.

NETO, Manoel Pereira de Macedo. Parâmetros curriculares nacionais de história: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. **Revista História em Reflexão**. Dourados, v. 3, n. 6, p. 01-11, jul./dez. 2009.

OBSERVATÓRIO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO FUTEBOL. **Relatório anual da discriminação racial no futebol 2023**. Museu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/PROEXT. Porto Alegre, 2024.

OLIVEIRA, Mateus Fernandes de; SILVA, Luis Felipe Nogueira; SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do esporte: percepções sobre as implicações práticas de um projeto social esportivo no contexto universitário. **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 23-38, jan./abr., 2021.

PARAÍSO, Marlucy A. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

PONCE, Branca Jurema. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045-1074. jul./set. 2019.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1432-1459, out./dez. 2021.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, abr./jun. 2015.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. A justiça curricular, a Violência Sexual Intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208–1233, out./dez. 2017.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, José Alcides. **Pedagogia do Esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Ed. Phorte, 2009.

RIBEIRO, Márden de Pádua. **O "currículo" na pedagogia: uma análise crítica da disciplina de Currículo nos cursos de Pedagogia**. 289 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação Belo Horizonte, 2016.

RIOS, Terezinha Azêredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Editora Morula, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Grupo A, 2013.

SAES, Beatriz; SAES, Alexandre. **Os consensos e dissensos do debate sobre o desenvolvimento do Brasil**. Os Congressos Brasileiros de Economia e da Indústria

(1943-1944). Coleção Documentos Fundantes – Acervo Sesc Memórias, 2021a. Disponível em: Institucional - Sesc São Paulo: Sesc São Paulo (sescsp.org.br). Acesso em: 21 ago. 2023.

SAES, Beatriz; SAES, Alexandre. **Diretrizes Gerais da Conferência de Teresópolis**. Carta de Teresópolis e desenvolvimento econômico e justiça social. Conferência Nacional das Classes Produtoras (1945). Coleção Documentos Fundantes – Acervo Sesc Memórias, 2021b. Disponível em: Institucional - Sesc São Paulo: Sesc São Paulo (sescsp.org.br). Acesso em: 21 ago. 2023.

SAES, Beatriz; SAES, Alexandre. **Organização do Empresariado e uma Nova Visão Social** - Criação da Confederação Nacional do Comércio (1945 - 1946). Coleção Documentos Fundantes – Acervo Sesc Memórias, 2021c. Disponível em: Institucional - Sesc São Paulo: Sesc São Paulo (sescsp.org.br). Acesso em: 21 ago. 2023.

SAES, Beatriz; SAES, Alexandre. **Corolário social e pedra fundamental**. Carta da Paz Social (1946). Coleção Documentos Fundantes – Acervo Sesc Memórias, 2021d. Disponível em: Institucional - Sesc São Paulo: Sesc São Paulo (sescsp.org.br). Acesso em: 21 ago. 2023.

SANTANA, Wilton. A Pedagogia do Esporte e a tarefa de ensinar além do esporte. In: GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar; PAES, Roberto Rodrigues. **Múltiplos Cenários da Prática Esportiva** – Pedagogia do Esporte. v. 2. Campinas/SP, Editora da Unicamp, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, Justiça e Inclusão. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Grupo A, 2013a.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação**. Porto Alegre: Grupo A, 2013b.

SANTOS, Andréia Carmo; MARTINS, Aline de Oliveira; SOARES, Félix Alexandre Antunes; KRUG, Marília de Rosso. Os Temas transversais na escola: um estudo com professores da rede estadual de Panambi-RS. In: **XV Seminário Internacional de Educação no Mercosul, XII Seminário Interinstitucional, III Curso de práticas socioculturais interdisciplinares e II Encontro estadual de formação de professores**, Cruz Alta-RS, 2013.

SANTOS, Ernesto Ulysses Ferreira dos; FAVARIS, Fabio De Moura; PASTORE, Julio; NETO, Julio Vicente Da Costa; COSTA, Fabíola Claudia Henrique da; FERREIRA, Carlos Alberto de Azevedo. A aplicação dos temas transversais nas aulas de educação física. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 15, n. 02, p. 7-15, 2016.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Educação Integral: Política São Paulo Educadora**. – São Paulo: SME/COPEd, 2020.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 02, p. 429 – 454 abr./jun. 2017.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre; VOLTAS, Fernanda Corrêa Quatorze. A política e a prática da gestão do currículo em São Paulo: ensinamentos de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (1989-1991). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 628-652, maio 2021

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, Alcyane; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassóli (org.). **Legados do Esporte Brasileiro**. Florianópolis: Editora UDESC, 2014.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. **Diretrizes Gerais da Ação do Sesc**. Rio de Janeiro: Serviço Social do Comércio - Departamento Nacional, 2010.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. **Plano Estratégico do Sesc 2022 | 2026**. Rio de Janeiro: Serviço Social do Comércio - Departamento Nacional, 2021.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO/SP. **Documento Norteador do Programa Sesc de Esportes**. São Paulo: Serviço Social do Comércio, 2019.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO/SP. **Curumim**: educar para convivência e a cidadania. São Paulo: Serviço Social do Comércio, 2022a.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO/SP. **Plano Estratégico do Sesc São Paulo: 2022 | 2026**. São Paulo: Serviço Social do Comércio, 2022b.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO/SP. Programa Sesc de Esportes. **Guia Prático 2024**. São Paulo: Serviço Social do Comércio, 2024.

SIDOU, José Maria Othon (org.). **Dicionário Jurídico**: Academia Brasileira de Letras Jurídicas. 11 ed.. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. 1 ed. São Paulo: Summus Editorial, 2008.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. **Sport and gender equality game plan**: guidelines for gender-transformative sport policies and programmes. França, 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Educação Intercultural na**

América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190–202, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas

Entrevistados(as): educadores(as) físico esportivos do Sesc São Paulo

A. Você poderia me contar um pouco de sua trajetória pessoal e profissional até o momento? Como foi sua graduação? Há quantos anos está no Sesc? Como vê sua trajetória dentro da instituição?

B. O Documento Norteador do Programa Sesc de Esportes traz como conteúdo para todas as faixas etárias os chamados Temas Transversais descritos como “assuntos que contemplam problemas sociais que podem incentivar o(a) aluno(a) a refletir e a buscar soluções, contribuindo assim para sua formação integral enquanto cidadão(ã)”. O que você tem considerado como temas transversais? Destaque alguns que considera importantes. Por que estes temas são importantes?

C. Como você tem trabalhado com esses temas transversais? Se não tem trabalhado, por que não tem?

D. Ainda como parte da descrição dos temas transversais no Documento Norteador, na página 73, há a seguinte orientação: “devem ser abordados temas que interfiram direta ou indiretamente no desenvolvimento das aulas. Para a escolha dos temas, deve-se respeitar as necessidades e características de cada turma/unidade.” Como você tem feito a seleção dos temas transversais em suas aulas? Quais temas já fizeram parte de suas aulas? Você pode me contar com mais detalhes que formas/métodos foram utilizadas?

E. Considerando os aspectos de planejamento (semanal, mensal ou anual) e intencionalidade, como acontece, em seu dia a dia com as turmas de PSE, a organização destes conteúdos?

F. O que você considera que poderia contribuir para a qualidade do seu trabalho com temas transversais dentro do PSE? Quais são as suas necessidades com relação ao desenvolvimento destes conteúdos?

G. Quando o Documento Norteador do PSE traz como objetivo “formação integral enquanto cidadão(ã)” o que isso implica no direcionamento da sua prática educativa?

H. Você acredita que nossa atuação educativa pode contribuir com a Justiça Social? Se sim, como você enxerga essa possibilidade? Se não, o que falta para que isso aconteça?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Apresentação:

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) para participar da pesquisa intitulada **“Temas Transversais no Programa Sesc de Esportes: uma análise a partir da perspectiva da Justiça Curricular”** sob a responsabilidade de Juliana Roque de Souza e orientação da Profa. Dra. Branca Jurema Ponce como parte do Programa de Mestrado Educação: Currículo da Pontifícia Universidade de São Paulo - PUC SP.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

Objetivos:

Esta investigação parte das inquietações da pesquisadora que atuou por doze anos como educadora em atividades físico esportivas no Sesc São Paulo, muitos deles a frente de turmas do Programa Sesc de Esportes. A pesquisa tem por objetivo traçar um panorama do trabalho com temas transversais dentro do Programa Sesc de Esportes e analisá-lo sob a perspectiva da proposta da “Justiça Curricular” em suas três dimensões: a da convivência democrática, a do cuidado e a do conhecimento.

Procedimentos:

A pesquisa se utiliza da metodologia qualitativa de entrevista semiestruturada e sua participação consistirá em um diálogo com a pesquisadora intermediado por um roteiro de perguntas com o intuito de conhecer suas ideias e opiniões sobre o trabalho com temas transversais no âmbito da educação e, mais especificamente, dentro do Programa Sesc de Esportes. A entrevista acontecerá nas dependências do Sesc Belenzinho, em sala reservada, com duração média de 2h, e contará com a gravação do diálogo em dispositivo de áudio para posterior transcrição além de anotações da pesquisadora. Você receberá uma cópia desse texto para que possa ler e verificar se está de acordo as informações ali reunidas. Se houver a necessidade de esclarecer alguma informação ou aprofundar a conversa, você poderá ser solicitada(o) novamente para um segundo encontro no mesmo formato descrito anteriormente.

Possíveis desconfortos e riscos:

Ao participar da pesquisa você pode sentir desconforto ao ter que responder as perguntas sugeridas, insegurança com relação aos temas ou preocupação com a exposição direta ou indireta de seus pontos de vista além de cansaço pela duração ou formato do processo. Com o intuito de minimizar os riscos de desconforto, sejam eles de caráter emocional ou moral, a pesquisadora se compromete a realizar os procedimentos de forma cuidadosa e mediar o diálogo de forma tranquila a fim de criar de um ambiente de conversa seguro, acolhedor e confortável a todas as pessoas participantes.

Benefícios:

A sua participação nesta pesquisa terá como benefícios a contribuição em um importante momento reflexivo sobre a prática educativa dentro do Programa Sesc de Esportes, onde suas respostas ajudarão a traçar o cenário atual do trabalho com temas transversais, identificando desafios e necessidades para a potencialização destes conteúdos em uma educação emancipatória e para a cidadania. A conclusão da dissertação e o compartilhamento de seus achados através de textos acadêmicos podem auxiliar na construção coletiva de currículos de esporte educacional comprometidos com a justiça social.

Acompanhamento e assistência:

A pesquisadora dará total suporte aos participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo e após sua conclusão.

Sigilo e privacidade:

O sigilo das informações será preservado, como seu nome e qualquer outra informação que você pode mencionar durante a conversa que possa identificá-lo (la), assegurando assim a sua privacidade. Nenhuma informação será dada a pessoas que não façam parte da equipe de

pesquisadoras. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa, os resultados poderão ser publicados para fins científico-acadêmico e não terão nenhum uso comercial. As informações prestadas durante a pesquisa serão armazenadas no computador pessoal da pesquisadora. Se desejar, você terá acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, ainda assim você poderá retirar sua concordância a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Ressarcimento e indenização:

Os (as) participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa, não havendo nenhum valor econômico a receber ou a pagar a quem se voluntariar. No entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o ressarcimento pela pesquisadora.

Agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos (das) os (as) participantes. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço de e-mail da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento no futuro.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, ou para relatar algum problema, você poderá contatar a pesquisadora Juliana Roque de Souza pelo telefone (11) 9980380857 ou na Rua Passos, 249, apto 34A, Belenzinho, São Paulo/SP, e poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC.

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

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

De acordo com a Resolução nº 466/12 da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) e Regimento dos Comitês de Ética em Pesquisa da PUC-SP, "toda pesquisa que, individual ou coletivamente, envolva o ser humano, de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou em partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais", deve ser submetida à apreciação e acompanhamento do CEP.

Eu, _____, declaro ter sido informado (a) e concordo em ser participante do projeto de pesquisa acima descrito. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

São Paulo, de ____ de _____ 2024.

Assinatura do (a) participante

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa "**Temas transversais no Programa Sesc de Esportes: uma análise a partir da perspectiva da justiça curricular**", eu, JULIANA ROQUE DE SOUZA, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – Transcrições das entrevistas

Para acessar as transcrições das entrevistas na íntegra, acesse o link abaixo:

https://drive.google.com/file/d/1_6RYpTMzy0qZGPw9ixVPkRPuEzB8NuJT/view?usp=sharing

ANEXOS

ANEXO A – Termo de autorização para realização da pesquisa da Instituição



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO
Administração Regional no Estado de São Paulo

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP - CEP-PUC/SP

A/c. Prof. Dr. Edgar de Assis Carvalho

Coordenador do CEP-PUC/SP

Autorização para realização de pesquisa

Eu, **José Roberto Ramos**, abaixo assinado, responsável pela Unidade do Sesc Belenzinho do Sesc São Paulo, autorizo a realização do estudo **“Temas transversais no Programa Sesc de esportes: uma análise a partir da perspectiva da Justiça Curricular”**, a ser conduzido pela pesquisadora **Juliana Roque de Souza** para realização de sua pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), conforme previsto em parceria realizada entre as duas instituições. Fui informado pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual representamos.

O objetivo principal da pesquisa é **traçar um panorama do trabalho com temas transversais dentro do Programa Sesc de Esportes e analisá-lo a partir das dimensões da justiça curricular propondo ações para potencializar sua implementação**. Serão realizadas as seguintes atividades: **entrevistas semiestruturadas com um número representativo de educadores/as (6 a 8 pessoas) atuantes no Programa Sesc de Esportes de diferentes unidades localizadas na capital sob orientação da pesquisadora responsável**. Serão utilizados materiais, equipamentos e dependência(s) conforme especificado: **as entrevistas acontecerão nas dependências da Unidade Belenzinho**.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Declaramos que a pesquisadora deve estar ciente e sujeita ao regimento da instituição para acesso a ambientes, profissionais, frequentadores e bancos de dados (considerando o que apregoa a Lei Geral de Proteção de Dados no tocante a dados pessoais e dados pessoais sensíveis. A pesquisadora declara ainda conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12 e a CNS 510/16.

Tenho também ciência de que para qualquer dúvida, reclamação ou denúncia sobre questões éticas relacionadas ao estudo, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC SP poderá ser contatado. O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas. A secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP situa-se na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015-001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@puccsp.br.

São Paulo, 26 de abril de 2024

Juliana Roque de Souza

José Roberto Ramos

Gérente

Sesc Belenzinho

Unidade Belenzinho — R. Padre Adelino, 1000 — CEP 03303-000 — São Paulo/SP
Tel.: + 55 11 2076-9700 — email.belenzinho@sescsp.org.br - sescsp.org.br