

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Sérgio Gouveia Spínola

**A Educação Física Crítica na educação não formal:
a Ginástica Para Todos como possibilidade de atuação**

Mestrado em Educação: Currículo

SÃO PAULO
2024

Sérgio Gouveia Spínola

**A Educação Física Crítica na educação não formal:
a Ginástica Para Todos como possibilidade de atuação**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria da Graça Moreira da Silva.

SÃO PAULO

2024

**SISTEMAS DE BIBLIOTECAS DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO -FICHA CATALOGRÁFICA COM DADOS
FORNECIDOS PELO AUTOR**

Spínola, Sérgio Gouveia
A Educação Física Crítica na educação não formal: a Ginástica
Para Todos como possibilidade de atuação. / Sérgio Gouveia
Spínola. -- São Paulo: [s.n.], 2024.
110p. il. ; cm.

Orientador: Maria da Graça Moreira da Silva.
Dissertação (Mestrado)-- Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Currículo.

1. Educação Física. 2. Currículo e Pedagogia Crítica. 3.
Paulo Freire. 4. Ginástica para Todos. I. Silva, Maria da
Graça Moreira da . II. Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Currículo. III. Título.

CDD

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando José de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Prof.^a Dra. Regiane Cristina Galante
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Prof.^a Dra. Maria da Graça Moreira da Silva (Orientadora)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

À comunidade da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, pelo apoio
permanente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu filho Bento, que sempre foi meu porto seguro. Sei que ele ainda é muito novo para entender as ausências nesse período, mas espero que um dia faça sentido para ele. Papai te ama muito. Agradeço também à minha companheira por quase 19 anos e mãe do Bento, Leticia, por me permitir tranquilidade nos momentos dessas ausências. Nesse trajeto do mestrado, a dedicação de horas aos estudos não foram as únicas dificuldades enfrentadas.

Agradeço à minha orientadora, professora Graça, por toda compreensão e companheirismo nessa trajetória. Ela trouxe o equilíbrio necessário: quando eu estava calmo demais, ela me apressava; quando eu estava ansioso, ela me trazia tranquilidade. Obrigado por mostrar, com tanta sabedoria, como superar as pedras do caminho.

Aos professores da banca: professor Fernando, sempre com um humor incrível e inteligente, trouxe considerações riquíssimas na qualificação; e a querida professora Regiane, que me acolheu nos momentos difíceis com palavras de conforto e me emocionou na reta final com o “inédito possível”. Muito obrigado por todas as contribuições.

Agradeço ao Sesc, em especial ao professor Danilo Santos de Miranda (*in memoriam*), que partiu durante a trajetória desta pesquisa. Importante destacar o quanto o professor Danilo valorizava a educação, e esta bolsa em parceria com a PUC-SP talvez não tivesse existido sem a sua dedicação.

Seguindo pelo Sesc, agradeço uma pessoa que ainda não conheço presencialmente, Viviane Lemes de Almeida. Ela me ajudou muito em um dos momentos mais desafiadores da minha vida. E eu consegui sentir preocupação, otimismo e perseverança em suas mensagens.

Aos colegas e às amigas mais próximas, agradeço muito a Camila e a Lelê, pelo apoio inicial na entrada do mestrado. Ao querido educador Getúlio, por mostrar tanta paixão pela GPT, fazendo com o que a minha pesquisa tomasse outro rumo. E a tantas pessoas que inspiram a minha vida, pessoal e profissional, das quais tenho tanto orgulho de fazerem parte da minha jornada no Sesc, entre elas: Mara, Silvia, Carol, Tati, Arthur, Ricardo, Bruno, Luiz e Gabriela. De forma geral, toda a equipe esportiva do Sesc Vila Mariana, que foi berço de boa parte da minha transformação;

a equipe do Sesc Bom Retiro, pelo acolhimento e por me ensinarem tanto em tão pouco tempo; e a equipe do Sesc 24 de Maio, pelo acolhimento e confiança nesse breve período.

Aos meus pais, que mesmo com pouca educação formal, sempre fizeram questão que os filhos se dedicassem aos estudos, da forma que eles não puderam. Hoje compreendo todo o esforço que vocês tiveram, vindos em situação de refúgio de outro país, tendo que abandonar bens e famílias em outro continente para recomeçar a vida aqui no Brasil. Amo muito vocês.

Ao meu irmão Luís, que me mostrou a paixão pela Educação Física e hoje, mesmo distante, continua sendo um ponto de admiração e reconhecimento para mim. Cuide bem dos meus sobrinhos (e afilhada) e seja o elo de amor que a querida Lucélia (*in memoriam*) sempre demonstrou.

Aos demais amigos e familiares que acompanharam minhas ausências e queixas ao longo desses anos e já não aguentavam mais me ouvir falar sobre o mestrado.

O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz.

(Freire, 1992, p. 99).

SPÍNOLA, S. G. **A Educação Física Crítica na educação não formal: a ginástica Para Todos** como possibilidade de atuação. 2024. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2024.

RESUMO

Esta dissertação analisa a modalidade esportiva Ginástica Para Todos buscando identificar características relacionadas à formação do profissional em Educação Física na perspectiva das pedagogias críticas. O tema foi instigado pelas características da própria modalidade, uma prática gímnica que permite, através de sua prática, a participação de qualquer ser humano, independente de raça, nível social, idade, sexo, condição física ou técnica; de seu aspecto lúdico e da inexistência de normas rígidas para sua prática. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, se desenvolve por meio da análise documental, e aponta caminhos da atuação do educador físico na perspectiva crítica apresentada por Paulo Freire por meio da análise do documento norteador do Programa Sesc de Esportes, do Sesc-SP, das características do educador crítico e dos conceitos da GPT. Os resultados demonstram que o diálogo entre a autonomia freiriana, a Ginástica para Todos e as diretrizes do Programa Sesc de Esportes se estabelece na busca pela emancipação e participação ativa dos indivíduos em uma prática corporal. A pesquisa reforça que a GPT encontra campo fecundo no contexto educacional, não só do Sesc São Paulo, mas também em todo cenário que se propuser a trabalhar a inclusão e a autonomia como forma de desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física. Pedagogia Crítica. Paulo Freire. Ginástica para Todos.

SPÍNOLA, S. G. **Critical Physical Education in non-formal education: Gymnastics for All as a possibility for action.** 2024. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2024.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the Gymnastics for All sport modality, aiming to identify characteristics related to the training of Physical Education professionals from the perspective of critical pedagogies. This study was motivated by the characteristics of the modality itself—a gymnastic practice that allows the participation of any human being, regardless of race, social level, age, gender, physical or technical condition; its playful aspect and the absence of rigid rules for its practice. This qualitative research is developed through document analysis and points out the paths of the physical educator's role from the critical perspective presented by Paulo Freire. The analysis focuses on the guiding document of the Sesc Sports Program, Sesc-SP, the characteristics of the critical educator, and the concepts of Gymnastics for All. The results demonstrate that the dialogue between Freirean autonomy, Gymnastics for All, and the guidelines of the Sesc Sports Program is established in the search for emancipation and active participation of individuals in bodily practice. The research reinforces that this modality finds fertile ground in the educational context, not only within Sesc São Paulo but also in any scenario that aims to work on inclusion and autonomy as a form of human development.

Keywords: Curriculum. Physical Education. Critical Pedagogy. Paulo Freire. Gymnastics for All .

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Grupos GPT Jovem, Adulto e TSI. Apresentação Sesc Bom Retiro. ...	31
Figura 2 -	Apresentação “A união dos mundos – Mortal Kombat”.....	32
Figura 3 -	Apresentação “Retratos de uma Paulicéia desvairada”.	33
Figura 4 -	Tendências pedagógicas da Educação Física no Brasil	39
Figura 5 -	Fórum Internacional de GPT	74
Figura 6 -	Aspectos para o desenvolvimento de um processo de construção a humanizador na extensão universitária em GPT.	78
Figura 7 -	Contracapa dos documentos Norteadores do Sesc São Paulo	81
Figura 8 -	Sumário do Documento Norteador do Programa Sesc de Esportes	83
Figura 9 -	Relação Educador Crítico, PSE e GPT	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Características das escolas europeias de ginástica.....	37
Quadro 2 -	Educador Crítico, documento norteador PSE e GPT	88
Quadro 3 -	Frequência de ocorrência documento norteador PSE.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Ensino
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBG	Confederação Brasileira de Ginástica
CNE	Conselho Nacional de Ensino
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Educação Física
ERIC	<i>Educational Resources Information Centre</i>
ETA	Espaço de Tecnologias e Artes
FEGIN	Festival de Ginástica e Dança
FIG	Federação Internacional de Ginástica
FIGPT	Fórum Internacional de Ginástica Para Todos
GDFE	Gerência de Desenvolvimento Físico Esportiva
GEPROS	Gerência de Estudos e Programas Sociais
GG	Ginástica Geral
GPT	Ginástica para todos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISCA	<i>International Sport and Culture Association</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PSE	Programa Sesc de Esportes
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
RM	Revista Movimento
SESC	Serviço Social do Comércio
TSI	Trabalho Social para Idosos
UNE	União Nacional dos Estudantes

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USJT	Universidade São Judas Tadeu

SUMÁRIO

MEU CAMINHO PELA EDUCAÇÃO	16
1 PROBLEMATIZAÇÃO	20
1.1 Questão problema da pesquisa	23
1.2 Objetivo	23
1.3 Objetivos específicos.....	23
1.4 Apresentação da pesquisa	24
2 O CONTEXTO DA PESQUISA	25
2.1 Sesc-SP	25
2.2 Sesc Unidade Bom Retiro.....	27
2.3 A modalidade GPT no Sesc São Paulo – Unidade Bom Retiro	30
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	34
3.1 O Histórico da Educação Física no Brasil.....	34
3.1.1 Marcos históricos	34
3.1.2 A Educação Física higienista	39
3.1.3 A Educação Física militarista	40
3.1.4 A Educação Física pedagógicoista	42
3.1.5 A Educação Física competitivista.....	43
3.1.6 A Educação Física popular.....	44
3.1.7 A Legislação dos cursos de formação inicial do profissional de Educação Física no Brasil.....	47
3.2 A Pedagogia freiriana.....	49
3.2.1 Paulo Freire e a Educação Física: por que tão longe?.....	50
3.2.2 O Educador crítico.....	52
3.3 Currículo	60
3.4 A Educação não formal.....	64
4 METODOLOGIA	67
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	70
5.1 Ginástica para todos	70
5.1.1 Origem.....	70
5.1.2 Conceitos	74
5.1.3 Articulações entre GPT e Paulo Freire	77

5.2 Documento norteador do Programa de Esportes do Sesc São Paulo.....	80
5.2.1 O Documento norteador do Programa Sesc de Esportes	80
5.3 Relações entre o educador crítico, o documento norteador do Sesc São Paulo e a modalidade GPT	87
6 CONCLUSÕES, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS	93
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A – DIÁRIOS DE BORDO	103
ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	108

MEU CAMINHO PELA EDUCAÇÃO

Irei contar essa história de maneira não cronológica. Iniciarei pelo período em que permaneci por maior tempo. Essa época compreende o final da minha formação como bacharel em Educação Física, no ano de 2005, até meados de 2020. Nesse período, a minha atuação profissional majoritária era como *personal trainer*. Essa função sempre me remeteu muito mais para um prestador de serviços, do que para um educador, principalmente no começo dessas relações.

Não entendia muito bem o porquê, mas a maioria dos meus alunos permanecia comigo por longos ciclos. Poucos não ultrapassaram a marca de um ano. Para os demais, a relação de trabalho durou cinco, dez, e até mesmo 15 anos consecutivos. E parte dessas relações já não envolvia apenas uma prestação de serviços. Com diálogo, busca constante de conhecimento e partilhas, criamos relações de trocas e de emancipação enquanto seres. Tenho muito orgulho por boa parte deles incorporar a atividade física em suas vidas, mesmo quando a minha presença já não era possível por diversos fatores. Mesmo sem me identificar dessa maneira na época, ali já existia um “eu” educador.

Bem, agora preciso retornar ainda mais no tempo: preciso voltar ao final da minha adolescência e início da juventude, em meados de 1995 até 2000, aproximadamente. Nesses anos, foram semeadas ideias e ideais que brotam até hoje, embora tenham sido deixados de lado no espaço de tempo citado anteriormente.

Nessa fase, a Igreja Católica teve forte influência no meu modo de pensar sobre o mundo. Por sorte, estava em uma paróquia com o padre Valeriano Paitoni, um ser à frente do seu tempo e da própria Igreja. O papado ainda estava nas mãos de um Papa conservador¹ e tínhamos na figura do padre Valeriano um progressista, ligado à Teologia da Libertação² e com um trabalho social admirável e polêmico para a época.

A partir das suas obras sociais, ele fundou três casas para apoio de pessoas HIV soropositivas, sendo duas delas destinadas a crianças, Casa Siloé e Lar Suzanne,

¹ O Papa João Paulo II permaneceu como chefe da igreja católica entre os anos de 1978 e 2005.

² A Teologia da Libertação surge na década de 1960 de um movimento sócio-ecclesial dentro da Igreja Católica. Sua base de atuação está vinculada a uma análise crítica do contexto social, auxiliando a população em situação de vulnerabilidade na luta por direitos. Por se tratar de um movimento contra hegemônico, gerou desconfortos contra o Estado, interesses econômicos e até mesmo dentro da cúpula da Igreja Católica (Camilo, 2011).

e uma destinada a adultos, a casa de apoio Lar Betânia. Defensor do uso da camisinha como forma de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, desagradava boa parte da cúpula conservadora da Igreja e até mesmo membros da comunidade local, justamente por esse posicionamento.

Nesse período, eu era catequista das Pastorais ligadas à Catequese e Perseverança, além de frequentar a Pastoral da Juventude³. Esse último grupo citado, era muito ligado, na época, aos movimentos estudantis como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e grupos políticos de partidos da esquerda brasileira, como Partido dos Trabalhadores (PT) e Partido Comunista do Brasil (PC do B).

Vindo de uma família simples e com pensamentos conservadores, sendo que meu pai foi militar durante três anos no exército de Portugal, eu não entendia muito bem determinados posicionamentos do grupo Pastoral da Juventude. Porém, tenho certeza de que as reflexões sobre o panorama social daquele contexto, com temáticas sobre o combate à fome, desigualdades sociais e a violência do Estado, foram catalizadores para que eu pudesse me tornar mais crítico em relação aos problemas socioestruturais que atravessamos até hoje.

Nos últimos dois anos na Igreja comecei a questionar algumas práticas de ensino, especialmente na catequese. A utilização de passagens bíblicas do antigo testamento para justificar preconceitos e disseminar valores, afirmando que a Igreja era o único caminho para a salvação das pessoas me deixava inquieto e incomodado.

Juntando essa insatisfação, no ano de 2000 eu iniciei minha formação acadêmica na Universidade São Judas Tadeu (USJT). E aos poucos fui me desligando da Igreja, reconhecendo o importante papel que ela teve na minha formação pessoal.

O último período dessa minha trajetória é o mais recente. Compreende meados de 2015 até 2024, quando entrei no Sesc-SP (Serviço Social do Comércio). Esse trajeto se divide em dois momentos: o primeiro durou pouco menos de dois anos, quando atuei como instrutor de atividades físico-esportivas, cargo que hoje recebe o nome de educador em atividades físico-esportivas. Num segundo momento, trabalhei

³ As Pastorais da Catequese e da Juventude estavam ligadas diretamente aos sacramentos da Eucaristia e da Crisma, respectivamente. Já a Perseverança era um grupo de transição entre os adolescentes que haviam realizado o sacramento da Eucaristia, mas não tinham idade suficiente para entrar no grupo do sacramento da Crisma.

como monitor de esportes, cargo esse relacionado à gestão da área esportiva dentro da instituição.

No primeiro momento, enquanto instrutor/educador precisei reaprender a trabalhar com um grupo de profissionais ao meu redor. Vinha da experiência como *personal trainer*, em que eu era o meu chefe, minha hierarquia e meu consultor para assuntos técnicos e pedagógicos. Quando da minha entrada no Sesc-SP, isso precisou ser alterado. O diálogo com meus pares e o contato com diferentes áreas da cultura reacenderam inquietações mais profundas, desde questionamentos sobre a minha posição de privilégio étnico-racial, passando por questões ligadas à gênero e sexualidade.

O ano de 2016 foi marcado por movimentos políticos golpistas, ligados ao neoliberalismo. A supressão de direitos e conquistas trabalhistas, com reformas que só atenderam aos interesses das classes burguesas, fizeram alguns “fantasmas” sociais retornarem. Situações como, insegurança alimentar, diminuição de renda, aumento de desemprego e dos índices de violência se tornaram recorrentes, após períodos amenos (IBGE, 2023).

No ano de 2017, já como monitor de esportes, tive o privilégio de encontrar pessoas sensíveis a pautas ligadas ao campo progressista. Isso me motivou a aprofundar questões mais humanitárias, mesmo sem estar diretamente envolvido com o público final da instituição. Passei a sentir meu papel de educador com meus pares profissionais e com os demais educadores da instituição, e a enxergar a aplicação disso no meu cotidiano de trabalho.

No meio do ano de 2022, uma mudança de unidade operacional me levou a reencontrar uma modalidade que tive pouco contato: a Ginástica Para Todos ou apenas GPT. Com a trajetória do mestrado em andamento, veio a possibilidade de entender melhor a modalidade e as potencialidades dentro da problemática da Educação Física em uma perspectiva crítica, conforme as inquietações anteriores.

Relacionar a GPT nesse contexto começou a fazer sentido dentro do que acredito. Realizar esta dissertação analisando uma prática esportiva, com um documento norteador de um programa permanente⁴ que o Sesc-SP oferece, sob a

⁴ A Ginástica Para Todos faz parte do Programa Sesc de Esportes (PSE). As atividades que fazem parte do PSE são oferecidas gratuitamente e ao longo do ano. Essa oferta depende da grade de atividades de cada unidade operacional do Sesc-SP.

ótica do educador crítico, permite ampliar possibilidades para além do contexto da educação não formal.

O meu “eu” educador reapareceu com uma vontade imensa de transformar as pessoas ao redor, acreditando que pelo viés da educação, independente do campo que estamos lidando, poderemos promover mudanças significativas no mundo que vivemos.

Obviamente, sentia lacunas em minha formação profissional. Sou bacharel em Educação Física e não conhecia boa parte dos teóricos da Educação que o mestrado me oportunizou. Para além disso, senti a necessidade de me aprofundar e entender como o histórico da Educação Física interfere e interferiu na atuação dos profissionais da área, neste caminho ao longo de quase dois séculos de existência, sendo utilizada de maneira proposital a servir, prioritariamente, aos grupos que detinham o poder hegemônico.

Observei, na minha prática educativa e na dos meus colegas de profissão, como ainda, de alguma forma, alguns resquícios dessas épocas (abordadas ao longo desta dissertação), fazem parte do cotidiano de trabalho e limitam o entendimento e leitura do mundo de maneira mais crítica.

A Educação Física crítica e emancipadora defendida nesta pesquisa, busca contribuir, na prática de outros educadores e educadoras em direção a uma educação para a autonomia, para o desenvolvimento da cidadania em uma sociedade justa.

1 PROBLEMATIZAÇÃO

A Educação Física possui uma infinidade de aplicações e potências no campo da educação, seja ela formal, não formal e informal. O educar pelo corpo e as chances de abordar determinadas questões de forma transversal poderiam guiar a ação dos educadores dessa área. No entanto, durante todas as épocas da história, desde a Grécia antiga, “o homem teve suas manifestações corporais e atléticas usadas para fins outros que não a prática em si” (Sigoli; De Rose Jr., 2004, p. 118).

Durante décadas, a Educação Física se prestou em atender os ensejos das classes dominantes, servindo para a manutenção do poder hegemônico, colocando corpos e mentes dentro de um contexto de pouca reflexão crítica sobre a sociedade na qual estamos inseridos.

A Educação Física, ao longo de sua história, esteve fortemente atrelada a visões religiosa, biológica, social e política, servindo, muitas vezes, aos interesses estratégicos dos Estados, aos interesses das forças hegemônicas e de visões de homem e mundo diversas. A formação do profissional de Educação Física, como consequência, reproduziu de forma passiva tais hegemonias, tornando-se suscetível à instrumentalização da sociedade. A Educação Física e o esporte, muitas vezes considerados “neutros”, careceram de ideologia própria que subsidiasse suas atividades.

Nas décadas iniciais do século XXI, em tempos de uso intenso de redes sociais digitais por grande parte da população há, para uma parcela de usuários das redes, uma pressão para a exibição pessoal de felicidade, diversão e beleza, o que os empurra ao lugar do comum: a conquista da aprovação dos demais usuários por meio de “likes”, buscando ampliar o engajamento de “seguidores” e os números das publicações visitadas, os chamados “views”.

Seja nos ambientes físicos ou digitais, os corpos precisam reproduzir de maneira tal qual a estética em voga, e os desvios apresentados precisam ser retalhados e reconduzidos para a chamada “normalidade”, aceita nos padrões impostos de uma sociedade individualista e neoliberal, na qual a meritocracia virou o padrão de sucesso imposto aos corpos e mentes.

A força das mídias tradicionais e/ou digitais e a pressão pela “perfeição”, excluem os que não se enquadram nela. Os esportes hegemônicos valorizam os vencedores e humilham os perdedores, não importando se estamos falando de alto

rendimento ou no chão de um ginásio qualquer. A competitividade rompe com vários aspectos relacionados à inclusão, sempre em busca daqueles que estarão em evidência física e emocional. A diversidade encontra barreiras, seja o corpo gordo, o muito magro, o muito alto ou o muito baixo, o corpo com deficiência, bem como o corpo idoso e o menos habilidoso.

Além desses fatores, historicamente os esportes, em suas diversas formas de atuação, foram utilizados como um dos elementos de uma “cortina de fumaça” para apaziguar momentos e manobras políticas das mais diversas, numa forma de alienar as pessoas “docilizando” e “disciplinando” os corpos para serem bem talhados, saudáveis e úteis, como exemplificado por Michael Foucault (1999) sobre práticas de dominação dos corpos nos séculos XVII e XVIII: Para o autor, o corpo dócil pode ser mais facilmente submetido:

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. Os famosos autômatos, por seu lado, não eram apenas uma maneira de ilustrar o organismo; eram também bonecos políticos, modelos reduzidos de poder (p. 136).

O mesmo autor aponta similaridades entre os corpos disciplinados de escolas, fábricas, hospitais, conventos e prisões. No caso das escolas, parte da tradição ou herança do século XVIII, é usual que as crianças que ingressam no estabelecimento escolar são gradualmente educadas a passar grande parte do período sentadas, com o olhar para frente, movimentos controlados e de pequeno espectro. Foucault (idem) reflete que a escola foi se constituindo como espaço que tem como uma de suas funções enclausurar os corpos para melhor controlá-los, sob uma perspectiva disciplinar.

Esse fenômeno já foi observado em diversos momentos históricos e tem como resultado, cada vez maior, o afastamento da população de questões relacionadas à cidadania, democracia e vida política, em um gesto de desvalorizar e deslegitimar as lutas coletivas de uma sociedade oprimida dentro de um país que ainda sofre com a colonização e todas as amarras de um sistema injusto.

É que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. Este processo de orientação dos seres humanos no mundo não pode ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente

subjetivista; de outro, de um ângulo objetivista mecanicista. Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade (Freire, 2021, p. 67).

Refletindo sobre as questões de objetividade e subjetividade, no trecho destacado, de autoria de Paulo Freire, e em busca de possibilidades de uma Educação Física com a perspectiva da pedagogia crítica, entendemos a importância de analisar como a modalidade Ginástica para Todos (GPT) pode contribuir nessa direção.

Meu contato com a GPT aconteceu alguns anos após a minha entrada no Sesc-SP, no ano de 2018, assistindo a um evento de encontro preparatório para o IX Fórum Internacional de Ginástica para Todos, realizado na unidade do Sesc Ipiranga. E mesmo assim, apesar de ter ficado curioso e animado com as apresentações que estava vendo, não tive oportunidade de acompanhar e me aprofundar nesse universo posteriormente. A unidade em que trabalhava na época (Sesc Vila Mariana) não tinha uma turma da modalidade e minha trajetória foi me levando por outros caminhos, discutindo e trazendo elementos das pedagogias críticas para outras realidades dentro do meu contexto profissional.

Quando, já neste percurso do mestrado, me transferi de unidade dentro da instituição e reencontrei turmas da modalidade GPT, em um cenário territorial com diversos desafios, identifiquei uma grande oportunidade de relacionar contextos de aprendizagem com elementos da pedagogia crítica com o trabalho que já vinha sendo realizado pelos educadores do Sesc Bom Retiro.

Esse grupo de GPT, composto por jovens em uma região de alta vulnerabilidade social na região central da cidade de São Paulo, conseguiu apontar de maneira crítica, partindo da construção coletiva de uma composição coreográfica de GPT, contextos do seu cotidiano a partir da leitura do mundo, desenvolvendo consciência crítica sobre essas questões com estudos históricos que atravessam as pessoas que estão à margem da sociedade, tornando isso de maneira subjetiva a partir dos seus corpos que representam, além de gestos técnicos da ginástica, uma forma de expressão que a arte e a cultura (onde entendemos o lugar do Esporte) são capazes de proporcionar.

Finalizando esta sessão, destacamos outra passagem de Freire (2021, p. 146) que reflete a importância de uma educação voltada para a emancipação: “Seria na

verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

1.1 Questão problema da pesquisa

Ao longo de minha trajetória como pesquisador, educador físico e gestor de atividades esportivas do Sesc-SP, fui instigado a refletir e a entender que a GPT mostra caminhos para que o corpo possa ser utilizado de maneira política.

E, em processos apoiados na educação não formal e crítica, a GPT pode se apresentar como ferramenta poderosa para a emancipação dos seus participantes durante a construção do processo coreográfico e no impacto que aquelas subjetividades podem realizar na construção de uma sociedade mais crítica e participativa, percebendo na leitura do mundo apresentado, um pouco do seu contexto social e das dificuldades encontradas no percurso.

Assim, a questão a ser respondida nesta pesquisa versa sobre as aproximações dos conceitos e práticas da GPT e as pedagogias críticas. Para tanto, adotará como objeto de estudo a modalidade GPT, o documento norteador utilizado pelo Sesc-SP, somadas às observações do grupo de GPT da Unidade Bom Retiro do Sesc-SP no ano de 2022, sob o contexto trazido por Paulo Freire para o educador crítico.

1.2 Objetivo

Este estudo tem como objetivo geral analisar a modalidade esportiva **Ginástica Para Todos** buscando identificar características relacionadas à formação do profissional em Educação Física na perspectiva das pedagogias críticas.

1.3 Objetivos específicos

Para atingir esse objetivo, os objetivos específicos incluem:

- a) apresentar o histórico e conceitos da modalidade Ginástica para Todos e as aproximações com as pedagogias críticas;

- b) analisar a modalidade GPT proposta pelo Programa Sesc de Esportes por meio do documento norteador e de registros documentais
- c) identificar as possíveis relações entre o Educador Crítico segundo Paulo Freire, o documento norteador do Sesc-SP e os conceitos da modalidade GPT.

O intuito é apresentar a Ginástica Para Todos como uma possibilidade de atuação no campo da educação, mais especificamente da educação não formal, destacando as possibilidades e limitações para uma Educação Física crítica.

1.4 Apresentação da pesquisa

No capítulo 1, apresentamos as questões que trouxeram contexto para a elaboração e justificam esta pesquisa.

No capítulo 2, abordamos o contexto da pesquisa, relatando o papel geral do Sesc-SP, passando pelas características locais da unidade Bom Retiro e apresentando o grupo de GPT da unidade.

No início do capítulo 3, apresentamos, de maneira mais detalhada, o histórico da Educação Física e seus marcos históricos como forma de compreensão do passado e as relações que permanecem no nosso cotidiano. Após esse contexto histórico, abordamos um panorama geral da formação atual e da legislação vigente do profissional em Educação Física no país. Ainda no mesmo capítulo, temos uma breve introdução sobre a pedagogia freiriana, seguida de um recorte de uma das obras de Paulo Freire, na qual o autor aborda elementos importantes e cruciais para ser um educador crítico. Abordamos ainda os conceitos mais utilizados para definição de Currículo e finalizamos o capítulo com considerações sobre a educação não formal.

No capítulo 4, descrevemos o caminho metodológico utilizado nesta dissertação.

No capítulo 5, apresentamos e analisamos os dados, abordando e conceituando a modalidade GPT e o documento norteador do Programa Sesc de Esportes, e as articulações de ambos com a visão de Paulo Freire sobre o educador crítico.

No capítulo 6, apresentamos as reflexões e a conclusão.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

2.1 Sesc-SP

O Serviço Social do Comércio (Sesc) é uma instituição privada, sem fins lucrativos, com alcance nacional e com a premissa de proporcionar o bem-estar e a qualidade de vida dos trabalhadores do setor e seus familiares, desde 1946, a partir da Carta da Paz Social⁵

Segundo Magalhães e Martin (2013, p. 58), a Carta da Paz Social foi uma declaração cheia de intenções e propósitos humanistas, endereçada à nação, em que os empresários brasileiros do comércio, da indústria e da agricultura “assumiam o compromisso público de oferecer ao país, com recursos próprios, uma expressiva contribuição para minorar os problemas sociais que afligiam todos os brasileiros”. Nesse período, o país começava a intensificar o processo de migração rural para as cidades, por conta do processo de industrialização. As desigualdades no acesso às questões relacionadas ao bem-estar e à assistência social atingiam os trabalhadores oriundos do campo e os da cidade.

No estado de São Paulo, as primeiras unidades do Sesc eram chamadas de Centros Sociais. A principal atuação neste período eram os atendimentos na área de assistência médico-sanitária, que compunha com outros oito aspectos fundamentais em sua ação: assistência hospitalar, assistência maternal, odontológica, recreativa, educacional, moral e espiritual, domiciliar e legal (Magalhães; Martin, 2013; Lima, 2014).

Já nos anos 1960, houve uma ampliação da possibilidade de atendimento, com novas instalações incorporando equipamentos para a prática de atividades físicas e culturais, mudando o status das unidades para Centros Culturais e Desportivos. A década seguinte ficou marcada pelo início de funcionamento de unidades de escala ampliada, como o Sesc Interlagos (em 1975) e um pouco depois o Sesc Pompeia (em 1982) (Magalhães; Martin, 2013; Lima, 2014).

⁵ SESC SÃO PAULO. **Nossa história – O Sesc (sesc.com.br)**. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/institucional/o-sesc/nossa-historia/>. Acesso em: 13 out. 2022.

A partir da década de 1980, teve como pressuposto elementos relacionados à educação como ferramenta de transformação social, pautados em programas que atuam no amplo campo da cultura, através de ações pontuais ou regulares, destinadas às diferentes faixas etárias, públicos e níveis socioeconômicos. Dessa forma, conforme consta na própria apresentação da instituição:

O Sesc desenvolve, assim, uma ação de educação não formal e permanente com intuito de valorizar seus diversos públicos ao estimular a autonomia pessoal, a interação e o contato com expressões e modos diversos de pensar agir e sentir.⁶

Magalhães e Martin (2013, p. 36) acrescentam sobre a ação educacional:

Reunindo educação e cultura em seu plano de trabalho, o Sesc São Paulo se propõe a enfatizar não apenas políticas orientadas à educação formal, por mais importantes que estas sejam. Procura, também, aumentar o investimento em abordagens humanistas, que fundam políticas orientadas para valores democráticos e de elevação ético-social dos padrões de sociabilidade e de convivência humana. Suas ações educativas, portanto, são concebidas mediante projetos flexíveis em suas modalidades, estruturas, conteúdos e métodos, de forma a melhor atender seu público específico.

A rede do Sesc-SP no Estado possui atualmente 43 unidades operacionais, que dispõem de equipamentos destinados à cultura, de maneira ampla, saúde, alimentação e ao turismo social. Além das cidades que possuem as instalações físicas socioculturais, a atuação da instituição se expande ainda em municípios próximos que recebem de diversas formas: eventos, festivais, ocupações culturais e esportivas, doação de alimentos, dentre outros, a partir de parcerias com prefeituras e sindicatos locais.

Ampliando este acesso, o Sesc-SP conta ainda com o Portal Sesc-SP, o SescTV, as publicações das Edições Sesc e do Selo Sesc, além das diversas revistas como Em Cartaz, Mais 60 e Revista E. Recentemente, a partir do Sesc Digital, colocou em funcionamento uma plataforma chamada EAD Sesc Digital⁷, de Educação a Distância online.

Com mais de 7.000 funcionários, o Sesc-SP integra ainda conselhos, comitês, associações e demais entidades de grupos variados, além de compor instâncias

⁶ SESC SÃO PAULO. **Quem somos - apresentação (sescsp.org.br)**. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/pt/sobre-o-sesc/quem-somos/apresentacao/>. Acesso em: 13 out. 2022.

⁷ SESC SÃO PAULO. **Sesc Digital**. Disponível em: <https://sesc.digital/sobre/o-que-e-o-sesc-digital>. Acesso em: 13 out. 2022.

consultivas e deliberativas de mais de 50 organizações nacionais e internacionais nos diversos campos da cultura, saúde, meio ambiente, turismo social e direitos humanos.

No que tange às atividades físico-esportivas, Magalhães e Martin (2013) acrescentam, ao desenvolvimento das ações, a ampliação do desenvolvimento motor e a importância da manutenção e aumento do nível de atividade física diário na vida das pessoas.

Essas ações ocorrem pelo desenvolvimento de cursos permanentes, através dos programas: Sesc de Esportes, Ginástica Multifuncional, Atividade Aquáticas e Práticas Corporais; por ações e eventos em todas as unidades do regional, como por exemplo: Sesc Verão, Dia do Desafio e Semana Move; por projetos desenvolvidos por cada unidade; de ações envolvendo as empresas, como no caso da Copa Sesc do Comércio e Serviços; além das aulas abertas e clínicas, clubes da caminhada, corrida e do pedal, recreações esportivas e promoção da cultura esportiva entre outros⁸ (Magalhães; Martin, 2013).

2.2 Sesc Unidade Bom Retiro

A unidade operacional do Sesc Bom Retiro fica localizada no bairro Campos Elíseos, foi inaugurada em 2011 e possui equipamentos diversos como teatro, piscina de 25m com raias, ginásio poliesportivo, academia, salas de oficinas multiuso, clínica odontológica, espaço de brincar, praça de convivência, biblioteca, espaço para leitura e exposições, cafeteria e loja Sesc-SP. São mais de 12 mil metros quadrados de construção, com três pavimentos dedicados às ações finalísticas do Sesc.

Os princípios educacionais do Sesc Bom Retiro estão alinhados com os objetivos mais amplos do Sesc-SP. Eles incluem a promoção da educação como instrumento de transformação social, o estímulo à criatividade, o respeito à diversidade cultural, a valorização do diálogo e da participação comunitária. O Sesc busca oferecer atividades educativas que contribuam para o desenvolvimento integral da comunidade na qual está inserido, promovendo o acesso à cultura, esportes, lazer e formação cidadã. Isso inclui o acesso facilitado a atividades culturais e educativas, programas esportivos, eventos e exposições. Além disso, a presença dessa unidade

⁸ SESC SÃO PAULO. **O Que fazemos – atuação - desenvolvimento físico-esportivo – (sescsp.org.br)**. Disponível em: https://portal.sescsp.org.br/pt/sobre-o-sesc/o-que-fazemos/66_DESENVOLVIMENTO+FISCOESPORTIVO. Acesso em: 11 nov. 2022.

no bairro estimula o desenvolvimento econômico do local, de modo a fortalecer a comunidade, promovendo, com isso, uma maior qualidade de vida para os residentes da área.

Além da infraestrutura citada acima, o Sesc Bom Retiro oferece diversos programas e serviços⁹ alinhados com a rede Sesc no Estado de São Paulo, dentre elas destacamos:

- a) biblioteca – com serviço de empréstimo gratuito de milhares de exemplares composta por livros infantojuvenis, literatura nacional e internacional, quadrinhos, ciências sociais, biografias, culinária, música e história;
- b) central de atendimento – para realização da credencial Sesc, compra de ingressos, inscrições para cursos e hotelaria, entre outros assuntos diversos;
- c) espaço de brincar – programa oferecido à primeiríssima e primeira infâncias, abrangendo bebês e crianças de até 6 anos. Diferente de espaços comerciais onde o cuidador responsável deixa a criança no espaço, uma das propostas do programa é aproximar os cuidadores ao brincar por meio de acervo local ou de mediações da equipe de educadores do Sesc;
- d) ETA (Espaço de Tecnologias e Artes) – englobando atividades de alta e baixa tecnologia, este espaço oferece a oportunidade de aprender e desenvolver linguagens artísticas por meio de oficinas e cursos diversos;
- e) cursos esportivos – os espaços destinados a atividade física e esporte, oferecem possibilidades de ingressar em cursos pagos (Ginástica Multifuncional, Práticas Aquáticas e Condicionamento Físico Aquático) e gratuitos (Programa Sesc de Esportes com cursos de modalidade esportivas, tais como: futsal, basquete, vôlei, badminton, corrida, Ginástica para Todos etc.). Pessoas menores de 16 anos são isentas de pagamento nos cursos aquáticos e maiores de 60 anos têm o valor reduzido em qualquer curso;

⁹ SESC SÃO PAULO. **Descubra como aproveitar os serviços do Sesc Bom Retiro**. Serviços – Unidades. 2022. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/servicos-sesc-bom-retiro>. Acesso em: 08 abr. 2024.

- f) recreação esportiva – geralmente nos finais de semana, o espaço do ginásio fica disponível em determinados horários para recreações esportivas orientadas para o público comerciário;
- g) conjunto aquático – mesmo com os cursos que acontecem no local, o comerciário com a credencial do Sesc pode frequentar o local, bastando apenas realizar exame dermatológico (oferecido na unidade com custo acessível).

Localizada na região central da cidade de São Paulo, o Sesc Bom Retiro está rodeado por uma diversa gama de equipamentos culturais, destacando a Pinacoteca do Estado, a Estação da Luz e o museu da Língua Portuguesa, bem como o Memorial da Resistência, a Sala São Paulo e o museu da Energia, sediado no casarão que foi do irmão do aviador Alberto Santos Dumont¹⁰, entre outros tantos tombados como patrimônio histórico e cultural da cidade.

O bairro, o primeiro planejado da cidade de São Paulo, que já foi sinônimo de luxo e ostentação por conta dos palacetes residenciais e por todo o dinheiro que concentrava a elite do café de São Paulo¹¹, hoje vive com o estigma de uma região marcada pela insegurança pública, especialmente pela proximidade da região conhecida como “Cracolândia¹²”, bem como pelas ocupações de prédios e terrenos abandonados, e pela presença da última favela na região central, a “Favela do Moinho”¹³.

Diante desse cenário, sobre o público frequentador do Sesc Bom Retiro, podemos dizer que parte dele é composta por pessoas que moram em ocupações no entorno, bem como na “Favela do Moinho”, além de pessoas em situação de rua. No

¹⁰ FUNDAÇÃO ENERGIA E SANEAMENTO. **Museu de Energia de São Paulo**. Disponível em: <https://www.energiaesaneamento.org.br/museu/museu-da-energia-de-sao-paulo>. Acesso em: 08 abr. 2024.

¹¹ CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS. **Uma casa que virou CRE**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/cre_l.php?t=001. Acesso em: 08 abr. 2024.

¹² Deve ser compreendida como um território em constante transição no centro da cidade de São Paulo, onde seus frequentadores são em maioria pessoas usuárias e dependentes químicos de crack. Neste território, o uso e venda da substância tomou proporções enormes, configurando e recebendo tal nome para descrever as pessoas que estão nesta situação. AMARAL, A. J.; ANDREOLLA, A. H. Drogas, urbanismo militar e gentrificação: o caso da “Cracolândia” paulistana. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v.11, n. 4, p. 2162-2187, 2020.

¹³ SILVEIRA, B. F. Favela do Moinho: processo de abandono e interesses econômicos no centro de São Paulo. **Arch Daily**, 29 nov. 2020. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/951941/favela-do-moinho-processo-de-abandono-e-interesses-economicos-no-centro-de-sao-paulo>. Acesso em: 08 abr. 2024.

entanto, devemos ressaltar também o grande número de pessoas comerciais da região da Rua José Paulino, grande centro de compras popular localizado no bairro Bom Retiro, além de moradores de empreendimentos populares que surgiram nos últimos anos numa tentativa de revitalizar a região.

2.3 A modalidade GPT no Sesc São Paulo – Unidade Bom Retiro

Em 2022, ano do início da pesquisa e do ingresso deste pesquisador na unidade, o Sesc Bom Retiro contava com três turmas de GPT. Uma delas estava relacionada a um programa chamado Trabalho Social para Idosos (TSI), que é composto por pessoas com mais de 60 anos. Esse programa, dentro do Sesc São Paulo, não estava ligado diretamente à Gerência de Desenvolvimento Físico-Esportivo (GDPE), mas sim à Gerência de Estudos e Programas Sociais (GEPOS). Por este motivo, iremos apenas citar essa turma aqui, sem entrar em maiores detalhes, por termos optado por um recorte nas turmas vinculadas ao setor físico-esportivo.

As outras duas turmas faziam parte do Programa Sesc de Esportes (PSE), e eram divididas em duas faixas etárias: o PSE Jovem, que compreendia oficialmente a idade entre 10 e 16 anos; e a turma PSE Adultos, que compreendia pessoas maiores de 16 anos (figura 1). Esta pesquisa foi inspirada pela observação dessas turmas do PSE, no entanto não se aprofunda no desenvolvimento delas, apresentando aqui apenas o contexto em que se realizou.

Figura 1 - Grupos GPT Jovem, Adulto e TSI. Apresentação Sesc Bom Retiro.



Fonte: SESC BOM RETIRO. **Facebook**, 2022a. Disponível em: <https://web.facebook.com/photo?fbid=5290129944389529&set=pcb.5290130104389513>. Acesso em: 24 abr. 2024.

A turma de GPT Adulto, surgiu por volta do ano de 2017, fruto do empenho da equipe de educadores composta por Ana C. Toledo, Laís Debulque, Nathan Lopes e Willians Muciati. Importante destacar que oficialmente o grupo era somente de adultos (maiores de 16 anos), porém alguns menores de 16 anos frequentavam o grupo, que se apresentava em festivais de GPT em unidades do Sesc-SP, Fórum Internacional de GPT em Campinas, entre outros.

Com o aumento de participação e interesse de jovens menores de 16 anos, a turma jovem de GPT é oficializada no ano de 2019 com a entrada de outros dois educadores: Getúlio Furtado e Mellina Manso. Inicialmente, ambos os grupos tinham encontros nos mesmos horários e espaços, evidenciando e colocando em prática o “T” do Ginástica para Todos. Neste momento, os dois grupos contavam com um total aproximado de 50 participantes, sendo um terço composto por jovens com menos de 16 anos. As atividades eram conduzidas com os dois grupos e em determinados momentos, especialmente em momentos de ensaios e composições coreográficas, as turmas dividiam o ginásio entre si.

No ano de 2022, a turma de GPT Jovem começou a realizar dois encontros semanais, às sextas das 18h às 19h e aos sábados das 12h30 às 14h, seguindo a divisão/integração com a turma de adultos. Os encontros na sexta aconteciam em espaços diversos, como a sala de Ginástica Multifuncional, sala multiuso ou o ginásio poliesportivo. Enquanto aos sábados, os encontros aconteciam quase que exclusivamente no ginásio poliesportivo.

A condução das aulas aos sábados ocorria por uma dupla de educadores de atividades físico-esportivas do Sesc Bom Retiro. A dupla de cada sábado, era composta por seis educadores, que se revezavam a cada final de semana. A dinâmica de revezamento e troca de conteúdos era muito bem alinhada entre a equipe de educadores, de forma a aproveitar a diversidade e expertises da equipe. A aula de PSE Jovem, que ocorria na sexta, era conduzida por apenas um educador.

As produções coreográficas podiam ser de maneira conjunta entre os dois grupos, como no caso da coreografia: “A união dos mundos – Mortal Kombat” (figura 2), ou isolada como na coreografia: “Retratos de uma Paulicéia desvairada” (figura 3), realizada pelo grupo GPT Jovem.

Figura 2 - Apresentação “A união dos mundos – Mortal Kombat”.



Fonte: SESC BOM RETIRO. Facebook, 2022b. Disponível em: <https://web.facebook.com/photo/?fbid=5290129951056195&set=pcb.5290130104389513>. Acesso em: 24 abr. 2024.

Apesar de serem distintas, um fator envolvia a produção coreográfica dos grupos: elementos do contexto vividos pelo grupo. No caso da primeira produção, “A união dos mundos” referia-se justamente à necessidade de juntar gerações tão distintas entre si, com diferenças etárias consideráveis e que precisavam conviver no mesmo espaço e horário de aula. No caso da segunda produção, elementos que permeiam o cotidiano do grupo, como prostituição, violência urbana e pessoas em situação de vulnerabilidade social foram representadas. (maiores detalhes no Diário de Bordo – Apêndice A).

Figura 3 - Apresentação “Retratos de uma Paulicéia desvairada”.



Fonte: MARINHO, Getúlio Furtado. **Youtube**, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7jU6NMsOF34&t=7s&ab_channel=GetulioFurtadoMarinho. Acesso em: 24 abr. 2024.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O Histórico da Educação Física no Brasil

3.1.1 Marcos históricos

Durante muito tempo a Educação Física no Brasil teve dificuldades no seu reconhecimento pela sociedade, não conseguindo justificar sua devida importância. A Educação Física no país se apresentou historicamente em uma “legitimação social [...] intimamente ligada aos papéis por ela representados no cenário educacional armado no palco social brasileiro” (Castellani Filho, 2002, p. 4). O autor faz um complemento com essa passagem, aos que pontuavam a área como descontextualizada em seu significado.

Segundo o autor, essa contextualização existia, mas os profissionais não a estavam percebendo. “Papéis, cenário e palco esses que mudavam de configuração em conformidade com as mudanças ocorridas no campo sociopolítico econômico que se descortinavam nos mais distintos momentos históricos” (idem, p. 4).

Dessa forma, historicamente, a Educação Física recebeu pressões de acordo com o momento que atravessávamos enquanto sociedade. Sendo muitas vezes utilizada de maneira a atender as necessidades das forças hegemônicas que estavam no poder, usando o corpo como forma de manutenção da disciplina e da ordem. Vaz (2019, p. 3) acrescenta:

[...] em jogo a perspectiva de que a transformação social se daria, em sociedades complexas, pela disputa pela hegemonia, ideologia materializada em práticas culturais e políticas, entre elas, e das mais importantes, a educação. Para gerar o rompimento com a ordem social, seria preciso que um conjunto de mudanças de mentalidade e de práticas estivesse já estruturado, como se posições em um campo de batalha fossem sendo vencidas, na medida em que uma reforma intelectual e moral fosse construída. [...] A disputa pela educação é, em tal registro, a disputa por projetos sociais distintos, e assim que sua história deve ser entendida, como expressão da luta de classes.

Os marcos históricos adentrados apontam resquícios nas atuações dos profissionais contemporâneos. Esses resquícios impactam diretamente em pensamentos e práticas educativas, ignoram questões relacionadas às condições existenciais, democráticas, sociais e econômicas que alunos e educandos suportam

de maneira cotidiana. Dessa forma, como já abordado previamente por Castellani Filho (2002), a Educação Física segue atuando como algo descontextualizado do mundo e das condições em que vivemos.

A formação do professor de Educação Física no Brasil passou também por transformações significativas ao longo de sua trajetória. Desde os primórdios até o início do novo milênio, diversos fatores influenciaram essa trajetória, incluindo mudanças políticas, sociais e pedagógicas.

A organização das teorias, do ensino e das vivências da Educação Física no Brasil data do início do século XIX, passando por momentos distintos de influências oriundas principalmente das escolas de ginásticas europeias. Os primeiros escritos sobre a área de Educação Física no Brasil, foram elaborados pelo médico pernambucano Joaquim Jerônimo Serpa, com data de publicação em 1828, e englobava os exercícios físicos em duas categorias: corpo e memória (Silva *et al.*, 2018).

Além dessa influência médica, a Educação Física sofria pressões oriundas das áreas militares pela visão positivista, empregando a manutenção de ordem e de progresso social. Em um país recém-saído da era colonial eram necessários “corpos fortes” para a construção desse progresso (idem, 2018).

Essa nova sociedade que se formava, foi influenciada pela visão médica higienista construindo um discurso normativo, disciplinador e moralista, apoiado na abordagem positivista da ciência e da moral burguesa para a construção e o “disciplinamento dos corpos, dos hábitos e da vida dos indivíduos. Tudo em nome da saúde, da paz e da harmonia social... em nome da civilização!” (Soares *apud* Silva *et al.*, 2018, p. 220). Ghiraldelli Junior (1991, p. 17), relembra a frase “mente sã em corpo são” como forma no entendimento popular quase enraizado que prende na Educação Física o rótulo de que ela será “capaz de garantir a aquisição e manutenção da saúde individual”.

A Educação Física foi oficializada no Brasil em 1851, impulsionada pelos discursos dos intelectuais brasileiros, como Fernando Azevedo e Rui Barbosa. O modelo adotado seguiu um caráter higienista e moral e três anos mais tarde da sua aprovação a ginástica passaria a ser disciplina obrigatória no primário, e a dança no secundário (Silva *et al.*, 2018).

Essa obrigatoriedade não foi bem-vista pela burguesia, que associava gestos físicos com as classes mais baixas e as pessoas escravizadas, sobrando para eles

(burguesia) apenas o trabalho intelectual. Neste aspecto, a participação feminina era ainda mais recriminada e, em sua defesa, Rui Barbosa apontava a importância da saúde da mulher na procriação dos futuros filhos. As atividades para as meninas envolviam práticas de canto, declamação e piano, além da dança para ambos os sexos. Para os meninos, as atividades envolviam salto, carreira, natação, equitação e esgrima (idem, 2018).

Essa característica da Educação Física de estereotipar o comportamento masculino e feminino, é mencionada por Castellani Filho (2007), apontando que além da classe médica, as instituições militares realizavam pressões neste sentido.

A história da Educação Física no Brasil se confunde, em muitos dos seus momentos, com a história dos militares. Castellani Filho (2007, p. 34) sustenta essa afirmação com os apontamentos a seguir:

A criação da Escola Militar pela Carta Régia de 04 de dezembro de 1810, com o nome da Academia Real Militar, dois anos após a chegada da família real ao Brasil; a introdução da Ginástica Alemã, no ano de 1860, através da nomeação do alferes do Estado Maior de segunda classe, Pedro Guilhermino Meyer, alemão, para a função de contra-mestre de Ginástica da Escola Militar; a fundação, pela missão militar francesa, no ano de 1907, daquilo que foi o embrião da Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo – o mais antigo estabelecimento especializado de todo o país -; a portaria do Ministério da Guerra, de 10 de janeiro de 1922, criando o Centro Militar de Educação Física, cujo objetivo enunciado em seu artigo primeiro era o de dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas [...], somados a muitos outros fatos, como por exemplo a marcante presença dos militares na formação dos primeiros professores civis de Educação Física, em nosso meio, validam a referida afirmação.

Silva *et al.* (2018), indicam que a influência militar foi aumentando conforme sofria influências das ginásticas europeias e começa a ganhar métodos mais rígidos para a educação corporal, com status militares em época ainda higienista. A busca era então por qual vertente europeia a educação física seguiria, ressaltando que mesmo ainda não presente nas escolas, essas linhas já estavam presentes no país.

Abaixo segue tabela elaborada com as principais características de cada escola:

Quadro 1 - Características das escolas europeias de ginástica

Escola	Principais Características
Alemã	Nacionalismo e defesa da pátria. Uso de aparelhos (barras fixas e paralelas).
Sueca	Pedagógico e Social. Diluir os vícios da sociedade. Sem aparelhos.
Francesa	Inspirada na alemã. Desenvolvimento social em busca de seres completos e universais.
Inglesa	Ideias liberais. Ênfase nos esportes. Desenvolver moral e disciplina.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A escola alemã foi a primeira a ser implantada no Brasil, por volta de 1860, sendo utilizada oficialmente pelo exército brasileiro (Castellani Filho, 2007). Em 1912, esse método foi substituído oficialmente pelo método francês. Apesar de toda popularidade da escola alemã, ela não foi considerada a mais adequada no âmbito escolar, que ganhava defensores (Fernando Azevedo e Rui Barbosa, entre eles) da escola sueca pelo seu conteúdo pedagógico. Aos poucos, isso foi se propagando: a escola sueca seria a mais adequada para a educação física escolar e para o âmbito civil e a escola alemã foi se restringindo ao âmbito militar (Silva *et al.*, 2018).

Em meados do século XIX, o campo esportivo começou a se desenvolver e juntamente com isso a escola inglesa começou a ganhar notoriedade na Educação Física. Essa escola trazia referenciais de modernidade aos esportes, pois a cultura nas classes populares eram os jogos de azar (algumas apostas tinham participação de animais), touradas e lutas corporais, criticadas pela burguesia nacional (idem, 2018).

Apesar de toda a recomendação dos intelectuais pelo método sueco para as escolas, o uso da escola alemã pelos militares e o crescimento da escola inglesa pela ascensão dos esportes, o governo brasileiro no início do século XX faz a opção pelo método francês. Sobre isso, Silva *et al.* (2018, p. 225) destacam:

[...] o método francês acabou deixando marcas profundas no fazer pedagógico da educação física, pois ele esteve voltado para a formação tanto do soldado combatente quanto do trabalhador produtivo. A orientação desse

método se dava pela matriz biológica. Além disso, ele era respaldado pela abordagem positivista do movimento, direcionado para o aprimoramento da saúde, o fortalecimento da raça, a consolidação de certas disciplinas e a manutenção da ordem.

Oficialmente a entrada da escola francesa foi no ano de 1921, porém a Missão Militar Francesa esteve presente no país em 1907, com a missão de instruir militarmente a Força Pública do Estado de São Paulo. Os efeitos dessa aproximação deram, posteriormente, origem à Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, marcando de maneira significativa a presença de militares na formação dos primeiros professores civis na área (Castellani Filho, 2007; Silva *et al.*, 2018).

Os militares tentaram ainda aprovar projeto de lei que tornaria a prática de Educação Física obrigatória por todos os residentes no país e nas crianças a partir dos seis anos através das escolas. Esse movimento foi rechaçado pela Associação Brasileira de Ensino (ABE) (Silva *et al.*, 2018).

O esporte começaria então a ganhar espaço nas escolas, com uma “pedagogia” a ser seguida e promovendo, além da saúde, as questões de regras de convivência e civismo. Os modelos europeus e a higienização ainda seguiram durante a era Vargas, preparando o país para o Estado Novo, fortalecendo o movimento de combate aos inimigos internos e externos, valorizando, assim, a vertente da formação militar. Ao final da Segunda Guerra Mundial, a Educação Física se volta a uma tendência mais pedagógica, considerando o desenvolvimento integral da criança, porém as práticas militares nunca foram deixadas de lado.

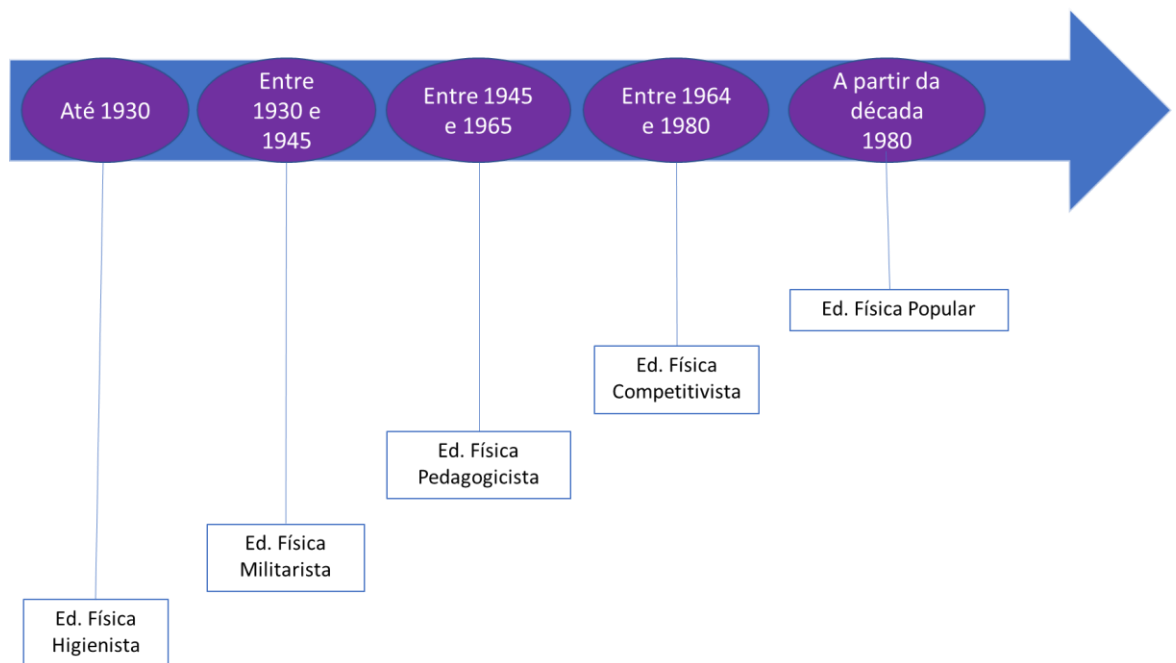
No Regime Militar, a questão esportiva ganha maior amplitude, valoriza as conquistas e o rendimento e busca pelos mais hábeis e fortes, desconsiderando outras formas de movimento (Silva *et al.*, 2018). Durante a Ditadura Civil-Militar, a Educação Física sofreu intervenções autoritárias. Foucault (1999), com sua análise do poder e controle nas instituições, lançou luz sobre as práticas disciplinares nas escolas. Os professores enfrentaram desafios em sua autonomia profissional, mas também surgiram movimentos de resistência e conscientização.

Somente na década de 1980, iniciam-se críticas às formas como eram conduzidos os ensinamentos em Educação Física, tanto pelo seu predomínio dos conteúdos ligados aos esportes, quanto em relação à forma tecnicista envolvida.

Paulo Freire, com sua *Pedagogia do Oprimido*, trouxe uma abordagem crítica à formação de professores. Ele defendeu a conscientização política, a participação ativa e a transformação social. Os cursos de formação passaram a incluir discussões sobre desigualdades, gênero, raça e cultura, preparando os futuros professores para uma atuação mais engajada e reflexiva.

A Figura 5, a seguir, apresenta uma linha do tempo com as cinco correntes ou tendências pedagógicas descritas por Ghiraldelli Junior (1991), e adotadas também por Silva *et al.* (2018), que marcam a história da Educação Física:

Figura 4 - Tendências pedagógicas da Educação Física no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

3.1.2 A Educação Física higienista

Nessa abordagem, o exercício físico era utilizado com dois princípios básicos: desenvolvimento físico e moral. A principal influência vinha da medicina e da eugenia. O professor de Educação Física era um ator secundário, sendo praticamente um auxiliar do médico (Silva *et al.*, 2018).

A corrente higienista cresce junto com a preocupação da elite com a urbanização das cidades. A população que migrava para os centros urbanos não tinha acesso a saneamento básico e a introdução desse grupo aumentou a proliferação de doenças, surtos e mortes por questões sanitárias. Dessa forma as escolas

começaram a promover inspeções no início das aulas visando separar alunos que apresentassem algum sinal de doença ou malcuidado higiênico (unhas, cabelos, pescoço, braço, pernas além das roupas eram inspecionados). A roupa a ser utilizada deveria ser a branca, cor utilizada por representar limpeza e pureza. Qualquer sinal de má limpeza era fator para barrar a participação. Eram as aulas de Educação Física que deveriam doutrinar os alunos, especialmente os das camadas mais pobres, para a promoção dos hábitos de saúde e higiene. Esse controle iria ainda, de certa forma, adentrar os hábitos externos, fazendo com que a escola tivesse um poder de vigilância sobre a vida doméstica dos alunos (idem, 2018).

Ghiraldelli Junior (1991, p. 17) complementa a concepção da Educação Física Higienista como sendo a “que se preocupa em erigir a Educação Física como agente de saneamento público, na busca de uma ‘sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo’.”

Junto a isso, as ideias eugenistas estiveram presentes nessa fase. Promover a raça branca como raça pura e superior, assumindo a construção anatômica que representasse a classe dominante. Um parecer de Rui Barbosa ainda refletia sobre as mulheres, com a ideia da procriação dos filhos, sendo necessária a prática da ginástica para corpos mais robustos e fortes, além de elegantes (Silva *et al.*, 2018).

Silva *et al.* (2018) ressaltam os mecanismos e sentimento de culpa, principalmente daqueles que não seguem os padrões físicos impostos pelo higienismo. Segundo o autor, esse reflexo ainda é visto atualmente por profissionais e pelos meios de comunicação.

Essa abordagem perdeu forças especialmente por conta da preocupação imposta pela Primeira e Segunda Guerra Mundial. Em 8 de março de 1940, relata Castellani Filho (2007), é regulamentado o Decreto-lei nº 2.072, que trata da obrigatoriedade da Educação Cívica, Moral e Física na infância e na adolescência. Esse decreto terá incidência no próximo marco.

3.1.3 A Educação Física militarista

A abordagem militarista na Educação Física ganha força durante a era Vargas, a partir de 1930. O decreto citado acima, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde e ao da Guerra, visava organizar uma instituição nacional chamada Juventude Brasileira. A inspiração para essa instituição vinha de grupos existentes na Itália (os

Balila e os Avanguardisti) e na Alemanha (a Juventude Hitlerista). Castellani Filho (2007, p. 89), relata as palavras do próprio presidente Vargas sobre o objetivo dessa instituição: “...incrementar a educação cívica das novas gerações, organizando a juventude por forma a constituir reserva facilmente mobilizável, sempre que houver objetivo patriótico a alcançar...”

Ghiraldelli Junior (1991, p. 18), indica o cuidado para que os termos Educação Física Militarista e Educação Física Militar não sejam confundidos. Para o autor, mesmo estabelecendo conexões entre si:

A Educação Física Militarista não se resume numa prática militar de preparo físico. É, acima disso, uma concepção que visa impor a toda sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime da caserna.

E segue ainda sobre seus objetivos, visando “à formação do ‘cidadão-soldado’, capaz de obedecer cegamente e de servir de exemplo para o restante da juventude pela sua bravura e coragem”.

A Educação Física militarista fica marcada também pela aproximação com princípios autoritários de ideais fascistas, em busca do ser obediente e adestrado, além de ideias da biologia nazifascistas, com o “aperfeiçoamento da raça”. Neste segundo caso, a Educação Física funcionava “como atividade ‘aceleradora do processo de seleção natural’” (Ghiraldelli Junior, 1991, p. 26).

Silva *et al.* (2018) complementam, trazendo que o ensino da Educação Física, neste marco, segue mantendo a preocupação apenas na parte prática, assim como na tendência higienista. E concordando com Ghiraldelli Junior, o autor aponta que a grande mudança entre uma perspectiva e outra estava no foco: se antes o indivíduo e sua saúde eram a base da preocupação, até pelo alto envolvimento dos médicos, nesse momento o foco era com a defesa da pátria, onde todo cidadão saudável era um potencial cidadão-soldado.

Nesse período, os professores eram, em sua maioria, militares ou ex-militares. Não havia uma formação específica para atuar nessa área. A prática do professor estava fortemente ligada à perspectiva higienista e militarista. As escolas buscavam promover a saúde e disciplina dos alunos, e os professores eram treinados para ensinar ginástica, esportes e marcha. Os professores enfrentaram restrições à sua autonomia.

Dois medos rondavam a cúpula do governo e eram disseminados para a população: internamente a preocupação com o comunismo e em nível mundial com as guerras mundiais. Era importante então disciplinar corpos e mentes para combater os “inimigos”. Flertes com a ascensão do fascismo e com o nazismo abriram caminho para o pensamento reacionário no Brasil (Silva *et al.*, 2018).

Com o avanço da Segunda Guerra e o posicionamento declarado e assinado em 1942, contra Itália e Alemanha, ocorre uma preocupação em retificar palavras e atos. Dessa maneira, em relação à instituição “Juventude brasileira”, ocorre uma tentativa de descaracterizá-la das instituições nazifascistas dos países citados (Castellani Filho, 2007).

Apesar desses esforços e da derrota do nazifascismo, Ghiraldelli Junior (1991, p. 27), aponta que a prática da Educação Física não se livrou dos elementos trazidos pela Educação Física militarista. Segundo o autor, “é possível encontrar resquícios dos princípios norteadores da prática de ginástica e desportiva fascista” espalhados em aulas de Educação Física em todo o país.

3.1.4 A Educação Física pedagogicista

Ao final da Segunda Guerra Mundial, o Brasil passa a sofrer forte influência liberal norte-americana, um dos países que triunfaram e que consequentemente exportaram o seu modo de vida. Os conteúdos na Educação Física são influenciados pelo modelo americano, e questões relacionadas a primeiros-socorros, higiene, saúde etc. fazem parte do currículo, porém com uma abordagem também teórica, situação ausente nos momentos anteriores (Silva *et al.*, 2018).

Para Silva *et al.* (2018), o modelo pedagogicista na Educação Física vinha para superar os modelos anteriores. O novo modelo vai considerar o aluno como indivíduo que irá se desenvolver de maneira integral. O respeito à cultura, às diferenças físicas e psicológicas ganham espaço e pela primeira vez a Educação Física ganha status de prática educacional.

Durante este marco histórico em meados de 1948, o campo educacional, aponta Castellani Filho (2007), começa a articular a criação de um projeto de Diretrizes e bases para a Educação Nacional. Esse projeto nasce de uma comissão de educadores, formada pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani. Este já era um desejo de alguns educadores iniciados na década de 1930.

Efetivamente, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024), foi sancionada apenas em dezembro de 1961. Saviani (1996, p. 161) aponta que essa Lei tinha inspiração liberalista. Sobre o liberalismo, o autor completa:

[...] o liberalismo põe a ênfase na qualidade ao invés da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia versus adaptação; nas aspirações individuais ao invés das necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. Ora, enquanto os princípios da Lei 4024 acentuavam o primeiro elemento dos pares de conceitos acima enunciados, os princípios das Leis 5540 e 5692 inegavelmente fazem a balança pender para o segundo.

Referente ao campo da Educação Física e relacionando esse marco ao caráter liberal, Silva *et al.* (2018, p. 253) comentam que nesse período se dá o “início do culto ao corpo de forma consumista, muitas vezes extrapolando limites e gerando complicações.” Este aspecto teria fatores negativos, associando ao que os autores denominam de *American way of life*¹⁴, que foi inserido na cultura brasileira a partir dos anos 1960.

As Leis nº 5540 e 5692, citadas por Saviani no excerto acima, respectivamente dos anos de 1968 e 1971, terão influência no marco seguinte, impulsionando o tecnicismo na área educacional.

3.1.5 A Educação Física competitivista

Durante o Golpe Civil-Militar em 1964 e tomada do poder pelas forças militares, a Educação Física sofre nova influência substituindo o caráter pedagógico por princípios ligados ao rendimento físico e esportivo. Esse momento chamado de “Competitivista” marca a grande aproximação da Educação Física com o Esporte, dando importância muito grande à alta competitividade e o desempenho, excluindo

¹⁴ *American way of life* ou “estilo americano de vida” foi um modelo de comportamento criado nos Estados Unidos. A ideia consiste em valores de uma vida feliz, baseada no consumismo, padronização social, modernidade, progresso, ciência, tecnologia, abundância, racionalidade, eficiência, capitalismo, direitos individuais, defesa da liberdade, temor à Deus, enaltecimento nuclear da família e crença nos valores democráticos liberais. Essa visão de vida, buscava proteger a sociedade norte americana, especialmente em períodos de conflitos sociais ou econômicos, como a Grande Depressão, a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria (CARVALHO, M. H. M. **Right man com bossa**: as representações de Brasil e de *American way of life* nas propagandas comerciais em revistas brasileiras de variedades (1937-1947). 2015. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015).

corpos e mentes que não se aproximam dos valores ligados ao esporte. Tal tendência se aproxima da cultura tecnicista na Educação Física e nos esportes (Silva *et al.*, 2018).

O uso político do esporte, como potência olímpica e midiática, associado à transformação do atleta vencedor em personagem-herói, criou um cenário para entretenimento da população em detrimento ao momento sociopolítico que o país atravessava. Em relação a esse uso do esporte, Castellani Filho (2007, p. 115-116) complementa:

[...] sua capacidade de catarse, de canalizar em torno de si, para seu universo mágico os anseios, esperanças e frustrações dos brasileiros, foi imensamente explorada. A lembrança do “... Noventa milhões em ação, prá frente Brasil, salve a Seleção!”, numa verdadeira ode à “corrente prá frente”, ainda está bastante, e hoje dolorosamente, viva – 17 anos passados – em nossas mentes e corações, pois, foi na esteira desses hinos ufanistas – apologistas de uma postura cívica exacerbadamente alienada, patológica – que vieram os odientos crimes políticos cometidos, voluptuosamente, pelos aparelhos repressivos – estatais e para-estatais – num ritmo e forma poucas vezes presenciados na história política da sociedade brasileira.

Na Educação Física escolar, as práticas educativas eram utilizadas para o fim de identificar novos talentos para o esporte. Dessa forma, o papel social na educação foi diminuído para adentrar e otimizar o desempenho físico humano nos campos da fisiologia, biomecânica e cinesiologia. É nesse período também que o corpo menos habilidoso na escola, começa a ser um fardo dentro do que era esperado em termos de competição e alto rendimento. O planejamento está mais focado em treinos e não em aulas.

3.1.6 A Educação Física popular

Essa fase se reaproxima de algumas questões relacionadas à teoria pedagógica, como participação, inclusão e solidariedade se afastando das ideias competitivistas. Carrega ainda consigo alguns novos temas como dimensões sociais à área, destacando algumas questões como: o combate às drogas, a educação sexual e o combate ao sedentarismo (Silva *et al.*, 2018).

As características finais apontadas acima por Silva *et al.* (2018), não são totalmente compartilhadas por Ghiraldelli Junior (1991, p. 21):

A Educação Física Popular não está preocupada com a saúde pública, pois entende que tal questão não pode ser discutida independentemente do levantamento da problemática forjada pela atual organização econômico-social e política do país. A Educação Física Popular também não se pretende disciplinadora de homens e muito menos está voltada para o incentivo da busca de medalhas. Ela é, antes de tudo, ludicidade e cooperação, e aí o desporto, a dança, a ginástica etc. assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores.

Ghiraldelli Junior (1991, p. 21) destaca que no material teórico produzido pela Educação Física Popular “...é possível resgatar uma concepção de Educação Física que, paralela e subterraneamente, veio historicamente se desenvolvendo com e contra as concepções ligadas à ideologia dominante.”

Temos então que a Educação Física Popular não representa a Educação Física praticada pelo povo. Este grupo inicia-se a partir de movimentos da sociedade ligados ao Movimento Operário e Popular¹⁵.

O grupo Anarquista, que compunha o Movimento Operário e Popular, não era muito simpático em relação à Educação Física e ao esporte. A participação do PCB¹⁶ na organização do Movimento Operário e Popular mudou a concepção do grupo, com a organização de campeonatos desportivos em bairros populares, incentivando também a participação desportiva popular. Foram criados, em diversos bairros, Comitês Populares Democráticos que, além do envolvimento nas questões educacionais e políticas, deram abertura para a preocupação com o lazer e a Educação Física. Ghiraldelli Junior (1991, p. 34) complementa: “No interior desses movimentos, forjou-se a concepção de Educação Física Popular, privilegiando a ludicidade, a solidariedade e a organização e mobilização dos trabalhadores na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática”.

Segundo Silva *et al.* (2018), é a partir dessa fase que surgem novas tendências e abordagens na prática educativa dentro da Educação Física. O autor destaca as tendências crítico-superadora e crítico-emancipatória. Para Camara (2018, p. 90), as duas tendências “são consideradas as linhas de trabalho mais eminentes das pedagogias críticas da Educação Física no Brasil.”

¹⁵ O Movimento Operário e Popular esteve na sua criação, ligada à orientação social-democrata, no início da República. Posteriormente, no início do século XX, passa para a linha do anarquismo e anarco-sindicalismo.

¹⁶ O PCB (Partido Comunista Brasileiro) surge de uma dissidência no anarco-sindicalismo no Brasil, no final dos anos 1920. O Partido tinha bastante influência nas classes populares urbanas.

A tendência crítico-superadora é baseada nas ideias de Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo. Segundo Camara (2018, p. 93), as ideias dessa tendência “pautam-se especialmente num referencial materialista histórico-dialético com inspiração na defesa da classe trabalhadora. Tem por característica importante a crítica à educação na sociedade capitalista e na visão de classes sociais de origem marxista”.

A tendência crítico-emancipatória é baseada nas ideias de Elenor Kunz, com grande influência das obras de Paulo Freire e dos filósofos Maurice Merleau-Ponty e Jürgen Habermas (Camara, 2018). Silva *et al.* (2018, p. 257) relatam que nessa tendência “...o aluno passa a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade”, e que seria tarefa da educação crítica promover formas de superar essas estruturas indo em direção da emancipação.

Para Camara (2018), a promoção desse cenário é possível a partir da construção do diálogo, da análise e da crítica, que devem estar centradas nesta tendência pedagógica. Dentro da tendência crítico-emancipatória, ele destaca, entre outros autores, a influência da obra do educador Paulo Freire, que será discutida com mais detalhes ao longo desta dissertação.

Apesar dos avanços nos programas de formação de professores, ainda existem vários desafios. Estes incluem a necessidade de mais formação em áreas como a inclusão de estudantes com deficiência, a promoção da saúde mental através da atividade física e a integração de tecnologias emergentes na Educação Física. Além disso, muitos professores de Educação Física relatam sentir-se despreparados para lidar com questões como a obesidade infantil e o sedentarismo, indicando a necessidade de mais formação nestas áreas.

Em síntese, os programas de formação de professores de Educação Física evoluíram ao longo do tempo para refletir as mudanças nas teorias pedagógicas e nas necessidades dos estudantes. Inicialmente, a formação de professores de Educação Física estava focada principalmente no desenvolvimento de habilidades técnicas. No entanto, os programas modernos de formação de professores enfatizam uma abordagem mais holística, incluindo o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, a compreensão da psicologia do desenvolvimento e a capacidade de planejar e implementar programas de Educação Física inclusivos e diferenciados. A formação de professores de Educação Física continua a evoluir para atender às necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea.

3.1.7 A Legislação dos cursos de formação inicial do profissional de Educação Física no Brasil

A seguir, será apresentada uma síntese sobre a legislação educacional que orienta a formação do profissional em Educação Física no Brasil.

Embora a Educação Física no Brasil tenha suas origens marcadas pela influência da colonização portuguesa, foi somente em 1854 que a atividade física passou a fazer parte dos programas escolares. No entanto, a Educação Física se tornou um componente curricular obrigatório da educação básica com a Lei nº 9.394/962 (Brasil, 1996). Essa lei estabelece que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é um componente curricular obrigatório da educação básica.

A legislação educacional brasileira estabelece parâmetros curriculares para o curso de formação inicial em licenciatura da Educação Física. Esses parâmetros são definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1996) e pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019).

O profissional em Educação Física pode cursar licenciatura ou bacharelado e, Segundo Osni Silva (2011), os bacharéis podem

[...] intervir nos espaços educativos não formais, como academias de ginástica, clubes, parques, hotéis, hospitais, clínicas, condomínios residenciais, associações esportivas e comunitárias e nos ambientes de atenção básica à saúde (p. 04).

Ao passo que os licenciados podem

[...] desempenhar funções de docência, supervisão, coordenação e orientação educacional, em unidades públicas e privadas de educação formal e não-formal, tematizando a Cultura Corporal de Movimento, ou seja, as diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, dando ênfase à ampliação da formação cultural dos seus alunos na educação em saúde, nas atividades físico-esportivas de lazer, na formação esportiva, entre outras, que se articulem com o cotidiano da escola, da cultura e da sociedade (Silva, 2011, p. 05).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, que institui a Educação Física na área de linguagens e como componente curricular que

[...] tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história”. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2017, p. 211).

Os parâmetros curriculares são planejados e definidos para formar professores para ensinar nas escolas brasileiras. Abordam uma variedade de áreas, incluindo o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, a compreensão da psicologia do desenvolvimento e a capacidade de planejar e implementar programas de Educação Física inclusivos e diferenciados.

Segundo Belini, Freitas e Rodrigues (2017):

A formação do profissional de Educação Física, deve ser mais generalista do que específica, pois o mesmo deve entender de questões como anatomia e fisiologia humana, didáticas e conteúdos voltados para a regência de classe e conteúdos para a formação sociocultural (p. 7).

Apontam os elementos básicos propostos pelas DCN para a formação em Educação Física:

Saúde: prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde.
Planejamento, Supervisão e Gerenciamento.
Educação continuada.
Conhecimentos: atividade física/motricidade humana/ movimento humano/ fisiologia humana.
Disseminar conhecimentos relacionados ao corpo e ao movimento humano.
Coordenar, supervisionar, dirigir, dinamizar e executar serviços, programas, planos e projetos, bem como realizar auditorias, consultorias, treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares, informes técnicos, científicos e pedagógicos.
Desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação.
Lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho.
Respeitar e zelar pelos princípios éticos.
Reconhecer o papel social do Profissional de Educação Física (p. 7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores de Educação Física no Brasil são estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e estão contidas na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Essas diretrizes definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de profissionais de Educação Física (Brasil, 2019). Essas diretrizes devem ser implementadas em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

As DCNs têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. Elas têm por objetivo principal padronizar a formação profissional de acadêmicos, criando um padrão de conhecimento.

No caso da pesquisa em tela, no Sesc-SP, os profissionais alocados para o cargo de educador em atividades físico-esportiva podem ter cursado bacharelado ou Licenciatura Plena em Educação Física por se tratar de instituição de Educação não formal.

3.2 A Pedagogia Freiriana

Paulo Freire é considerado um dos mais importantes nomes da educação brasileira, tendo sido nomeado como patrono da Educação no país. Seu histórico de vida foi marcado pela defesa de uma educação libertária, na qual educadores e educandos pudessem ser protagonistas da ação educativa, respeitando valores democráticos, inclusivos e contrários a qualquer tipo de dominação hegemônica. Em suas obras o autor difundiu conceitos como: “Educação Bancária”, onde o educando “receberia” passivamente conhecimento dos educadores; “Cultura do Silêncio”, em que existe um silenciamento do sujeito pela imposição cultural do dominador; “Empoderamento” ao qual o cidadão reflete sobre o seu poder a partir da consciência crítica; e “Leitura do Mundo” ou “Leitura da Realidade”, onde parte-se do convite a olhar contextos reais onde os educandos estão inseridos para gerar reflexões (Nogueira *et al.*, 2018; Saul Pinto, 2017, Saul; Saul, 2018; Costa *et al.*, 2020).

Nesta dissertação, observamos possibilidades de atuação crítica dentro da Educação Física e, por essa razão, escolhemos nos aprofundar em uma das obras de Paulo Freire: “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”. Nesse livro, o autor relata saberes que considera fundamentais para educadores

críticos e progressistas. Essa não é a única obra do autor que trata desse assunto, mas dada a importância e reconhecimento deste livro (Nogueira *et al.*, 2018), optamos pela utilização dos conceitos que serão apresentados como indicadores de uma prática educativa crítica.

Temos a certeza de que outros conceitos poderiam entrar aqui, dada a vasta riqueza que Paulo Freire nos deixou e certos também dos avanços que outros pesquisadores e estudiosos realizaram a partir do trabalho de Freire, sendo que o próprio autor sempre estimulou que sua obra não se acabava em si, mas que deveríamos procurar formas de superar e reinventar seu legado. Logo, não pretendemos realizar um fechamento sobre esse assunto, mas sim apenas situar o leitor sobre esse recorte.

3.2.1 Paulo Freire e a Educação Física: por que tão longe?

Nas primeiras décadas do século XXI é possível compreender que a formação profissional em Educação Física, principalmente falando sobre o bacharelado, é voltada para o mercado *fitness*. Usando essa razão, seria até compreensível entendermos que os conceitos da pedagogia freiriana, são quase nulos neste campo. Porém, esse distanciamento nos campos da educação, seja formal ou não formal, dentro da área da Educação Física, nos traz uma certa estranheza, e isso talvez tenha sido um motivador para esta dissertação.

Ao longo deste capítulo, acompanhando o histórico da Educação Física no Brasil, podemos relacionar esse distanciamento pelo posicionamento que a área teve historicamente e que talvez ainda tragam resquícios para o profissional contemporâneo.

Para além desses aspectos históricos, outro item importante observado pode ter relação com a baixa produção acadêmica que relaciona os dois temas. Duarte e Neira (2021) realizaram um levantamento do número de artigos, identificando e analisando as contribuições da perspectiva freiriana para a Educação Física em dois dos principais periódicos da área, a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) e a Revista Movimento (RM), que publicam sobre a temática pedagógica. O período selecionado para essa análise abrangeu o ano de 2010 até 2020.

O total de artigos publicados no período chegou em 1.525, sendo que em apenas 42 artigos foram mencionadas obras de Paulo Freire. Isso representa 2,75%

do total. Além do aspecto quantitativo, os autores analisaram também a dimensão qualitativa do que foi analisado e, nesse aspecto, apenas três artigos apresentavam discussões diretamente articuladas do legado de Paulo Freire com a Educação Física.

Nogueira *et al.* (2018) realizaram estudo similar, relacionando o estudo da teoria freiriana pela comunidade acadêmica da Educação Física, delimitando o período entre 1990 e 2017. Os autores realizaram revisão sistemática nas bases de dados ERIC, SPORTDiscus e *Fuente Académica*, utilizando descritores relacionados a Paulo Freire combinados com o termo Educação Física, em inglês e português.

Ao total, foram achados 423 artigos com relação à teoria freiriana, evidenciando a grande influência no cenário acadêmico mundial, sendo que deste total apenas 19 estavam relacionados à Educação Física e atenderam totalmente aos critérios estabelecidos (4,5% do total).

Ainda para os mesmos autores, este baixo número encontrado evidencia que as teorias de Paulo Freire e a Educação Física ainda estão distantes entre si. Entre as possíveis causas para isso, os autores apontam que:

- a) a área de Educação Física está muito relacionada à área de Ciências Biomédicas, resultando em estudos mais quantitativos do que qualitativos ou interpretativos, sendo estes últimos mais ligados às áreas sociocultural e pedagógica;
- b) o entendimento de que as teorias freirianas têm especial contribuição sobre a educação de jovens e adultos.

Esses números podem não ser exclusivos da Educação Física, sendo que outros estudos apontam para escassez de pesquisas também no ensino de Ciências.

Apesar do baixo número de artigos encontrados nos dois estudos, Duarte e Neira (2021) destacam aspectos positivos em seu artigo:

- a) nos 42 artigos encontrados, o número de autores observados totalizou 112 pessoas, indicando aspectos colaborativos e coletivos envolvidos no desenvolvimento dos artigos;
- b) entre os escritores dos artigos, aqueles que puderam ter verificados o grau de titulação, temos 55% de doutores; 22,5% de mestres e 22,5% de especialistas e graduados;

- c) 28 escritores estavam vinculados a universidades fora do Brasil em 7 países (Espanha, Portugal, Chile, Uruguai, Nova Zelândia, Reino Unido e Austrália) e o restante estavam vinculadas a 35 instituições nacionais em 10 unidades da federação (RS, SC, PR, SP, ES, GO, BA, PE, PB e DF);
- d) cerca de 90% dos autores estavam à época que escreveram os artigos, vinculados a Educação de nível Superior, predominantemente em universidades públicas e envolvidos em programas de formação de professores de Educação Física.

Esses aspectos apresentados pelos autores podem indicar uma diversidade de regiões que a temática está sendo abordada, aspecto positivo pensando numa abrangência geográfica e bem como entender que estes autores têm potencial de serem multiplicadores e interlocutores das teorias freirianas na Educação Física.

Para Nogueira *et al.* (2018, p. 1276):

[...] o estudo permitiu constatar que os escritos de Paulo Freire se assumem enquanto alternativa viável para educadores de EF que organizam a sua prática profissional com a intenção de desvelar a sua realidade e produzir uma sociedade mais justa, igualitária e empoderada de conhecimentos para combater a opressão das classes dirigentes em todos os aspectos que envolvem a vida cotidiana.

É relevante que o profissional em Educação Física, independente do seu campo de atuação, tenha em sua formação recursos teóricos e pedagógicos de fornecer aos seus educandos uma educação baseada nos princípios da autonomia, conscientização crítica e cidadã, respeitando os aspectos da diversidade de corpos e mentes.

Paulo Freire nos mantém nessa esperança em torno da educação: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 31). Que possamos reinventar o legado deixado por ele para que nunca nos falte esperança em dias melhores.

3.2.2 O Educador crítico

Freire (2020), que servirá como referência para todos os itens apontados nessa seção, menciona na introdução da obra “Pedagogia da Autonomia” que algumas

características apontadas por ele como essenciais à prática educativa, servem tanto para o educador crítico e progressista, como também para o educador conservador. O autor considera que algumas características são universais dentro do campo educativo, independentemente da posição política assumida pelo educador.

Na obra, essas características estão apontadas separadamente e iremos manter essa formatação aqui com alguns recortes sobre itens que consideramos mais pertinentes para esta dissertação.

- a) **rigorosidade metódica:** Freire fala sobre não apenas ensinar os conteúdos, forma já claramente criticada da concepção da educação bancária, mas da importância de ensinar a pensar certo. “E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.” (Freire, 2020, p. 29). O autor reafirma a importância do contato com o conhecimento já produzido e dá a importância da produção de um novo conhecimento, capaz de superar o antigo e já esperando que ele seja ultrapassado futuramente. Logo, teríamos dois momentos citados pelo autor: o primeiro que se aprende o conhecimento prévio e o segundo em que se produz o conhecimento não existente;
- b) **pesquisa:** para Freire, o ensino e a pesquisa são vias de mão dupla. Um não existe sem outro. Um é alimento para o outro. E o educador crítico precisa alimentar esse ciclo constantemente: “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (idem, p. 31);
- c) **respeito aos saberes dos educandos:** faz-se necessário romper com conteúdo vindos apenas de contextos que não fazem parte da realidade dos educandos, devendo dessa maneira integrar o conhecimento prévio ao conteúdo que pretende ser abordado, tanto para integrar melhores esses “mundos” entre educador e educando, como para desafiar conteúdos apenas hegemônicos;
- d) **críticidade:** o educador precisa ser curioso e essa curiosidade deve ser metódica e não apenas ingênua, mesmo que o início dela aconteça nesse campo. Quando a curiosidade se tornar epistemológica, a criticidade adentra o campo do educador crítico e ele se torna capaz de procurar

esclarecimentos e desvelar coisas que estavam encobertas, intencionalmente ou não;

- e) **corporificação das palavras pelo exemplo:** de nada adiantam palavras bonitas se na prática o educador continuar sustentando situações de manutenção de hierarquias baseadas numa perspectiva vertical de poderes no seu cotidiano e em suas relações. A teoria e a prática devem estar alinhadas de forma que não seja mais capaz diferenciar uma e outra;
- f) **risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação:** aceitar o novo não implica necessariamente descartar o velho ou aceitá-lo apenas e tão somente por ser novo: o velho pode manter sua importância com o passar do tempo e marcar presença e importância em momentos futuros. Nessa passagem, o autor também define toda sua rejeição por qualquer tipo ou forma de discriminação, seja ela de raça, classe ou gênero, considerando isso como uma negação radical a democracia;
- g) **reflexão crítica sobre a prática:** para Freire (2020, p. 39), “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. O autor volta ao tema da curiosidade epistemológica, ressaltando a importância do pensar ingênuo encontrar o pensar crítico, pois é a partir desses pensares, que a reflexão crítica pode se tornar fundamental para a prática educativa;
- h) **reconhecimento e a assunção da identidade cultural:** sendo cada ser único e proprietário da sua história e trajetória, o reconhecimento do educador se torna potência no legado do educando e permite sua assunção. Freire (2020, p. 42) acrescenta:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.
- i) **consciência do inacabamento:** as experimentações de práticas educativas não devem necessariamente ser repetidas. E isso se dá pela possibilidade infinita que o futuro pode permitir. Para Freire, problematizar

o futuro e recusá-lo como inevitável é parte importante para o educador crítico, mesmo sabendo da dualidade possível entre a humanidade e afirmando que talvez realmente tudo pode piorar, mas mantendo a esperança de que tudo também pode ser transformado para melhor;

- j) **reconhecimento de ser condicionado:** sabendo-se inacabado, é possível que o ser humano também se saiba condicionado em relação ao mundo e não determinado. Isso transforma barreiras que se impõem em diversos aspectos (materiais, econômicos, sociais, políticos, culturais, ideológicas etc.) e que são de difícil superação, numa perspectiva de que eles não são eternos e que podem ruir, fazendo do sujeito não apenas um passivo, mas sim como protagonista na construção da história. E essa preocupação deve ser parte do papel do educador, uma vez que este pode “ceifar” a curiosidade do seu educando, quando assume, em seus conteúdos educativos, conteúdos determinados e fatalistas, onde a esperança não tem vez.

[...] É neste sentido que, para mulheres e homens, *estar no mundo* necessariamente significa *estar com o mundo* e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (idem, p. 57).

- k) **respeito à autonomia do ser do educando:** Freire (2020, p. 58) afirma: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Na prática educativa, o educador crítico deve respeitar a curiosidade dos seus alunos, bem como suas escolhas estéticas, inquietudes e formas de linguagens. Um educador autoritário que não respeita e acolhe escolhas diferentes das suas, não compreende o inacabamento do ser e fere a autonomia do ser do educando;
- l) **bom senso:** Paulo Freire adverte para os cuidados que o educador crítico deve ter com as questões relacionadas à autoridade que o educador possui e que em determinados momentos pode se encontrar no campo do autoritarismo. Feita essa ressalva, ele pondera sobre a necessidade do bom senso, mostrando respeito a quebras de promessa e combinados,

que podem surgir em determinados momentos e que não devem ser “engessadas” em determinações rígidas. Para além disso, o bom senso também é um guia para questionar supostas verdades impostas, que devem ser questionadas em diversos âmbitos;

- m) **alegria e esperança:** alegria e esperança andam juntas na prática educativa. E suas presenças, mesmo diante de todas as dificuldades do percurso, são mostras do inacabamento e da consciência deste pelo educador crítico. Para Freire (2020, p. 71):

[...] parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa.

Quando o educador consegue romper com o determinismo da história, colocando-se como crítico e protagonista de uma nova realidade, ele necessita de maneira imprescindível da esperança, para poder lutar contra realidades que chocam e que não devem ser naturalizadas ou acomodadas em situações negadoras de humanidade.

- n) **convicção de que a mudança é possível:** “O mundo não é. O mundo está sendo” (idem, p. 74). Esse trecho retrata fortemente o que esperar de um educador crítico: ele não deve estar conformado com o mundo que vê. Deve ter noção da incompletude e do inacabamento seu, dos seus educandos e do mundo, para saber que a mudança é possível (e como relata o próprio autor: “mudar é difícil, mas é possível”) (idem, p. 78). A leitura do mundo tão preconizada pela pedagogia freiriana, deve servir não para ocorrer uma adaptação a esse mundo, mas sim para propor mudanças. E o compromisso com essas investigações sobre o mundo, deve responder a favor de que? A favor de quem? Contra que? E contra quem?
- o) **curiosidade:** Freire defende o direito à curiosidade, desde que esta não invada a privacidade do outro, o expondo. Respeitado esse limite, estimular a curiosidade nos educandos é algo enriquecedor para os processos de práticas educativas, pois dessa forma, o educador pode ir

além do que ele mesmo imaginava enquanto possibilidade e o educando pode ser estimulado a transpor determinadas barreiras. Isso não restringe dizermos que a atividade docente deva ser reduzida em troca de perguntas e respostas. A dialogicidade, explica o autor, não determina a ausência de momentos expositivos do educador. E quando destes momentos, a busca pela curiosidade possa ser mantida nas práticas educativas;

- p) **segurança, competência profissional e generosidade:** estes três componentes estariam interligados entre si, para uma perspectiva do educador crítico. A segurança vem justamente de sua competência profissional, pois ela trará autoridade para o educador conduzir a prática educativa. Porém, esse excesso de competência em alguns momentos e com alguns educadores, se traduz em mesquinhez. Por este motivo, Paulo Freire coloca a importância da generosidade nesse cenário. Outro ponto destacado negativamente pelo autor está na característica do educador que é regido pelo mando, pois neste caso o educando perde sua criatividade, perdendo a vontade de se arriscar em sua curiosidade.

Destacamos, também o trecho a seguir, sobre autoridade democrática (idem, p. 91): “A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta”. Nesta passagem, o autor evidencia a importância na generosidade do escutar e compreende que o papel de um educador está em não “podar” os educandos com disciplinas rígidas de controle autoritário.

O autor ainda faz outra importante colocação sobre outro saber fundamental à prática docente: não separar o ensino dos conteúdos da formação ética. E essa formação ética acontece o tempo todo, pelo exemplo do respeito aos educandos e ao próprio autorrespeito, pela superação da própria ignorância e pelo direito de espaço de indagação dos educandos.

- q) **comprometimento:** o autor coloca várias faces desse comprometimento. Um deles está ligado a questões de saber que a prática educativa irá afetar o “eu” educador. Outro ponto destacado no item anterior, reflete

sobre a importância do reconhecimento da ignorância, levando o educador a não mentir quando perguntado sobre algo que desconhece, mas se comprometendo na busca dessa resposta. Comprometimento também com os valores defendidos de maneira teórica possam refletir diretamente a prática do educador. E a importância de não nos declararmos neutros politicamente, sabendo que a neutralidade penderá sempre para o poder dominante;

- r) **compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo:** a educação não pode ser apenas reprodutora, imobilizadora ou ocultadora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. E assim sendo, o educador crítico não pode ser apenas bom para ensinar os conteúdos de sua disciplina: ele precisa também transmitir o testemunho ético ao ensinar. Saber o quanto práticas vistas como progressistas, não estariam sendo apenas pela metade, para mascarar interesses das classes dominantes;
- s) **liberdade e autoridade:** Paulo Freire defende limites para a liberdade. Segundo o autor, esses limites servem para que exista um equilíbrio entre a liberdade e a autoridade, pois quando existe o rompimento de uma delas, esta automaticamente crescerá e dominará o cenário. Essa liberdade precisa vir acompanhada sempre de uma postura ética e responsável, para que seja possível emergir a autonomia do indivíduo. E essa autonomia acontece do amadurecimento das escolhas, e podem acontecer ou não. O educador precisa então ter discernimento entre os limites da liberdade e o cuidado para que a autoridade não se torne autoritarismo;
- t) **tomada consciente de decisões:** o educador crítico deve saber que a educação não é neutra. Assim sendo, pode assumir seu papel como instigador no processo para a tomada consciente de decisões por parte dos educandos. Sobre isso, pontua Freire (2020, p. 110):

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que

a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do *status quo*, porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

- u) **saber escutar**: quando temos uma educação que pretende ser libertadora e democrática, ela deve acontecer em diversos níveis possíveis. O educador crítico precisa saber escutar as vozes dos educandos, de maneira a promover uma fala *com eles* e não apenas *a eles*. E nesse processo de fala e escuta, a importância da escuta ser silenciosa e não silenciada, de estar além da capacidade biológica do ouvir, de que não seja objeto para anulação de propósitos e ideias, mantendo a possibilidade e o direito de discordar, enfim, a escuta legítima é democrática, e sem ela, o educador seria incapaz de aceitar e respeitar as diversidades;
- v) **disponibilidade para o diálogo**: no item anterior, Freire já deixava claro a importância do escutar e esse quesito é essencial quando falamos do diálogo. Estar disponível para o diálogo compreende também se abrir ao outro, a novas possibilidades e curiosidades, e todos os desafios que isso pode permear nas práticas educativas, e quando desta abertura, poder ter reflexões críticas sobre o contexto conversado. Esse diálogo pode ser expandido para além das pessoas, como por exemplo a importância do diálogo com o território;
- x) **querer bem aos educandos**: educar é uma especificidade humana. E sendo assim, Freire (2020, p. 142) defende que ela não tenha que ser “... uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”. Querer o bem dos educandos e demonstrações de afetividade para com eles não impactariam negativamente na prática educativa, desde que a rigorosidade técnica (primeiro item apresentado aqui) seja preservada.

No capítulo 5, item 3, realizamos um recorte de algumas das características citadas acima para realizar a análise de conteúdo. No entanto, resolvemos apresentar

de maneira mais prolongada aqui essas diversas categorias, entendendo que a fragmentação poderia deixar escapar a complexidade sobre a temática envolvendo o Educador Crítico.

3.3 Currículo

O conceito senso comum de currículo engloba a forma do “como” realizar a “transmissão de conhecimento” dos educadores aos educandos (Rego, 2011). Apple (2008) em suas publicações sobre o tema, nos traz as reflexões e ampliações que também adotaremos aqui sobre a importância do currículo. Não apenas o “como” importa, mas principalmente o “para quem?” e o “o quê?”, sugerindo então que em educação nada está dado, rompendo com as forças dominantes que aprisionam o currículo tradicional, partindo de reflexões críticas.

Moreira e Tadeu (2013, p. 12), pontuam o currículo como:

[...] um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Ainda, para os autores, o currículo deixou de ter uma abordagem apenas técnica, destacando que falar de currículo é deixar implícito que esse currículo é visto de maneira crítica.

Apple (2008) enfatiza a importância do currículo dentro do papel esperado pela escola, e podemos expandir essa visão para outros cenários da educação não formal:

[...] para que a escola continue a desempenhar de maneira relativamente suave seus papéis históricos complexos, na maximização da produção de conhecimento técnico e na sociabilização dos estudantes com a estrutura normativa exigida por nossa sociedade, ela tem de realizar uma outra coisa que se relaciona com ambos os papéis e ajuda a sustentá-los: tem de tornar legítima uma perspectiva basicamente técnica, uma tensão da consciência que responde ao mundo social e intelectual de maneira acrítica. Ou seja, a escola precisa fazer com que tudo isso pareça natural. Uma sociedade baseada no capital cultural técnico e na acumulação individual do capital econômico precisa mostrar-se como se fora o único mundo possível (Apple, 2008, p. 126).

Essa crítica que o autor nos traz no trecho destacado acima, aproxima-se do que Ana Maria Saul, na obra *Dicionário Paulo Freire* (Streck *et al.*, 2010, p. 109), relaciona ao termo currículo numa acepção freiriana, colocando o currículo como “[...] a política, a teoria e a prática do *quefazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”.

Seguindo pelo pensamento freiriano, o currículo deve responder também essas questões: “Currículo para quê?”, “Para quem?” e “A favor de quem?”, pois seriam a partir dessas respostas que efetivamente o educador poderia ter a possibilidade e o direito de pensar, fazer e experienciar, partindo sempre do diálogo com os demais envolvidos na trama educacional.

Abordaremos, de maneira bem sucinta, as três teorias principais do currículo: tradicional, crítica e pós-crítica. Nesta dissertação, iremos adotar a teoria da pedagogia crítica do currículo pela proximidade dela com os conceitos da pedagogia freiriana.

Na teoria tradicional existe uma tentativa de apresentar a educação como neutra, e como tal ela deve preparar o indivíduo para o mundo que já existe, sem ofertar grandes possibilidades de ascensão social e na manutenção do *status quo*. (Apple, 2018; Rego, 2011). A elaboração do currículo tradicional é algo meramente burocrático, que não é pensado dentro do contexto no qual se encontra. Moreira e Tadeu (2013, p. 36), ao relatar sobre as relações do currículo e da cultura, apontam a visão tradicional do currículo “[...] como um local de transmissão de uma cultura

incontestada e unitária” vista como “[...] o processo de continuidade cultural da sociedade como um todo”.

A teoria crítica de currículo aproxima-se das definições de Michael Apple e Paulo Freire. Ambos questionam a neutralidade do currículo tradicional. Para esses autores, o currículo deve ser ferramenta que permita a emancipação e libertação de educadores e educandos, libertando da força hegemônica e opressora devendo ser favorável para a população oprimida (Apple, 2018; Rego, 2011).

Moreira e Tadeu (2013) complementam, relacionando essa linha de pensamento à tentativa de superar rupturas das divisões da sociedade. E nessa perspectiva, completam os autores:

Somos obrigados a rejeitar a visão convencional, do currículo que o vê como um veículo de transmissão do conhecimento como uma “coisa”, como um conjunto de informações e materiais inertes. Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O Currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (p. 36).

A teoria pós-crítica do currículo permeia as questões da diversidade, entendendo o multiculturalismo e as diferentes possibilidades de valores a partir dos mais diversos grupos, somando isso às questões históricas e políticas do contexto. O sufixo pós, não significa uma oposição à teoria crítica, mas sim um olhar adiante. Essa teoria tem em comum com a crítica o fato de analisar as relações de poder, tanto na esfera social como na cultural. Para Neira (2018, p. 105):

A pedagogia pós-crítica busca realizar um debate ampliado da análise do poder. Não se limita ao campo das relações econômicas do capitalismo, embora o considere. Suas discussões e análises são centradas nas questões da religiosidade, classe social, etnia, idade, gênero, sexualidade, corpo e tantos outros marcadores sociais. Nessa concepção curricular, poder e conhecimento não se opõem, mas são mutuamente dependentes. O poder está espalhado pelas diversas relações existentes na sociedade. A teorização pós-crítica abarca a teoria queer, os Estudos Culturais, os estudos feministas, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, a filosofia da diferença, o pós-colonialismo e o multiculturalismo crítico.

Como contraponto à teoria crítica, Neira (2018, p. 105) aponta que a teoria pós-crítica “[...] não acredita na possibilidade do sujeito libertar-se da alienação causada pelo capitalismo”, como também questiona “[...] o processo de conscientização e emancipação”. Segundo o autor, na teoria pós-crítica existe uma preocupação com a

formação do indivíduo, sendo este o motivo da inquietação com o currículo, já que é a partir do processo de desenvolvimento deste que nos tornamos o que somos. Na defesa da pluralidade das relações e dos seres, a formação deste currículo deve ser elaborada a várias mãos, não existindo maneiras certas e únicas no processo, abrindo espaço para problematizar e discutir as questões relacionadas à formação.

Maia e Sacardo (2022, p. 591), divergem sobre a possibilidade de pontos em comum entre as teorias crítica e pós-crítica, destacando que “qualquer tentativa que se prontifique à defesa de pontos de encontro entre ambas as teorias não deve ser enquadrada em nenhuma das nomenclaturas”. Tal tentativa de articulação entre as teorias, seria denominada como um “modelo híbrido”.

Os currículos de formação dos profissionais em Educação Física, conforme Fuzii, Souza Neto e Benites (2009) se desenvolveram ao longo da história em meio a disputas que caracterizam a própria identidade do profissional em Educação Física: a educação para os esportes ou a educação para o movimento, refletindo as tensões do debate sobre a função social da Educação Física.

Entendemos, nesta dissertação, assumindo o Sesc-SP enquanto instituição de educação não formal, que determinados documentos normativos ou orientativos da instituição, assumem o papel do currículo. Dessa forma, no item 5.2, iremos analisar o documento norteador do Programa Sesc de Esportes e identificar trechos e passagens que o identifique dentro dessas linhas apresentadas de currículo.

Nesta pesquisa, o documento norteador do Programa Sesc de Esportes contém os elementos basilares do currículo, entretanto não é limitado a este documento, uma vez que o currículo também é manifestado no conjunto de práticas, tácitas ou explícitas, que integram a cultura institucional. Podem ser entendidos como integrantes do currículo a cultura institucional, como apresentada brevemente no Capítulo 2 – O contexto da pesquisa; os critérios elencados na seleção dos educadores para as diferentes modalidades, no caso, a Ginástica para Todos, a composição da oferta de atividades; a organização das turmas, sejam multietárias ou não; a definição dos horários e locais em que se praticam a modalidade; dentre outros elementos que constituem, em especial o corpo de conhecimentos que foi construído e recontextualizado pelos educadores, gestores e participantes ao longo dos anos de trajetória de oferta desta modalidade.

3.4 A Educação não formal

No item 2.1 desta dissertação, sobre o contexto da pesquisa, já indicamos o posicionamento do Sesc-SP em relação à sua atuação dentro do contexto da educação não formal. Gohn (2013) relata que o uso da expressão educação não formal se expande em meados dos anos 2000, citando justamente instituições como o Sesc como pioneiras neste uso. Pretendemos, neste item, apresentar algumas definições e parâmetros da educação não formal e destacar sua importância para o complemento da formação do indivíduo e da sociedade.

Para Gohn (2011), a educação não formal, até meados de 1980, “foi um campo de menor importância no Brasil, tanto nas políticas públicas quanto entre educadores” (p. 99). Segundo a autora, todas as atenções estiveram voltadas à educação formal – escolarizada, sendo que a educação não formal ganhava alguma atenção como complemento da educação formal, sendo desenvolvida externamente às escolas.

Na década de 1970, eram usuais as ações consideradas “não formais” por meio de programas de alfabetização de adultos, com objetivos centrados na leitura e escrita, e, outras vezes, também com vistas a “participação sociopolítica das camadas populares, objetivando integrá-las no contexto urbano-industrial” (idem, p. 100).

A concepção de Cendales e Mariño (2006), sobre o termo educação não formal, se aproxima bastante da primeira definição apresentada, em que o termo designa “os processos de ensino e aprendizagem que se realizam à margem do sistema educativo formal” (p. 12). Nesse processo, segundo os autores, a educação formal e não formal, por vezes se complementam, se contradizem ou se compensam, até mesmo no caso da não formal ser a única fonte de educação em razão do não acesso ou consequente da exclusão ao sistema formal de educação.

Justamente essa brecha, destacam os autores, tornou a educação não formal plena de novos cenários, explorados por muitos como uma nova oportunidade de mercado. Por isso se faz importante entender o papel da educação na engrenagem social, e dimensionar o quanto a educação muda a sociedade e o quanto a sociedade muda a educação. Sobre este aspecto, complementa Gohn (2006, p. 14):

A educação não-formal é voltada para questões que dizem respeito ao dia-a-dia dos participantes. O principal objetivo dessa corrente educativa é a formação de cidadãos aptos a solucionar problemas do cotidiano, desenvolver habilidades, capacitar-se para o trabalho, organizar-se

coletivamente, apurar a compreensão do mundo à sua volta e ler criticamente a informação que recebem.

O crescimento da importância da educação não formal diante de todo o contexto que ela abrange fez, em meados de 1990, agências e organizações internacionais, como a ONU e a Unesco, além de pesquisadores da área, delinearem em documentos novas possibilidades de trabalho dentro da área de educação. Essas possibilidades iam além da teoria e prática nas escolas, desenvolvendo a capacidade humana, na junção dos seus valores e atitudes de vida e sobrevivência (Gohn, 2011).

Os documentos prosseguem preconizando a necessidade de mudanças, numa visão ampliada da educação, inovando os canais existentes, fazendo-se alianças e utilizando-se recursos de forma a universalizar o acesso à educação e fomentar a equidade. Preconiza-se o trabalho das ONGs no âmbito educativo comunitário e intrafamiliar, na área da educação fundamental junto a comunidades indígenas e rurais, assim como programas de educação para o trabalho, principalmente em entidades que promovem programas sobre tecnologias apropriadas, autogestão, formas alternativas para a exploração correta dos recursos naturais do meio ambiente, de modo a preservá-lo. Destaca-se a importância das ONGs como agências que possuem *know-how* em metodologias, estratégias e programas de ação, tendo se constituído ao longo das últimas décadas como estimuladoras do trabalho voluntário e de revalorização das culturas locais, de forma a resgatar o conhecimento existente entre as comunidades atendidas e não ignorá-lo (idem, p. 102).

A educação não formal cumpre em seus projetos, e se faz importante que isso não seja perdido, papel importante na formação da sociedade, tanto na construção de um novo tipo de democracia, como no relato das deficiências que vivemos, a partir de contribuições efetivas nos processos políticos, sejam eles locais ou regionais. As propostas de educação não formal encontram menores resistências para superar padrões pré-estabelecidos na educação tradicional, por conta de sua menor formalidade ou ausência da formalidade (Cendales; Mariño, 2006).

Gohn (2013), após mencionar a dificuldade de conceituar a educação não formal pelo que ela é, e não apenas pelo que ela não é, apresenta este conceito que acreditamos contemplar as ideias explanadas acima. Define assim a autora:

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 (p. 25).

Para finalizar este item da dissertação, Cendales e Mariño (2006) trazem uma importante consideração sobre o papel da educação não formal: a utopia. Para os autores, a potência dos projetos de educação não formal, por várias vezes mergulhados em situações de desesperança e submissão social, emergem de:

[...] projetos que nasceram do anonimato, produto às vezes de um sentimento, de uma intuição, da necessidade, construíram novos sentidos de vida pessoal e coletiva, potencializaram ou impulsionaram realidades até então desconhecidas pelos próprios participantes, contribuindo para gerar utopias apropriadas à realidade latino-americana (p. 15).

E essa utopia, é fonte para a criação de mundos alternativos, a partir de novos valores e sentidos de vida, gerados pela possibilidade do diálogo e do pensamento crítico tão presentes nesse tipo de educação.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa assume abordagem qualitativa exploratória. Segundo Motta-Roth e Désirée (2010), a pesquisa de abordagem qualitativa é caracterizada pela diversidade de construção da realidade, já que a interpretação dos fenômenos apresentados é analisada a partir de diferentes visões e utilizam diversas fontes de dados em suas comparações, além dessa interpretação depender na organização e descrição dada pelo pesquisador.

As pesquisas de tipo exploratória tendem a ter seu planejamento mais flexível pois consideram diversos aspectos relacionados ao que está sendo estudado, e têm como propósito aumentar o conhecimento com o problema, tornando-o mais evidente ou aumentando a possibilidade de hipóteses (Gil, 2018).

As técnicas empregadas nesta pesquisa envolvem a análise documental que, segundo Gil (2018), é utilizada em todas as ciências sociais, apresenta semelhanças com a pesquisa bibliográfica, porém sua fonte é extraída de todo tipo de documento, impresso ou digital. Nesta pesquisa será analisado o Documento Norteador do Programa Sesc de Esportes, identificando elementos da pedagogia crítica em seu conteúdo, o documento em questão é utilizado institucionalmente e disponível em versão digital na rede interna do Sesc São Paulo. Serão analisados, também, documentos de observações realizadas pelo pesquisador e registros de atividades realizadas pelo Programa GPT que contribuam para o melhor entendimento do fenômeno em análise.

A pesquisa parte de questões abrangentes da Educação Física, passando pela sua historicidade na formação dos profissionais e a sua relação (ou não) com as abordagens das pedagogias críticas. Busca analisar a modalidade oferecida no Sesc São Paulo e, em especial a Ginástica Para Todos desenvolvida no Sesc São Paulo, unidade Bom Retiro no ano de 2022, amparados no documento norteador do Programa Sesc de Esportes.

O pesquisador não é considerado como um participante ativo, uma vez que não integrou o grupo ou a modalidade GPT, mas se situa como um observador não participante. Os participantes observados não serão identificados, uma vez que não foram objeto de análise. Cabe ressaltar que o método de pesquisa, inicialmente previa o estudo de caso da Unidade Bom Retiro, foi alterado devido a condições externas ao desenvolvimento desta pesquisa, que ocasionaram o afastamento do pesquisador de

seu objeto por um longo período. Entretanto, nesta pesquisa serão consideradas as vivências profissionais do pesquisador no contato com a modalidade e observações ingênuas não estruturadas realizadas em 2022 para aproximação com o objeto da pesquisa. As observações foram registradas em um diário de campo, aqui intitulado de diário de bordo (Apêndice A).

Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo segundo Laurence Bardin (2011) que é usualmente empregada em análises por meio de um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) diversificados. O processo de análise envolve três etapas, a saber: Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Na fase inicial, pré-análise, o pesquisador organiza os materiais coletados antes de iniciar a análise propriamente dita. As atividades incluem: leitura flutuante do material para a compreensão do que se trata o conteúdo; constituição do corpus: criar um conjunto e a preparação do material, e organizar os dados para facilitar a análise.

A Etapa de Exploração do material: nesta fase, ocorrem as etapas de codificação e categorização do conteúdo envolvendo a identificação das unidades de significado no material e o agrupamento dessas unidades em categorias temáticas.

A terceira etapa, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, envolve a análise das categorias criadas e interpreta os resultados, são tratadas as inferências e interpretação dos achados.

Assim, nesta pesquisa procedeu-se o movimento de leitura exaustiva dos documentos elencados para compor o corpus da pesquisa. Neste caso, figura como principal fonte para a produção dos dados o Documento Norteador do Programa Sesc de Esportes. Foram identificadas as categorias, aqui denominadas por eixos temáticos, que representam as características de um Educador Crítico, conforme descrito no Capítulo 3.2.2 desta pesquisa.

- a) eixo: saberes, identidade cultural e autonomia do educando;
- b) eixo: disponibilidade para diálogo e escuta;
- c) eixo: criticidade, consciência nas decisões e discriminação.

Os temas foram agrupados pela interconexão e interdependência apresentada entre si, considerando-se nesta pesquisa que um se manifesta em articulação com os demais. Após essa articulação, realizamos a extração de trechos do Documento Norteador do PSE que explicita ou implicitamente aproximavam do conteúdo daquele eixo. Para finalização desta análise, contamos também com a articulação dos itens anteriores com as questões relacionadas a GPT, que serão apresentadas no próximo capítulo.

Finalizando a sessão de análise, realizamos uma coleta de palavras no documento norteador do PSE, originando um quadro de frequência de ocorrências, com as palavras cujos significados estavam relacionados aos conceitos trabalhados nesta dissertação. Para tal tarefa, elencamos como temática o termo Criticidade, criando categorias principais, com os termos Autonomia e Inclusão, e categorias secundárias, com os termos Identidade, Diversidade, Diálogo, Liberdade e Participação.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Ginástica para todos

Nos próximos tópicos, será apresentado o histórico da modalidade GPT¹⁷, sua tentativa de se manter afastada da competitividade na modalidade e de que forma isso pôde contribuir para assegurar espaços mais democráticos dentro dos grupos, permitindo dessa forma uma emancipação dos participantes, promovendo elementos cruciais para o empoderamento e superação de situações-limites.

5.1.1 Origem

Sobre a origem da GPT, Lopes (2020) posiciona o papel das escolas europeias de Ginástica de forma mais abrangente inicialmente, tendo um papel fundamental como expressão cultural e de entretenimento popular. Com o passar do tempo, os aspectos relacionados aos exercícios utilizados pelos militares foi ganhando importância, bem como o uso da ginástica como forma de educação para a higienização, agindo de maneira parecida ao que aconteceria no Brasil, conforme já mencionado no item 3.1 desta dissertação.

A partir de 1832, surge a primeira organização de ginástica na Suíça. Nas décadas seguintes, outros países também realizaram esse movimento de organização. Em 1881, o belga Nicolas Cupérus organizou um Festival Federal de Ginástica em seu país, convidando representantes de outras federações de países europeus. Iniciava-se, dessa forma, a Federação Europeia de Ginástica que posteriormente se tornaria o que conhecemos até hoje como Federação Internacional de Ginástica (FIG) (Lopes, 2020).

Cuperús, conforme apontado por Lopes (2020) tinha em seus princípios na Ginástica uma forma de evitar a exaltação da performance individual, prezando “... por uma prática para todas as habilidades e níveis e buscava criar um movimento

¹⁷ Gostaríamos de esclarecer o uso dos termos Ginástica Geral (GG) e Ginástica Para Todos (GPT). Concordamos com Assumpção (2018), quando a autora escolhe utilizar no corpo do texto o termo GPT, por se tratar do termo mais contemporâneo. E assim como a autora, utilizaremos os termos GG ou GPT de acordo com a utilização no material de referência, respeitando assim a historicidade do material produzido.

universal que propagasse uma visão de bem-estar, promoção de atividade física e da linguagem corporal” (idem, p. 71).

E esse realmente foi o papel inicial da FIG: fomentar uma troca entre as diferentes escolas de Ginástica da época, promovendo exposições culturais e celebrando nacionalidades distintas, contando com a participação de homens e mulheres com diferentes níveis de habilidades e de diversas idades, não sendo necessariamente atletas de elite.

Partindo desse modelo, a FIG iria ainda boicotar o início dos Jogos Olímpicos modernos, preconizado por Pierre de Coubertin em 1894 e que teria sua primeira edição em 1896. Os argumentos utilizados eram sobre a elitização do evento e da própria concorrência com os eventos já organizados pela entidade. Alguns atletas não aderiram ao boicote e geraram mal-estar dentro do universo da Ginástica. Esse desacordo entre FIG e o Comitê Olímpico Internacional se manteve até 1920 (idem, 2020).

Cuperús ainda sofreu um revés no ano de 1897, quando a FIG contava com 17 países filiados e aprovou que a entidade organizasse competições internacionais. Sua expectativa de manter a ginástica como algo recreativa, instrutiva e evitando qualquer tipo de competição sendo dessa forma acessível a todos os corpos e pessoas foi vencida democraticamente na ocasião. Os princípios defendidos por ele foram resgatados em 1939 na Suécia, com o evento chamado *Lingfada*. Este evento resgatou o princípio da não competição e da valorização das condições de maneira a apresentar a Educação Física de maneira mais positiva e humana para o contexto da época (Patricio, 2016; Lopes, 2020).

Inspirada nesse evento, em 1953 o holandês e entusiasta das ideias de Cuperús, Johanes Heinrich Fraçois Sommer, realizou, com a FIG, o primeiro evento de ginástica sem fins competitivos, chamado de *Gymnaestrada*. Esse festival internacional marcou também a FIG como a primeira federação a realizar um evento recreativo de maneira oficial (Lopes, 2020).

Ao final da década de 1960, com grande pressão na FIG, os países europeus conseguem fazer a federação começar a olhar com mais atenção para a modalidade de ginástica não competitiva, o que na década seguinte possibilitou a abertura de uma comissão de trabalho de Ginástica Geral (GG), tornando-se, posteriormente, um comitê. Ao final da década de 1970 e início dos anos 1980, a FIG incorpora ao seu quadro a GG. Começa então a regulamentar a prática e organizar a cada quatro anos

a *Gymnaestrada* Mundial, evento não competitivo, para pessoas com diversas condições e habilidades distintas e diferentes faixas etárias, realizarem apresentações a partir de composições coreográficas, com o intuito de uma grande celebração entre os grupos (Lopes, 2020; Assumpção, 2018; Menegaldo, 2018).

Assumpção (2018) indica que a alteração de nomenclatura da modalidade, mudando de Ginástica Geral, para Ginástica Para Todos, ocorreu oficialmente em 2007. Essa substituição ocorre por influência do movimento chamado *Sports for All* (Esporte Para Todos)¹⁸ (Menegaldo, 2018).

Segundo Lopes (2020), em 1981 podemos considerar o primeiro evento de GPT, organizado pela Confederação Brasileira de Ginástica (CBG), denominado FEGIN (Festival de Ginástica e Dança), instituído em uma parceria com a Escola Técnica Federal de Ouro Preto. Somente em 1986, a CBG formaliza um comitê específico para a Ginástica Geral, se aproximando estruturalmente da organização da FIG, possibilitando, dessa forma, maior visibilidade a GPT.

Atualmente a CBG organiza o evento “Festival Gym Brasil”, único no calendário oficial da entidade a incluir a GPT. O evento é proposto desde 1992, sem regularidade efetiva, contando até o ano de 2019 com 12 edições em 27 anos (Lopes, 2020). Stadnik *et al.* (2023) apontam o esforço da CBG nos últimos anos para que o evento ocorra regularmente de maneira anual. Essa regularidade consta a partir de 2017, com interrupção apenas no ano de 2020 devido à pandemia causada pela Covid-19. As autoras revelam ainda que as últimas edições contaram com formativas de GPT, possibilitando o aumento da base de profissionais envolvidos, além da alternância de localidades, fator visto de maneira positiva na tentativa de descentralizar a modalidade por várias regiões e estados do país.

Mesmo com esforços recentes, Lopes (2020) indica uma insuficiência por parte da CBG e suas respectivas federações, apontando que a GPT tem se desenvolvido e sustentado principalmente pela realização de outras entidades que organizam

¹⁸ Esporte Para Todos foi um movimento iniciado no continente europeu em contraposição ao modelo de Esporte de Alto Rendimento e teve importância nas reflexões do esporte europeu nas décadas de 1960 e 1970. Entre seus principais ideais estavam a ligação do esporte “a outros domínios políticos como educação, saúde, serviços sociais, de planejamento nacional e local, de conservação, relacionados com os serviços de artes e lazer” (Melher, L. I. A. **O Esporte para todos e a gestão de programas esportivos em organizações privadas sem fins lucrativos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020. p. 20). Patricio (2016, p. 23) acrescenta ainda a esse movimento, “[...] a finalidade de promover a prática regular dos esportes e das atividades físicas, na expectativa de uma melhor qualidade de vida individual e coletiva”.

festivals e encontros ao longo do ano, tendo notado um aumento desse quadro de eventos nos últimos 20 anos, destacando a realização por Instituições de Educação Superior.

Assumpção (2018, p. 53) corrobora essa afirmação, destacando a participação da GPT no contexto universitário “como disciplina inserida nos currículos acadêmicos, como possibilidade de projetos de extensão com abertura para o público de comunidades próximas e como espaço de prática dos próprios universitários.” A autora ainda relata a diferença no desenvolvimento da GPT em diferentes regiões do país, sendo que nas regiões Sul e Sudeste, a modalidade está mais presente.

Como forma de difusão da modalidade no meio acadêmico, Assumpção (2018) e Patricio (2016) destacam a realização do Fórum Internacional de Ginástica Para Todos (FIGPT). Para as autoras, o FIGPT é o principal evento na área da América Latina. Realizado em parceria entre a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e o Serviço Social do Comércio (Sesc São Paulo) e conta ainda com apoio institucional da *International Sport and Culture Association* (ISCA).

O FIGPT é realizado desde 2001 e realizou no ano de 2022 sua décima edição. Entre os objetivos do Fórum estão: “ser um espaço de encontro, de troca de experiências e de conhecimentos acadêmicos, assim como de formação e de apresentações de grupos, almejando o desenvolvimento e difusão da Ginástica para Todos”¹⁹. Segundo a mesma página do site do FIGPT, o desenvolvimento da sua programação ocorre baseado em três eixos:

- Científico: com a realização de conferências, mesas temáticas e apresentação de trabalhos científicos (em formato de Pôster, Fotografias ou Vídeo);
- Pedagógico: oferecendo cursos, mostras pedagógicas, oficinas para escolares e capacitação de professores da rede estadual e municipal de ensino, dentre outros profissionais envolvidos com a GPT em diversos setores sociais;
- Artístico: com a realização de festivais e tenda livre (apresentações espontâneas durante o evento).

¹⁹ FORUMGPT. **O que é o evento – Apresentação**. Disponível em: forumgpt.com. Acesso em: 30 nov. 2022.

Figura 5 - Fórum Internacional de GPT



Fonte: SESC CAMPINAS. **Sesc Campinas e Unicamp realizam o X Fórum Internacional de Ginástica para Todos 2022.** Disponível em: <https://campinas.com.br/agenda/sesc-campinas-e-unicamp-realizam-o-x-forum-internacional-de-ginastica-para-todos-2022/>. Acesso em: 24 abr. 2024.

Além da programação do Fórum, o evento proporciona encontros paralelos de entidades envolvidas na modalidade (como a Federação Paulista de Ginástica e a Confederação Brasileira de Ginástica), encontros com coletivos²⁰ para troca de informações e formação de redes de apoio, lançamentos de produções bibliográficas da área, encontros preparatórios em unidades do Sesc-SP ao longo do ano do evento e o lançamento dos “Anais do Fórum Internacional de Ginástica Para Todos”²¹, com a produção apresentada em cada edição.

5.1.2 Conceitos

Apresentar um conceito vez ou outra pode ser considerado uma tarefa simples. Talvez partir da pergunta “O que é GPT?” fosse suficiente para apresentar conceitos e concepções sobre a modalidade. Porém, para esta modalidade, afirma Menegaldo

²⁰ Encontro de coletivos (forumgpt.com). Acesso em: 30 nov. 2022.

²¹ Anais – Anais do Fórum Internacional de Ginástica Para Todos (forumgpt.com). Acesso em: 30 nov. 2022.

(2018, p. 25), conceituar “é tarefa árdua, frequentemente frustrante”. A própria autora continua: “Por vezes, é mais fácil conceituá-la por exclusão ou negação, isto é, dizendo o que a GPT não é.” Destacamos abaixo trecho que exprime bem a jornada em torna dessa conceituação:

Foi após muitas tentativas, nas quais em nenhuma delas chegou-se a um desfecho definitivo, que nos convencemos de que um conceito ou concepção de GPT serão sempre aproximações, mais ou menos precisas, sempre inacabadas na medida em que dificilmente contemplam tudo aquilo que a GPT é ou pode ser. Dessa forma, parece-nos, *a priori*, que a prática da GPT deve ser acompanhada de um lembrete: ela é o que se deseja que seja. Caminhando sobre diretrizes muito amplas, os vários entendimentos acerca dessa prática gímnica devem ser respeitados a partir do momento em que se constituem em perspectivas históricas e culturais bastante distintas em diferentes lugares. No entanto, isso imediatamente nos liberta para pensar, praticar e ensinar a GPT em que acreditamos, aquela que confiamos ser a sua melhor versão, tendo e respeitando a possibilidade de vários olhares (Menegaldo, 2018, p. 25-26).

Soares (2019), investigou o que era GPT para Federações de Ginástica em 44 países. Ao final de sua análise, a autora defende o uso do termo conceito no plural, ressaltando a dificuldade de entendimento único sobre a prática. Segundo a autora, isso se baseia na “pluralidade de significados que reside o valor da GPT” (p. 139) e de um “projeto político de sociedade do qual a Ginástica não está isenta” (p. 140). Isso envolve de uma certa maneira então, o contexto na qual está inserida aquela prática.

Menegaldo (2018) e Soares (2019) compartilham da mesma visão ao analisar o olhar da FIG sobre o conceito da GPT. Segundo as autoras, a FIG mantém um discurso muito amplo sobre a conceituação da modalidade, sem se comprometer com tal finalidade. O uso dos princípios dos “4Fs”, no único documento disponibilizado pelo site da FIG, chamado *Gymnastics for all – Worldwide Experiences* (FIG, 2023), é o mesmo verificado pelas autoras, com documento de 2016. Os “4Fs” referem-se a letra inicial das palavras na língua inglesa: *Fun*, *Fitness*, *Fundamentals* e *Friendship*, e complementam o envolvimento desses princípios com “Ginástica com ou sem aparelhos” e “Ginástica e dança” (FIG, 2023, p. 18), destacando ainda a possibilidade das apresentações terem caráter competitivo ou apenas demonstrativo.

Para Menegaldo (2018, p. 40), a FIG “se isenta da necessidade de conceituar essa prática, o que poderia resultar em limites que podem vir a descaracterizar certas demonstrações até então compreendidas como GPT”. A autora ainda destaca a inclusão da possibilidade de eventos com caráter competitivo no âmbito da GPT. Tal

inclusão é destacada como ambígua, pois o aspecto não competitivo sempre foi elemento importante e reconhecido no histórico da modalidade. O evento “*World Gym for life change*” tem caráter competitivo e consta no documento da entidade (FIG, 2023). No artigo de Patricio, Bortoleto e Carbinatto (2016), os autores apontam que a participação neste festival competitivo segue sendo ampla, com previsão de ser realizado a cada quatro anos, e que a intenção da FIG é ter um segundo evento oficial com a prerrogativa que a partir de uma análise de desempenho, o evento seria mais “interessante e emocionante”.

Soares (2019, p. 124) complementa no olhar da FIG o “direcionamento da GPT para pessoas de todos os gêneros, idades, habilidades e culturas” e destaca também o que a GPT deve abranger dentro da filosofia dos 4Fs, já supracitados, finalizando com uma consideração sobre a prática, segundo a própria FIG:

[...] possibilitar diversão (fun), pois ginastas que não se divertem, não continuam a prática; proporcionar condicionamento físico (fitness), pois se os(as) ginastas não adquirem bom nível de condicionamento físico, não conseguem continuar evoluindo em suas habilidades ginásticas; ensinar os fundamentos da Ginástica (fundamentals), pois esses são a base das modalidades gímnicas; e facilitar amizades saudáveis (friendship), pois os ambientes devem encorajar boas relações. Por fim, a instituição destaca o prazer de fazer parte e representar um grupo ou associação, o que faz a GPT ganhar espaço em diferentes contextos. A FIG considera que a GPT é a base de todos os tipos de Ginástica.

Avançando para além da conceituação da FIG, Menegaldo (2018) encontrou nos olhares acadêmicos, especialmente sobre o cenário da GPT nacional, diversas formas de conceituar a modalidade, e destacou os escritos de José Carlos Eustáquio Santos, citando a importância e relevância do autor para o desenvolvimento da GPT junto à CBG na década de 1990:

[...] um campo bastante abrangente da Ginástica, valendo-se de vários tipos de manifestações, tais como danças, expressões folclóricas e jogos, apresentados através de atividades livres e criativas, sempre fundamentadas em atividades ginásticas. Objetiva promover o lazer saudável, proporcionando bem-estar físico, psíquico e social aos participantes, favorecendo a performance coletiva, respeitando as individualidades, em busca da auto superação individual, sem qualquer tipo de limitação para a sua prática, seja quanto às possibilidades de execução, sexo ou idade, ou ainda quanto a utilização de elementos materiais, musicais e coreográficos, havendo a preocupação de apresentar neste contexto aspectos da cultura nacional, sempre sem fins competitivos (Santos; Santos, 1999, p. 23 *apud* Menegaldo, 2018, p. 43).

Souza (1997 *apud* Menegaldo, 2018, p. 43) traz um complemento importante sobre o aspecto cultural da modalidade:

Está condicionada aos fundamentos da Ginástica, podendo ser considerada como um fenômeno cultural, por apresentar características de cada povo, respeitando suas tradições. Com um alto valor educacional, por seus aspectos sociais, recreativos e de saúde, esta atividade permite que, através de sua prática, se possa abrir um espaço para a criatividade, estimulando a participação de qualquer ser humano, independente de raça, nível social, idade, sexo, condição física ou técnica. Além dos fatores mencionados, há também que se destacar o aspecto lúdico, uma das principais características da Ginástica Geral. A inexistência de normas rígidas vem colaborar com a participação mais efetiva, agregando atletas, ex-atletas e não atletas, onde as ações motrizes, padronizadas ou não, favorecem a liberdade de gestos em qualquer nível de complexidade.

Soares (2019) complementa com o resgate histórico que a GPT atual proporciona, deixando de lado o aspecto competitivo ou de desempenho, realizando a prática pelo prazer da prática. A autora complementa:

[...] embora o desejo de competir, ainda que em nível baixo ou outros formatos, faça parte de algumas concepções de GPT. Logo, a GPT se constitui de exercícios com variado grau de especificidade das modalidades ginásticas, que se aproximam do cerne da Ginástica ou dos elementos que a compõe; seu grande diferencial, no entanto, é a combinação desses elementos com a característica dos grupos em cada localidade e seus objetivos ou do “produto” a que se propõe, seja esse uma coreografia, uma atividade semanal ou uma sequência de exercícios para o melhoramento da saúde (p. 140).

Como dissemos no início deste item, conceituar a GPT não é das tarefas mais fáceis. Concordamos com Soares (2019) que o ideal seria falarmos em “conceitos” de GPT por fazer mais sentido e justiça na tentativa de definir a modalidade. Entre tantas possibilidades encontradas na GPT, no próximo item traremos um olhar da GPT com a pedagogia freiriana.

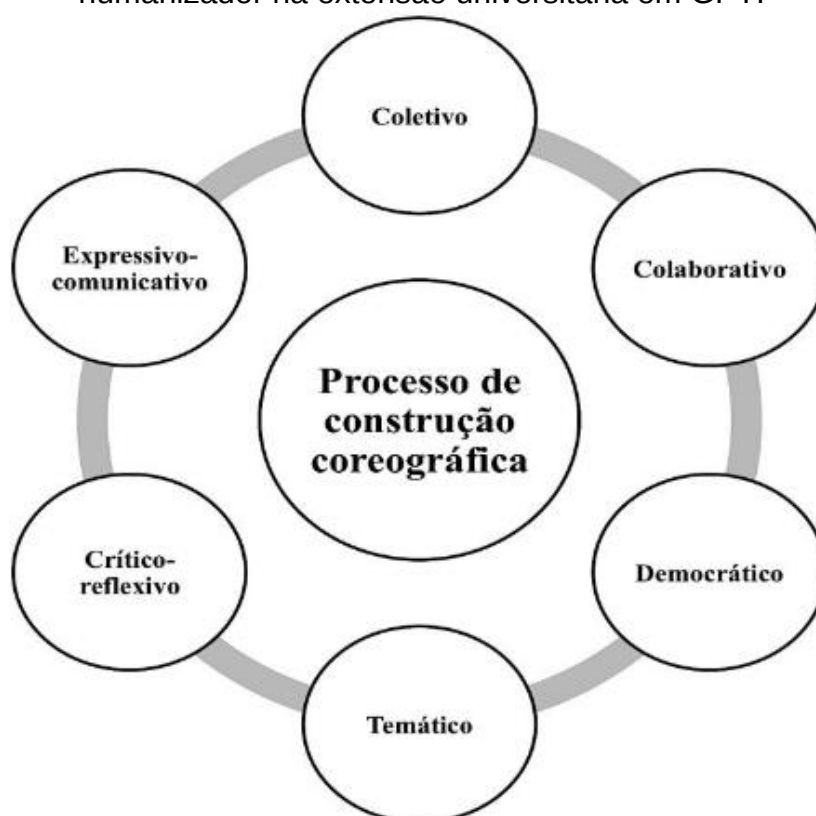
5.1.3 Articulações entre GPT e Paulo Freire

A seguir, adentraremos na tese de doutorado de Lopes (2020), intitulada “A gente abre a mente de uma forma extraordinária”: potencialidades da pedagogia freiriana no desenvolvimento da Ginástica Para Todos. A autora analisa o desenvolvimento de um projeto de GPT, utilizando os princípios da pedagogia freiriana durante o processo de construção coreográfica. Consideramos essa tese relevante

para este trabalho por se tratar de material que articula discussões da GPT em associação direta à pedagogia freiriana.

Em sua tese, Lopes (2020) apresenta o gráfico a seguir com os aspectos que pontua como necessários para que a construção da coreografia preencha os requisitos de um processo educador humanizador, ressaltando, ainda, a importância de esses aspectos serem considerados de forma inter-relacional.

Figura 6 - Aspectos para o desenvolvimento de um processo de construção a humanizador na extensão universitária em GPT.



Fonte: Lopes (2020, p. 95)

A autora define os itens da seguinte forma e os relaciona a pedagogia freiriana:

- a) coletivo: a construção da coreografia deve ser coletiva, de forma que seus integrantes se sintam parte efetiva desse processo, colocando os educandos no centro do processo, dando dessa forma o devido protagonismo durante a ação educativa;
- b) colaborativo: o aspecto coletivo, não consegue garantir por si só a colaboração dos participantes, sendo necessário criar estratégias para efetivar que os interesses, experiências e ideias grupais se tornem

presentes, estimulando a autonomia do grupo e, dessa forma, transformando a relação entre educadores e educandos de forma horizontal, fazendo com que os todos se considerem sujeitos históricos apropriados de saberes e desejos;

- c) democrático: proporciona aos participantes a possibilidade de ter voz e escuta sobre as propostas trazidas, respeitando o diverso dentro das ideias do grupo, possibilitando um ambiente de argumentação saudável que serve para promover respeito e harmonia nas escolhas. E sobre as escolhas do grupo, que estas sejam “testadas, experimentadas e discutidas pelo coletivo” (idem, p. 96), possibilitando ainda que membros que não estejam tão acostumados a participação como líderes, possam expressar seus pontos de vista a partir da facilitação e do cuidado do educador. Estes aspectos de princípios democráticos na construção coreográfica visam contribuir para uma formação ética e moral dos participantes e servem como exercício de formas básicas para construção de cidadania;
- d) temático: a leitura do mundo e a relação do indivíduo com o contexto que o cerca são elementos considerados importantes para a autora na construção coreográfica da GPT no contexto da pedagogia freiriana, onde o que se ensina, se aprende e se vive estão intimamente conectados;
- e) crítico-reflexivo: utilizar um tema que tem relação com a realidade dos participantes contribui para a reflexão crítica sobre aquela situação na construção da coreografia. Neste momento de escolha, é importante que as contribuições trazidas pelo grupo sejam o ponto inicial de pesquisas e aprofundamentos dialógicos que permitam, em momento posterior, a superação dos saberes prévios e superficiais, construindo um novo conhecimento coletivo, com compreensões mais amplas sobre esse agora novo contexto, que permitirá uma atitude nova perante o mundo real. Para que isso ocorra, planejamentos estruturados acerca dos componentes abordados para a construção coreográfica precisam ser realizados de forma crítica e coletiva, para que os movimentos corporais não sejam apenas uma mera repetição sem qualquer significado;
- f) expressivo-comunicativo: a GPT ultrapassa a linha técnica que envolve o campo da ginástica esportiva, fornecendo aos seus movimentos uma

expressão maior na forma de comunicar dentro de uma coreografia, entre pessoas de uma mesma cultura ou não. A coreografia compreendida como texto não verbal, oferece a partir dos seus gestos e ações, ideias e sentimentos produzidos pelos participantes, que se apresentam como uma forma de leitura do mundo, pautada nos princípios da pedagogia freiriana.

Lopes (2020) aponta a elaboração da coreografia na GPT sob a perspectiva da pedagogia freiriana como um conhecimento produzido coletivamente, com rigor metodológico envolvendo pesquisas, experimentações e reflexões, tornando possível, dessa forma, um posicionamento político coletivo, com transmissão de mensagens e, conseqüentemente, com potencial de intervir no contexto explorado.

5.2 Documento norteador do Programa de Esporte do Sesc São Paulo

Neste capítulo será apresentado o documento norteador do Programa Sesc São Paulo que orienta as atividades relacionadas às práticas esportivas na instituição, considerado, nesta pesquisa, como um dos elementos do currículo das atividades educativas esportivas do Sesc-SP.

Cabe pontuar que o currículo também conta com outros elementos e, embora não se constitua o currículo formal e prescrito sobre a modalidade, este documento abrange todas as outras práticas esportivas dentro do Sesc-SP.

5.2.1 O Documento norteador do Programa Sesc de Esportes

Em meados de 2019, a Gerência de Desenvolvimento Físico-Esportivo (GDPE) do Sesc-SP apresentou internamente documentos norteadores de três dos quatro programas ofertados pela instituição. Esses documentos foram constituídos por grupos de trabalho composto de educadores da própria instituição, envolvidos nas atividades físico-esportivas, monitores de esporte, assistentes técnicos da GDPE, além de consultores acadêmicos externos contratados para este fim.

Foram meses de trabalho que culminaram nos documentos referentes ao Programa Sesc de Esportes, Programa de Atividades Aquáticas e Programa de Ginástica Multifuncional (figura 7).

Figura 7 - Contracapa dos documentos Norteadores do Sesc São Paulo





Fonte: Site de uso restrito aos funcionários do Sesc SP (intrasesc.org.br)

Como o objeto de estudo desta dissertação é sobre a Ginástica Para Todos (GPT), iremos analisar o documento relacionado ao Programa Sesc de Esportes, programa no qual até o ano de 2023, período em que foi desenvolvida esta pesquisa, a GPT estava diretamente vinculada. Cabe ressaltar que no documento em tela existem menções sobre a modalidade GPT, relacionando este conteúdo com elementos das teorias críticas e pós-críticas do currículo e com a perspectiva freiriana, também objeto de estudo nesta dissertação.

O documento em análise conta com 140 páginas, distribuídas em 12 itens, conforme sumário apresentado na figura 8. Foram feitas versões impressas dos documentos, sendo que algumas cópias foram enviadas para as unidades do regional do Sesc-SP, além da disponibilização do arquivo digital no site de uso restrito aos funcionários do Sesc.

Figura 8 - Sumário do Documento Norteador do Programa Sesc de Esportes

Sumário	
5	APRESENTAÇÃO
6	INTRODUÇÃO
6	Esporte no Sesc: prática, política e produção de conhecimento
17	REFERENCIAL TEÓRICO GERAL
18	A Pedagogia do Esporte pelo olhar interacionista
25	A Pedagogia do Esporte e o ensino do esporte para todos
31	Esporte como jogo e a família dos jogos
39	Alfabetização esportiva
45	REFERENCIAL TEÓRICO ESPECÍFICO
46	ESPORTE CRIANÇA 3 A 6 ANOS
47	Introdução: o lúdico, a brincadeira e o desenvolvimento infantil
52	Proposta didático-metodológica - operacional do Esporte Criança 3 a 6 anos
66	ESPORTE CRIANÇA 6 A 10 ANOS
67	Introdução: aprender esporte e a gostar de esporte
70	Proposta didático-metodológica - operacional do Esporte Criança 6 a 10 anos
80	ESPORTE JOVEM
81	Introdução: aprender e competir
84	Proposta didático-metodológica - operacional do Esporte Jovem 10 a 16 anos
90	ESPORTE ADULTO
91	Introdução: aprendizagem e prática
95	Proposta didático-metodológica - operacional do Esporte Adulto
104	ESPORTE PARA IDOSOS
105	Introdução: Valorização e Empoderamento da Pessoa Idosa
108	Proposta didático-metodológica - operacional do Esporte para Idosos
116	ANEXOS
117	Anexo 1 – Quadros operacionais
124	Anexo 2 – As famílias dos jogos: proposta de organização para o Programa Sesc de Esportes
130	NOTAS
132	BIBLIOGRAFIA

Fonte: Sesc, s.d.

Ao longo do texto introdutório do documento, no qual são apresentadas as ações do Sesc-SP de maneira geral, destacam-se os pontos relacionados à formação transformadora e o desenvolvimento de valores como elementos válidos dentro dos nossos critérios, como destacamos a seguir:

Desde sua criação, em 1946, promove, incentiva e acolhe realizações nos campos da Educação, da Cultura, do Lazer, da Saúde e da Ação Comunitária, sempre 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** (Sesc, s.d., p. 6, grifo nosso).

Desta forma, é possível articular a intencionalidade das ações do Sesc-SP à formação transformadora, bem destacada pelos preceitos freirianos.

Ao adentrar no campo Físico-Esportivo, o documento destaca as ações que tiveram início a partir da década de 1990 no Programa de Desenvolvimento Físico-Esportivo, cujo principal objetivo é realizar ações que:

[...] estimulem a ampliação das experiências relacionadas aos esportes e às atividades físicas e conscientizem para a importância dessas práticas na vida cotidiana, incentivando a **autonomia** do(a) participante, disseminando valores como **integração, respeito à diversidade e inclusão social**, procurando favorecer a sociabilidade, o aprendizado e a incorporação de habilidades corporais, visando qualidade de vida e bem-estar (idem, p. 7, grifo nosso).

No trecho citado podemos destacar elementos presentes e defendidos tanto da perspectiva freiriana (destaque para o termo autonomia) quanto nas abordagens de currículo crítico e pós-crítico.

Este mesmo cenário repete-se no trecho a seguir, quando se começa a apresentar o objetivo do Programa Sesc de Esportes (PSE):

[...] objetivo é ensinar e possibilitar a prática esportiva ao longo da vida, assim como com eles desenvolver valores fundamentais para a **convivência** e o **respeito**, o Programa é baseado na ludicidade e na preparação para a **autonomia**, de forma que o indivíduo possa desenvolver suas práticas integradas às situações do cotidiano, respeitando sua individualidade e ampliando suas potencialidades (idem, p. 8, grifo nosso).

E quando pensamos na possibilidade de uma Educação Física com perspectiva crítica, questionar não apenas o “como?”, mas também o “por quem?” e o “a favor de quem?”, conforme apontado anteriormente nesta pesquisa, devem fazer parte da premissa do PSE conforme o manual indica:

Tendo como premissa institucional educar para a **formação cidadã crítica e reflexiva**, entendemos que a metodologia do PSE precisa avançar nesse sentido, evitando práticas repetitivas de movimentos **sem que haja contexto e significado na ação** (idem, p. 16, grifo nosso).

Alcides José Scaglia descreve no capítulo intitulado “*Pedagogia do Esporte pelo olhar interacionista*” itens importantes que fazem menções também aos critérios da nossa análise em dois trechos:

[...] parte do compromisso de pedagogizar o esporte, tendo por desafio garantir e ampliar as possibilidades de convivência no esporte em suas diversas dimensões, promovendo, como direito fundamental, a **democratização do acesso** ao esporte para todos, respeitando as diferenças, os níveis de aprofundamento e a busca constante pela **emancipação e transcendência do humano**. Em resumo, oportunizando, favorecendo, facilitando e promovendo o desenvolvimento positivo ao longo da vida (idem, p. 18, grifo nosso).

[...] Princípio ético, que mais do que fair play e valores carregados de ideologias, compromete-se com uma **práxis transformadora**. Nessa linha de

reflexão, Paulo Freire corrobora elencando algumas exigências do **ensinar para além do conteúdo**, afirmando que ensinar exige rigorosidade metódica; ensinar exige pesquisa; ensinar exige respeito aos **saberes do educando**; ensinar exige **críticidade**; ensinar exige **estética e ética**; ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo; ensinar exige risco, aceitação do novo e **rejeição a qualquer forma de discriminação**; ensinar exige **reflexão crítica sobre a prática**; ensinar exige respeito à **autonomia do ser do educando**; ensinar exige bom senso; ensinar exige reconhecimento e a assunção da **identidade cultural**; ensinar exige a convicção de que a **mudança é possível** (idem, p. 19-20, grifo nosso).

O autor Abel Ardigó, no capítulo nomeado: *Pedagogia do Esporte e o ensino do esporte para todos*, faz menções importantes sobre os aspectos relacionados à cidadania pontuados nos trechos a seguir:

Entende-se que a orientação educativa do esporte obriga-se a assegurar a **inclusão** de todos e a **participação ativa**, oferecendo aos alunos **oportunidades de decisão** na organização e realização das tarefas, respeitando o nível de desenvolvimento, motor, cognitivo, emocional, psicológico e social dos alunos, favorecendo **a autocrítica, a autoavaliação** e, conseqüentemente, **a autoestima** e, ainda, contribuindo nos processos de **liberdade** dos esportistas, sendo entendido como experiências para a **cidadania**.

[...]

Na área de integração social, deverá garantir uma **participação ativa**, possibilitando aos alunos **tomar decisões** na própria organização das atividades, com o **diálogo entre professor e alunos**, que possibilitem a **convivência, respeito à diversidade e integração**.

[...]

Nas atividades físicas educativas, a prática esportiva deve fortalecer a formação da personalidade, a construção moral e os processos de independência, com **práticas pedagógicas democráticas, inclusivas**, com distintos desafios e conhecimentos das inúmeras esferas do **esporte de forma crítica**, sendo acrescida como caminho para o **exercício da cidadania**.

[...]

Os alunos precisam **pensar e refletir coletivamente**, analisar, decidir, tomar decisões, **trabalhar com o outro** diferente dele em crenças, experiências, valores e habilidades, compreender as dificuldades dele e dos outros, além de vivenciar e desenvolver diversas habilidades necessárias para o **convívio social e cidadão**.

[...]

As crianças trazem consigo **conhecimentos prévios e experiências vividas**. A criança deve ser compreendida, como ser social e cultural, que **influencia e é influenciado** pelo local que vive (idem, p. 25-27, grifo nosso).

Sendo assim, é imprescindível que alunos, educadores e comunidade sejam **corresponsáveis e cogestores** do planejamento, execução, avaliação e continuidade das atividades das aulas e dos programas.

Construção coletiva é a experimentação da **ação democrática**, é o espaço das aulas de esporte, onde e quando crianças são convidadas a tomar decisões em conjunto, considerando seus interesses, suas necessidades e assumindo suas responsabilidades pelos combinados que realizam (idem, p. 28, grifo nosso).

Portanto, a autonomia constitui-se na capacidade dos atores sociais em analisar, avaliar, decidir, **promover e organizar a sua participação e de outros** nas diversas práticas esportivas.

Autonomia é a valorização do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos esportivos que levem os alunos a desenvolver competências e habilidades para a prática esportiva, **analisando e contextualizando a imposição externa**, seja midiática, **política, cultural ou social** (idem, p. 30, grifo nosso).

Nos trechos destacados, o autor expõe como o esporte poderia ser utilizado como ferramenta de transformação de contextos de realidade dentro da sociedade, quando este pudesse ter um papel democrático, coletivo e de reflexão crítica em sua aplicação.

A professora Larissa Galatti, também autora desse documento, citada em Sesc (s.d., p. 82, grifo nosso), corrobora com esta visão:

[...] o jogo oferece ao(à) aluno(a) o máximo de estímulos possíveis em um ambiente aberto à experimentação e à vivência tanto de movimentos quanto de **relações interpessoais**, com **valores para o convívio em sociedade e relações intrapessoais**, envolvendo autonomia, tomada de decisão e autoestima.

Em capítulo específico sobre o Programa Sesc de Esporte Jovens, compreendido pela instituição pela faixa etária entre 10 e 16 anos, as atividades do programa devem, segundo pontuado no documento:

[...] promover o **respeito, a cidadania e a ética**. Assim, deve-se aproveitar os conflitos gerados para o desenvolvimento de habilidades que podem ser utilizadas além do contexto esportivo, como tolerância, **autonomia**, desenvolvimento de metas, **trabalho em equipe**, comunicação efetiva, superação de desafios, entre outras (idem, p. 85, grifo nosso).

Propostas mais próximas às teorias pós-críticas do currículo, como o convite ao trabalho com temas transversais aparecem em trechos específicos do documento de acordo com as faixas etárias propostas pelo programa.

Por exemplo, a orientação odontológica e nutricional, uma vez que há oferta alimentar no programa, as questões relacionadas a gênero e sexualidade, a pluralidade cultural e racial também muito evidentes e carentes de discussão nas práticas esportivas (idem, p. 72).

Como exemplo propomos as questões relacionadas a gênero, sexualidade e a pluralidade cultural e racial, também muito evidentes e carentes de discussão nas práticas esportivas (idem, p. 86).

Como exemplo, propomos as questões relacionadas a gênero, sexualidade, ética, jogo limpo e pluralidade cultural e racial, muito evidentes e carentes de discussão nas práticas esportivas (idem, p. 99).

Como exemplo, propomos as questões relacionadas a preconceitos, exclusão, velhice, gênero, sexualidade, ética, jogo limpo e pluralidade cultural e racial, muito evidentes e carentes de discussão nas práticas esportivas (idem, p. 112).

Destacamos a seguir, no capítulo dedicado à faixa etária “adultos” (16 a 59 anos), outro importante marcador relacionado à temática pós-crítica do currículo, considerando a inclusão das mulheres nas práticas esportivas:

Historicamente, as mulheres **tiveram pouco ou nenhum acesso à prática de esportes**, porém, hoje em dia, elas batalham por maior inserção nesse meio. Considerando-se isso, faz-se necessário um olhar atento às questões histórico-sociais no sentido de facilitar o acesso do público feminino à prática esportiva.

Pesquisas indicam que há grande **evasão feminina** do esporte durante a adolescência. Isso se dá por diversos motivos, mas em especial porque as práticas esportivas foram **culturalmente entendidas** como **mais apropriadas** para o **público masculino**, em particular no caso do Brasil, onde a monocultura do futebol esteve presente por muito tempo.

Os dados de pesquisas atuais mostram que o número de mulheres adultas sedentárias ainda é consideravelmente maior que o de homens. Segundo a pesquisa Diesporte (2013), apenas 15% das mulheres adultas praticam esporte no Brasil.

No intuito de reverter esse quadro, atualmente existem iniciativas e movimentos que tem procurado chamar a atenção para essa situação e promover o empoderamento feminino no esporte.

Nesse sentido, **defendemos que o Programa Sesc de Esportes**, incluindo sua gestão e as práticas pedagógicas nele utilizadas, devem servir de instrumento para as **mulheres se inserirem no movimento esportivo** (Sesc, s.d., p. 94 – grifo nosso).

Diante dos recortes aqui elencados, o documento norteador do Programa Sesc de Esportes contém elementos de um currículo dentro das perspectivas brevemente discutidas anteriormente, justificando dessa maneira uma proposta da inclusão e construção de atividades que reverberem elementos críticos dentro da Educação Física.

5.3 Relações entre o educador crítico, o documento norteador do Sesc São Paulo e a modalidade GPT

“Por fim, colocamos o Programa Sesc de Esportes como uma potente ferramenta institucional de promoção do desenvolvimento humano” (Sesc, s.d., p. 10).

No entendimento desta pesquisa, desenvolvimento humano tem a ver com a capacidade do indivíduo expressar sua identidade de modo que isso impacte diretamente em sua vida:

[...] Os alunos aprendem a construir regras, torneios, materiais, jogos, preparar-se fisicamente e manter a saúde, valores morais e éticos do esporte, jogar com e não somente contra os outros, conhecer seus direitos a prática esportiva, entre outros. Ensinar o esporte estabelecendo relações de cidadania e respeito com as escolhas e atividades, favorecendo aos alunos uma prática que estimule autonomia para a conscientização e apropriação dos vários espaços (Sesc, s.d., p. 30).

O quadro 2 apresenta a relação entre três itens apresentados nesta dissertação (elementos para um Educador Crítico; o Manual norteador do PSE; e os conceitos de GPT) destacando na primeira coluna um conjunto de características do Educador Crítico que se relacionam entre si; na segunda coluna, excertos do documento norteador do PSE, que já foram destacados nesta dissertação; e na terceira coluna, uma análise reflexiva sobre e com os conceitos previamente apontados sobre a GPT.

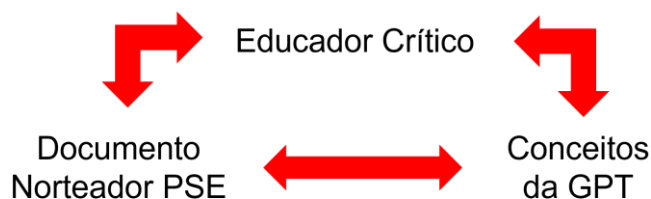
Quadro 2 - Educador Crítico, Documento norteador PSE e GPT

Características do Educador Crítico	Trechos documento norteador PSE	Relação/Reflexão com/sobre a GPT
- Respeito aos saberes dos educandos - Reconhecimento e a assunção da identidade cultural - Respeito à autonomia do ser do educando	[...] as crianças trazem consigo conhecimentos prévios e experiências vividas. A criança deve ser compreendida, como ser social e cultural, que influencia e é influenciado pelo local que vive (p. 25-27). [...] ensinar exige respeito aos saberes do educando; ensinar exige criticidade; ensinar exige estética e ética; ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo; ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando; ensinar exige bom senso; ensinar exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural; ensinar exige a convicção de que a mudança é possível (p. 19-20). Evidência de comprometimento com a formação, tornando-os corresponsáveis e conscientes de seus atos, gerando atitudes positivas, protagonismo e engajamentos como valores transferíveis para a vida (p. 23).	“Objetiva promover o lazer saudável, proporcionando bem-estar físico, psíquico e social aos participantes, favorecendo a performance coletiva, respeitando as individualidades, em busca da auto superação individual, sem qualquer tipo de limitação para a sua prática, seja quanto às possibilidades de execução, sexo ou idade, ou ainda quanto a utilização de elementos materiais, musicais e coreográficos, havendo a preocupação de apresentar neste contexto aspectos da cultura nacional, sempre sem fins competitivos” (Santos; Santos, 1999, p. 23 apud Menegaldo, 2018, p. 43). Menegaldo (2018), comenta sobre o respeito a individualidade, evitando dessa forma limitação prévia para a prática, buscando ainda apresentar aspectos da própria cultura durante as práticas

- Saber escutar; - Disponibilidade para o diálogo.	[...] objetivo é ensinar e possibilitar a prática esportiva ao longo da vida, assim como com eles desenvolver valores fundamentais para a convivência e o respeito, o Programa é baseado na ludicidade e na preparação para a autonomia, de forma que o indivíduo possa desenvolver suas práticas integradas às situações do cotidiano, respeitando sua individualidade e ampliando suas potencialidades (p. 8). Na área de integração social, deverá garantir uma participação ativa, possibilitando aos alunos tomarem decisões na própria organização das atividades, com o diálogo entre professor e alunos, que possibilitem a convivência, respeito à diversidade e integração (p. 25-27). [...] o jogo oferece ao(à) aluno(a) o máximo de estímulos possíveis em um ambiente aberto à experimentação e à vivência tanto de movimentos quanto de relações interpessoais, com valores para o convívio em sociedade e relações intrapessoais, envolvendo autonomia, tomada de decisão e autoestima. (p. 82)	Neste aspecto, segundo a FIG, podemos entender que dentro da filosofia dos 4 F's, o item relacionado a <i>Friendship</i>, poderia suprir essa demanda, como aponta Soares (2019, p. 124): "e facilitar amizades saudáveis (<i>friendship</i>), pois os ambientes devem encorajar boas relações". Porém, nem sempre boas relações significam a necessidade e os desafios que o diálogo nos impõe. Para além disso, Paulo Freire expande o diálogo para além das pessoas, olhando para o território, por exemplo. Concordamos com Lopes (2020), ao apresentar o Processo de construção coreográfica (fig.6 no item 5.1.3), defendendo o aspecto democrático que a GPT deveria ter dentro de uma perspectiva humanizadora, levando e expandindo o grupo a reflexões, tomada de decisões e um encorajamento para construção de elementos democráticos e consequentemente de cidadania.
- Criticidade - Tomada consciente de decisões - Risco, aceitação do novo e rejeição a discriminação	Tendo como premissa institucional educar para a formação cidadã crítica e reflexiva, entendemos que a metodologia do PSE precisa avançar nesse sentido, evitando práticas repetitivas de movimentos sem que haja contexto e significado na ação (p. 16). Ensinar mais que esporte a todos. Princípio ético, que mais do que fair play e valores carregados de ideologias, compromete-se com uma práxis transformadora (p.19). Portanto, a autonomia constitui-se na capacidade dos atores sociais em analisar, avaliar, decidir, promover e organizar a sua participação e de outros nas diversas práticas esportivas. Autonomia é a valorização do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos esportivos que levem os alunos a desenvolverem competências e habilidades para a prática esportiva, analisando e contextualizando a imposição externa, seja midiática, política, cultural ou social (p. 30). Historicamente, as mulheres tiveram pouco ou nenhum acesso à prática de esportes [...] [...] em especial porque as práticas esportivas foram culturalmente entendidas como mais apropriadas para o público masculino [...] [...] devem servir de instrumento para as mulheres se inserirem no movimento esportivo. (p. 94)	O "T" da GPT, deve ser efetivo, eliminando qualquer forma de discriminação entre os seus praticantes. Para os outros itens abordados, analisando o olhar da FIG, não se torna imprescindível que a prática da GPT seja crítica e/ou reflexiva. A filosofia dos 4 F's não fazem menção a esses elementos. Lopes (2020), aponta a importância do elemento crítico-reflexivo no processo de construção coreográfica na GPT (fig. 6 no item 5.1.3), ressaltando que a coletividade seja o ponto inicial de pesquisa e aprofundamento do contexto e leitura da realidade daquele grupo. Dessa forma, o movimento corporal deixaria de ser uma mera repetição aleatória, para se tornar comunicação não-verbal e política rompedora acerca de existências limitadoras.

Dentre as reflexões apontadas acima, extraímos a ideia que será também explorada na análise a seguir, considerando os pressupostos da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011), tendo como categorias que se entrecruzam a partir da linha de pensamento utilizado nesta dissertação (fig. 9), de forma a mostrar o olhar do Educador Crítico para o documento norteador do PSE e os diálogos mantidos com os conceitos da GPT, de forma interdependentes entre si.

Figura 9 - Relação Educador Crítico, PSE e GPT



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Ao analisar desta forma, selecionamos duas categorias para que os objetivos propostos sejam alcançados:

- a) inclusão;
- b) autonomia.

Ambas as categorias estarão sob a temática **Críticidade**. É válido observar que assim como as categorias escolhidas, a temática, atende, também, as características da pedagogia freiriana, do Documento Norteador do PSE e dos conceitos relacionados à GPT, visto que, é a partir de um olhar mais crítico que o sujeito consegue refletir acerca dos fatos que o cercam.

De acordo com Bardin (2011, p. 50): “A análise de conteúdo, por seu lado, visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc. [...]”. Assim, comparando-se diferentes conceitos presentes na GPT e na obra de Freire, chegou-se a uma frequência de ocorrência considerável no manual norteador do PSE que aproxima as ideologias, confirmando, com isso, a importância do Educador Crítico para o desenvolvimento de um perfil crítico, da autonomia, e facilitando, assim, todo o processo de inclusão.

O desenvolvimento físico-esportivo no Sesc SP é visto como um processo de educação permanente que incentiva a prática esportiva autônoma e consciente, disseminando ideias sobre a importância da inclusão da atividade física na agenda diária, como caminho para a conquista da qualidade de vida (Sesc, s.d., p. 15).

E ainda: “Incluir significa compreender. É preciso compreender que, nas aulas de esporte, todos os participantes devem ter seu direito garantido à prática esportiva, independente de suas habilidades, capacidades ou limitações” (idem, p. 27).

Para o procedimento, foi realizada a contagem de palavras dentro do documento norteador do PSE em que o significado pudesse ser relacionado com os conceitos que funcionam como a base para este trabalho.

Quadro 3 - Frequência de ocorrência documento norteador PSE

Temática	Categorias Principais	Frequência de ocorrência	Categorias Secundárias	Frequência de ocorrência
Críticidade	Autonomia	29	Identidade	6
			Diversidade	14
			Diálogo	5
	Inclusão	13	Liberdade	2
			Participação	39

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nessa análise, é válido destacar que as ocorrências são validadas em vários momentos no texto do PSE, podemos citar o trecho da p. 39: “Sobre Alfabetização Esportiva (corporal): O esporte e as demais práticas da cultura corporal podem e devem se configurar em “espaços” de aprendizagem e inclusão social.”

No trecho acima, a ideia central é que o esporte e outras práticas da cultura corporal devem ser acessíveis a pessoas de diferentes origens e condições, permitindo a participação ativa e desenvolvimento da autonomia. Ao criar um ambiente inclusivo, onde todas e todos têm a oportunidade de participar igualmente, essas práticas contribuem para promover o crescimento pessoal e a coesão social.

Em termos de hierarquia, ainda que o número de ocorrências da palavra “**inclusão**” tenha sido menor do que o da “**autonomia**”, podemos argumentar que a inclusão é o conceito mais fundamental, pois estabelece a base para a participação e autonomia. Sem inclusão, a participação plena e o desenvolvimento da autonomia podem ser limitados para certos grupos ou indivíduos. Ao passo que, uma vez que a inclusão seja estabelecida, a participação ativa e a autonomia podem ser promovidas

e fortalecidas através de práticas esportivas e culturais corporais acessíveis e inclusivas.

É por meio da inclusão que a ideia de autonomia é consolidada. No PSE, há expressões do tipo: Esporte para Todos, Inclusão Social para Idosos, Crianças, Adultos, Mulheres; e ainda, inclusão cidadã, social e da atividade física, ou seja, funciona como a primeira barreira a ser vencida. Essas amostras interpretativas são bastante válidas quando a análise é de conteúdo.

Um outro trecho que também valida a análise, visto que, cruza os conceitos que cada categoria carrega, é: “Estamos falando de uma educação para a integralidade, que entende o movimento como fator estruturante para o desenvolvimento global nas dimensões motora, afetiva, social, moral e intelectual” (Sesc, s.d., p. 40).

No contexto do texto que aborda a educação para a integralidade através do movimento, podemos relacionar o conceito de autonomia com os conceitos de inclusão e participação presentes tanto na ideia proposta pela GPT quanto no pensamento freiriano. A abordagem de Paulo Freire enfatiza a importância da autonomia do aluno no processo educacional, permitindo que ele assuma um papel ativo em sua própria aprendizagem e desenvolvimento (Freire, 2020).

Isso se alinha com a ideia já exposta aqui, de que a prática da GPT deve promover a inclusão de todos os participantes, independentemente de suas habilidades ou condições físicas. Ao permitir que quaisquer pessoas participem ativamente das atividades propostas, independentemente de suas diferenças, promove-se a inclusão social e o respeito pela diversidade. Além disso, a ênfase na participação na GPT está relacionada à ideia de que a modalidade é um meio de desenvolvimento global, incluindo dimensões físicas, emocionais, sociais, morais e intelectuais, incluindo o aspecto de participação política e democrática. Ao participar ativamente das atividades na GPT, as pessoas participantes têm a oportunidade de desenvolver todas essas dimensões, contribuindo para seu crescimento pessoal e integralidade. Portanto, a autonomia na obra de Paulo Freire e os conceitos de inclusão e participação na GPT estão interligados na promoção de uma educação abrangente e centrada no aluno.

6 CONCLUSÃO, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

Este estudo teve como objetivo analisar a modalidade esportiva **Ginástica Para Todos**, buscando identificar características relacionadas à formação do profissional em Educação Física na perspectiva das pedagogias críticas.

Para atingir esse objetivo, foi levantado e apresentado o conceito da modalidade Ginástica para Todos; analisada a modalidade GPT por meio do documento norteador do Programa Sesc de Esportes e de outros registros documentais e identificadas relações entre o Educador Crítico, o documento norteador do Sesc-SP e a modalidade GPT.

A trajetória percorrida evidenciou as seguintes reflexões:

O diálogo entre a autonomia freiriana e a Ginástica para Todos se estabelece na busca pela emancipação e participação ativa dos indivíduos em sua prática corporal. Paulo Freire (2020) destaca a autonomia na educação e a importância de formar pensadores críticos e agentes transformadores, propondo uma educação participativa com os alunos como coautores do conhecimento.

Na Ginástica para Todos, a autonomia é fomentada, em especial, ao possibilitar que os praticantes expressem suas identidades, criem suas próprias coreografias e participem ativamente na definição dos objetivos e estilo de sua prática, é uma prática focada no coletivo. A diversidade de movimentos e a flexibilidade nas apresentações oferecem espaço para a expressão individual e construção autêntica do movimento corporal.

Ao abraçar a diversidade e incentivar a participação de pessoas de diferentes habilidades e idades, a Ginástica para Todos contribui para a promoção da autonomia, criando um ambiente inclusivo no qual os praticantes podem explorar, experimentar e se expressar livremente, fortalecendo assim a sua autonomia.

A abordagem dialógica de Paulo Freire, centrada na comunicação e na escuta ativa, encontra ressonância na prática da Ginástica para Todos. A construção coletiva de coreografias, o respeito à diversidade de estilos e a cooperação durante as apresentações refletem princípios fundamentais do diálogo proposto por Freire.

Assim, a Ginástica para Todos, ao ser estruturada para promover a autonomia, inclusão e cooperação, pode se alinhar aos princípios pedagógicos de Paulo Freire, proporcionando uma experiência educativa que vai além do movimento físico, buscando a formação integral dos praticantes.

Se a prática da GPT na extensão universitária se refere a uma ação educativa e, portanto, pretende promover uma formação humanizadora, ela também deve ser reconhecida com um ato político. Logo, na perspectiva da pedagogia freiriana, a extensão universitária em GPT deve se comprometer com uma formação que permita que o sujeito se torne crítico e consciente do seu papel enquanto cidadão que está no e com o mundo. Deve, portanto, se preocupar com que o integrante, por meio de sua prática gímnica, aprenda a ler o mundo, se inquietar, questionar, problematizar, dentre outras atitudes que possibilitem sua atuação e empenho com a transformação de um mundo melhor e mais justo (Lopes, 2020, p. 92-93).

No trecho supracitado, a autora faz menções à prática da GPT no contexto da extensão universitária, mas gostaríamos de extrapolar esse meio e vislumbrar a GPT como agente transformador em outros âmbitos, sejam formais ou não formais dentro da Educação. Ainda para a autora, os desdobramentos acerca da composição coreográfica se tornam uma peça fundamental para o desenvolvimento de uma prática da pedagogia freiriana. É nesse momento que a participação de todos os envolvidos se torna mais horizontal, considerando ainda que essa parte do processo é mais importante do que o resultado da coreografia, pois seria nessa etapa que a “prática educativa humanizadora pode ser concretizada. É a maneira como este processo será conduzido que determinará se a proposta educativa desenvolvida durante a ação extensionista será bancária ou libertadora” (Lopes, 2020, p. 94).

Na perspectiva de Paulo Freire, os educandos trazem conhecimentos prévios que devem ser considerados na construção de novos conhecimentos. Esses saberes populares do educando se fundem com o conhecimento científico do educador, e com criticidade a partir da leitura dos contextos que estão inseridos, são capazes de criar possibilidades de novos saberes (Freire, 2020).

Entretanto, como já fora abordado durante a análise, o aspecto de inclusão deve receber tratamento igual ou maior, ao que já destinamos para a autonomia, afinal, a inclusão é a porta de entrada e é só a partir dela que teremos o desenvolvimento dos outros aspectos já abordados.

Nestes quesitos, o documento norteador do Programa Sesc de Esportes, cumpre seu papel em orientar as educadoras e educadores da rede Sesc SP, ao encontro de uma Educação Física crítica, que precisa compreender e superar seu histórico conservador, a serviço do poder hegemônico, a fim de reescrever sua história e assumir o devido protagonismo dentro da Educação.

Cabe destacar o caráter orientador dos currículos que o documento em tela assume no desenvolvimento dos Programas de esportes das unidades do Sesc São

Paulo, dentre os quais a Ginástica para Todos, fundamentando as práticas dos educadores e abrindo espaço para o oferecimento de diferentes atividades.

Assim sendo, podemos considerar o documento norteador do Programa Sesc de Esportes como ferramenta abrangente de um currículo com características críticas e pós-críticas, orientando para além da modalidade aqui analisada, sendo expansível para outros esportes coletivos ou individuais, na perspectiva da construção de propostas para uma Educação Física com maior criticidade.

Existem duas ou mais formas de conduzirmos as modalidades esportivas. Podemos olhar apenas para os aspectos fisiológicos, biomecânicos e tecnicistas das modalidades, ou podemos expandir e olhar para o contexto da sua prática, observando também seus participantes e toda a historicidade por trás daquele corpo que está ali presente.

Sobre essa mudança de paradigmas, destacamos o trecho abaixo de Cendales e Mariño (2006, p. 15-16), falando sobre o rompimento que a utopia provoca em cenários de crise, gerando esperança de um futuro diferente.

A situação de crise facilmente gera desesperança e submissão. Parece que é preciso aceitar o sistema em que vivemos, pois não temos possibilidade de construir algo diferente. No entanto, essa situação gera, ainda que às vezes de modo oculto e contraditório, valores, formas de resistência e experiências que são motivo de esperança.

Muitos projetos que nasceram do anonimato, produto às vezes de um sentimento, de uma intuição, da necessidade, construíram novos sentidos de vida pessoal e coletiva, potencializaram ou impulsionaram realidades até então desconhecidas pelos próprios participantes, contribuindo para gerar utopias apropriadas à realidade latino-americana.

As utopias, ainda que pareçam diluir-se em situações com as que vivemos, fazem parte da vida e dos projetos com os quais nos comprometemos movidos por profundos sentimentos de liberdade e esperança. A reconstrução das utopias passa pela criação de alternativas de ação e constituição de vínculos sociais que devem ser refletidos e potencializados em escalas mais amplas.

A simples insatisfação com o que ocorre não se traduz em geração de utopias. A construção de novos critérios de valores, de novos sentidos de vida, passa simultaneamente pelos espaços do cotidiano e pelas contribuições do pensamento crítico.

Neste aspecto, esta dissertação pretende elencar a Ginástica para Todos como uma modalidade que rompe vários paradigmas, a iniciar pela sua proposta inclusiva, já exposta em seu nome e trabalhada com tanto afincio pelos diversos educadores empenhados em sua condução. Mas não podemos parar apenas na inclusão. É necessário e se mostrou viável, que essa prática possa desenvolver e envolver os seus participantes em busca de uma sociedade mais participativa e consciente das

suas situações limitantes, dentro de uma sociedade que promove, por tantas vezes, vulnerabilidades sociais e emocionais que afetam nosso modo de viver.

Conclui-se aqui, longe de esgotar o tema, que a Ginástica para Todos encontra espaço fértil em ambientes de educação não formal como o do Sesc São Paulo, embora tenha potencial para desenvolvimento em outros contextos não abordados nesta pesquisa.

Levantam-se, assim, possibilidade de novas pesquisas que possam investigar, a fim de dar evidência, a grupos de GPT que empenham seus trabalhos de maneira crítica, ou como pontuou Lopes (2020), de forma humanizadora. Estivemos muito próximos de um desastre para a nossa democracia, com os atos golpistas no início de 2023. Se faz necessário que paremos de “consumir” apenas conteúdos prontos e possamos refletir criticamente em vários aspectos da vida. E para isto, o encontro entre a GPT e Paulo Freire se torna essencial. E talvez para além de essencial, possamos afirmar que este encontro já tem suas portas abertas, por terem características tão próximas e partirem da força da coletividade.

E por fim, esperamos que as reflexões apresentadas ao longo desta dissertação possam promover cenários em que os profissionais e educadores de Educação Física tenham consciência de seus papéis perante a construção de uma sociedade mais justa e colaborativa, utilizando de recursos pedagógicos já existentes, mas não prontos, de forma que essa construção possa ser desenvolvida no coletivo, na democracia e na participação popular, sejam em instituições formais ou não formais de Educação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. de O.; TAFFAREL, C. N. Z. Projeto histórico e projeto de escolarização: contribuições das teorias histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico-superadora do ensino da educação física. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Unisul, Tubarão - SC, v. 14, n. 25, p. 52-70, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8965/5299>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ANDRADE, L. C.; FURTADO, R. P. Aproximações entre educação física e pedagogia histórico-crítica: uma análise da produção bibliográfica de 1996-2019. **Movimento**, (S. l.), v. 27, p. e27040, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.112513. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/112513>. Acesso em: 14 jun. 2022.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ASSUMPÇÃO, B. **Uma proposta de implementação da ginástica para todos em organizações não governamentais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, M. S.; LOPES, P.; PATRÍCIO, T. L.; HENRIQUE, N.; FURTADO, L. N. R.; CARBINATTO, M. V. Ginástica para todos: questões sobre uma experiência de aprendizagem crítica. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 24, n. 01, p. 194-204, jan./abr. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/62447/1/2020_art_msbatista.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

BELIN, P.; COSTA, F. R.; RODRIGUES, D. T. Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação Em Educação Física: Uma Perspectiva Para A Formação Acadêmica Com Base Na Legislação Educacional. **Seminário Sobre Universidade e Formação Científica**, Passo Fundo – RS, v. 2, 2017.

BORTOLETO, M. A. C.; HUTCHINSON, P. (org.). **Gymnastics for all – Worldwide Experiences**. Suíça: Federation Internationale de Gymnastique, 2023. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/gymnastics-for-all-worldwide-experiences/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução **CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2024.

CALHEIROS, V. C.; FERREIRA, L. S. A educação física e a pedagogia histórico-crítica: aproximações. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021028, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659287. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659287>. Acesso em: 14 jun. 2022.

CAMARA, F. M. **Fundamentos da iniciação esportiva.** Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.

CAMILO, R. A. L. A Teologia da Libertação no Brasil: das formulações iniciais de sua doutrina aos novos desafios da atualidade. **II Seminário de Pesquisa da Faculdade de Ciências Sociais.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011.

CARVALHO, M. H. M. **Right man com bossa:** as representações de Brasil e de *American way of life* nas propagandas comerciais em revistas brasileiras de variedades (1937-1947). 2015. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil:** a história que não se conta. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física.** Campinas: Autores Associados, 2002.

CENDALES, L.; MARIÑO, G. **Educação não-formal e educação popular:** para uma pedagogia do diálogo cultural. Tradução Thiago Gambi. São Paulo: Loyola, 2006.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS. **Uma casa que virou CRE.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/cre_l.php?t=001. Acesso em: 08 abr. 2024.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA – CBG. **Calendário Nacional.** 2022. Disponível em: <https://www.cbginastica.com.br/calendario-nacional>. Acesso em: 17 jun. 2022.

COSTA, A. R. *et al.* **Paulo Freire hoje na cibercultura.** Porto Alegre: CirKula, 2020.

DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Paulo Freire e Educação Física: uma análise a partir de periódicos da área. **Pedagogía y Saberes**, (S. l.), n. 55, p. 89-103, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num55-12390>. Disponível em: Vista de Paulo Freire y Educación Física: un análisis a partir de revistas del área (pedagogica.edu.co). Acesso em: 27 set. 2022.

FEDERATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE. **Gymnastics for all – Worldwide Experiences.** Suíça, 2023. Disponível em:

FORUMGPT. **O que é o evento – Apresentação.** Disponível em: forumgpt.com. Acesso em: 30 nov. 2022.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 20. ed. São Paulo: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

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

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

FUNDAÇÃO ENERGIA E SANEAMENTO. **Museu de Energia de São Paulo**. Disponível em: <https://www.energiaesaneamento.org.br/museu/museu-da-energia-de-sao-paulo>. Acesso em: 08 abr. 2024.

FURTADO, R. S.; SILVA, L. H. C. Ginástica e pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações na Escola Maria Luiza Costa e Rêgo. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 17, p. e019002, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8653006>. Acesso em: 14 jun. 2022.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítica-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018. *E-book*. ISBN 9788597012934. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#!/books/9788597012934/>. Acesso em: 19 set. 2022.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2011. Coleções questões da nossa época, v. 26.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2013. Coleções questões da nossa época, v. 1. *E-book*.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Organização: Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102052.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2024.

LIMA, S. F. **As imagens da imagem do Sesc: contextos de uso e funções sociais da fotografia na trajetória institucional**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.

LOPES, P. **“A gente abre a mente de forma extraordinária”**: potencialidades da pedagogia freiriana no desenvolvimento da Ginástica Para Todos. 2020. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

MAGALHÃES, H.; MARTIN, P. R. **SESC SP – Século XXI**. São Paulo: Sesc SP, 2013.

MAIA, J. C.; SACARDO, M. S. “Pós-criticismo” ou atualização da teoria crítica?: do currículo “pós-moderno” e híbrido ao currículo crítico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 589-610, abr./jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i2p589-610>. Acesso em 01 abr. 2024.

MARINHO, Getúlio Furtado. **Youtube**, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7jU6NMsoF34&t=7s&ab_channel=GetulioFurtadoMarinho. Acesso em: 24 abr. 2024.

MELHER, L. I. A. **O Esporte para todos e a gestão de programas esportivos em organizações privadas sem fins lucrativos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

MENEGALDO, F. R. **Ginástica para todos: por uma noção de coletividade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NEIRA, M. G. Retomando o debate em torno das influências das teorias crítica e pós-crítica no currículo. **Revista Educación y Humanismo**, (S. I.), v. 20, n. 34, p. 96-115, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.286096>. Acesso em: 01 abr. 2024.

NOGUEIRA, V. A. *et al.* Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n.4, p. 1265-1280, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/85020/51849>. Acesso em: 27 set. 2022.

PATRICIO, T. L. **Panorama da ginástica para todos no Brasil: um estudo sobre a invisibilidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.

REGO, T. C. (org.). **Currículo e política educacional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SAUL PINTO, A.; SAUL, A. M. A produção de conhecimento no contexto de uma prática crítico-transformadora com formadores de professores. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p.101-125, 2017.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1142-1174, out./dez. 2018.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO - SESC. **Documento norteador do programa Sesc de esportes**. São Paulo: (20--).

SESC BOM RETIRO. **Facebook**, 2022a. Disponível em: <https://web.facebook.com/photo?fbid=5290129944389529&set=pcb.5290130104389513>. Acesso em: 24 abr. 2024.

SESC BOM RETIRO. **Facebook**, 2022b. Disponível em: <https://web.facebook.com/photo/?fbid=5290129951056195&set=pcb.5290130104389513>. Acesso em: 24 abr. 2024.

SESC CAMPINAS. **Sesc Campinas e Unicamp realizam o X Fórum Internacional de Ginástica para Todos 2022**. Disponível em: <https://campinas.com.br/agenda/sesc-campinas-e-unicamp-realizam-o-x-forum-internacional-de-ginastica-para-todos-2022/>. Acesso em: 24 abr. 2024.

SESC SÃO PAULO. **Descubra como aproveitar os serviços do Sesc Bom Retiro**. Serviços – Unidades. 2022. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/servicos-sesc-bom-retiro>. Acesso em: 08 abr. 2024.

SESC SÃO PAULO. **Nossa história – O Sesc (sesc.com.br)**. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/institucional/o-sesc/nossa-historia/>. Acesso em: 13 out. 2022.

SESC SÃO PAULO. **O Que fazemos – atuação - desenvolvimento físico-esportivo – (sescsp.org.br)**. Disponível em: https://portal.sescsp.org.br/pt/sobre-o-sesc/o-que-fazemos/66_DESENVOLVIMENTO+FISICOESPORTIVO. Acesso em: 11 nov. 2022.

SESC SÃO PAULO. **Quem somos - apresentação (sescsp.org.br)**. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/pt/sobre-o-sesc/quem-somos/apresentacao/>. Acesso em: 13 out. 2022.

SESC SÃO PAULO. **Sesc Digital**. Disponível em: <https://sesc.digital/sobre/o-que-e-o-sesc-digital>. Acesso em: 13 out. 2022.

SIGOLI, M. A.; DE ROSE JUNIOR, D. A história do uso político do esporte. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 111-119, 2004. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/566>. Acesso em: 01 jun. 2022.

SILVA, J. V.; BONETE, W. J.; SCARANO, R. C. V.; LOZADA, C. R. **Dimensões histórico-filosóficas da educação física e do esporte**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. ISBN: 9788595025721. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595025721/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SILVA, O. O. N. Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: diferenças e semelhanças. **Revista Espaço Acadêmico**, Universidade Estadual de Maringá, v. 124, ano XI, set. 2011. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/sufc/2017-patricia-belin-diretrizes-curriculares-nacionais-formacao-educacao-fisica.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

SILVEIRA, B. F. Favela do Moinho: processo de abandono e interesses econômicos no centro de São Paulo. **Arch Daily**, 29 nov. 2020. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/951941/favela-do-moinho-processo-de-abandono-e-interesses-economicos-no-centro-de-sao-paulo>. Acesso em: 08 abr. 2024.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VAZ, A. F. Certa herança marxista no recente debate da educação física no Brasil. **Movimento**, (S. l.), v. 25, p. e25069, 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.96236. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/96236>. Acesso em: 01 jun. 2022.

APÊNDICE A – DIÁRIOS DE BORDO

DIÁRIO DE BORDO DA VISITA EM CONTEXTO EDUCACIONAL

Título do projeto: A Educação Física Crítica na educação não formal: a Ginástica para Todos como possibilidade de atuação

Data da visita: 03/09/2022 Horário: 12h30 – 13h

Contexto educacional: Aulas regulares da turma

Participantes do contexto com os quais interagiu: Grupo de Jovens e Adultos GPT e Educador responsável

Caraterísticas físicas do contexto: Ginásio Poliesportivo

Detalhes das atividades/situações observadas / relações identificadas:

Neste dia os dois grupos estão presentes: Jovens e Adultos. Ambos haviam se apresentado na semana anterior no Festival de GPT no Sesc Sorocaba. A primeira atividade do dia, foi assistir as apresentações e realizar uma avaliação sobre elas em uma roda de conversa. Após a reflexão, fizeram passagens sobre as coreografias passando pelos pontos destacados nas avaliações.

Primeiras impressões:

A abertura para que a avaliação partisse do próprio grupo foi muito presente.

Anotações sobre o que foi visto, ouvido, experienciado no contexto:

Após o período de avaliação e conversa, me chamou a atenção a autonomia do grupo em buscar o material que seria utilizado, realizar a própria montagem (e depois desmontagem) do espaço e organizar os figurinos que haviam sido utilizados na apresentação. Cada grupo usava metade da quadra e eles mesmos se organizavam para realizar os trechos que tiveram maiores dificuldades.

O grupo de adultos, contam em sua coreografia, com crianças e jovens (praticamente todos fazem parte do grupo de Jovens). Esta coreografia é baseada na trilha sonora de um filme sobre um jogo de videogame.

A coreografia do grupo Jovem por sua vez, conta com elementos críticos do entorno da região, trazendo discussões sobre a invisibilidade das populações de pessoas trans, homossexuais e pessoas em situações de rua. A música escolhida é de autoria de Caio Prado, chama-se “Não recomendado” (https://www.youtube.com/watch?v=GsaR0TQNu_w&ab_channel=N%C3%A3oRecomendados) e já recebeu versão na voz de Elza Soares.

Segue a letra abaixo:

Uma foto, uma foto
Estampada numa grande avenida
Uma foto, uma foto
Publicada no jornal pela manhã
Uma foto, uma foto
Na denúncia de perigo na televisão
Uma foto
Estampada numa grande avenida
Uma foto
Publicada no jornal
Uma foto
Na denúncia de perigo na televisão
A placa de censura no meu rosto diz
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz
Não recomendado à sociedade
A placa de censura no meu rosto diz
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz
Não recomendado à sociedade
Perverso, mal amado, menino malvado, muito cuidado
Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado
Perverso, mal amado, menino malvado, muito cuidado
Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado
A placa de censura no meu rosto diz

Não recomendado à sociedade
 A tarja de conforto no meu corpo diz:
 Não recomendado à sociedade
 A placa de censura no meu rosto diz
 Não recomendado à sociedade
 A tarja de conforto no meu corpo diz:
 Não recomendado à sociedade
 Oh, oh, oh
 Oh, oh, oh
 Oh, oh, oh
 Não olhe nos seus olhos
 Não creia no seu coração
 Não beba do seu copo
 Não tenha compaixão
 Diga não à aberração
 A placa de censura no meu rosto diz
 Não recomendado à sociedade
 A tarja de conforto no meu corpo diz
 Não recomendado à sociedade
 A placa de censura no meu rosto diz
 Não recomendado à sociedade
 A tarja de conforto no meu corpo diz
 Não recomendado à sociedade
 Indagações suscitadas:

Comentários sobre a pertinência do projeto descrito e dos ajustes necessários:
 Além de contar com uma música que aborda aspectos críticos, todo o processo de construção coreográfico é baseado em textos que vão de Lima Barreto a Mário de Andrade, passando por Chalhoub e seus conceitos sobre Classes pobres, classes perigosas. Esses textos foram ou serão trabalhados pelo educador com a turma, como forma de entendimento do contexto histórico e social sobre o qual o país foi sendo formado e servem como inspiração para o processo de criação da coreografia.

Título do projeto: A Educação Física Crítica na educação não formal: a Ginástica para Todos como possibilidade de atuação

Data da visita: 09/09/2022 Horário: 17h30 – 18h30

Contexto educacional: Aulas regulares da turma

Participantes do contexto com os quais interagiu: Grupo de Jovens GPT e Educador responsável

Caraterísticas físicas do contexto: Sala de Oficinas com EVAs

Detalhes das atividades/situações observadas / relações identificadas:

Roda de conversa sobre conversa da semana anterior com a temática iniciada sobre o texto: Classes Pobres/Classes Perigosas. Esse texto faz parte de um trecho coreográfico do trabalho atual intitulado: Retratos de uma Paulicéia Desvairada

Primeiras impressões: Tentativa do educador em tornar o ambiente o mais horizontal possível. Escuta sobre qualquer comentário, dando força a reclamações que foram desprezadas pelos outros participantes. Ex.: reclamação sobre comida. O educador pontuou sobre a importância sobre o que nos alimentamos e se comprometeu na tentativa de tentar melhorar o cardápio dos próximos lanches.

Anotações sobre o que foi visto, ouvido, experienciado no contexto:

Mesmo a aula tendo sido realizada apenas de forma teórica, percebe-se um envolvimento dos jovens até o final. Em nenhum momento questionaram se haveria parte prática.

O educador sobre a necessidade de realizar ajustes nos figurinos, além de aumentar a pesquisa sobre os contextos evitando estereotipar.

Ao final da aula, alguns educandos ensinavam entre eles próprios alguns movimentos ginásticos, sem a intervenção do educador.

Indagações suscitadas:

Comentários sobre a pertinência do projeto descrito e dos ajustes necessários: foi muito importante observar o papel do educador neste processo e todo o cuidado em sua condução, além de toda receptividade com as colocações dos educandos.

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO
Administração Regional no Estado de São Paulo

Termo de Autorização da Instituição

Eu, Monica Machado, abaixo assinado, responsável pela unidade operacional do Bom Retiro do Sesc São Paulo, autorizo a realização do estudo "A Educação Física Crítica na educação não formal: a Ginástica para Todos como possibilidade de atuação", a ser conduzido pelo pesquisador Sérgio Gouveia Spínola para realização de sua pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, conforme previsto em parceria realizada entre as duas instituições. Fui informada pelo 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 verificar a percepção de educandos e educadores da turma de "Ginástica para Todos" do Sesc Bom Retiro, e relacionar com elementos da perspectiva crítico-emancipatória, ligadas ao referencial da pedagogia freireana, como forma de aplicação de uma linha de Educação Física Crítica que relaciona as condições existenciais, democráticas, sociais e econômicas que seus educandos suportam de maneira cotidiana.

Serão realizadas as seguintes atividades:

- Observação das turmas "Ginástica para Todos" que compõe o Programa Sesc de Esportes da unidade;
- Entrevistas com educadores;
- Entrevistas com educandos;

Serão utilizados materiais, equipamentos e dependência(s) conforme especificado:

- Sala de Oficinas 1 ou 2 para realização das entrevistas.

Declaramos ainda que os pesquisadores devem estar cientes e sujeitos 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.

Unidade Bom Retiro – Alameda Nothmann, 185 – CEP 01216-000 – São Paulo/SP
Tel.: +55 11 3332 - 3600 – faleconosco.bomretiro@sescsp.org.br – sescsp.org.br



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO
Administração Regional no Estado de São Paulo

O pesquisador declara ainda conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12 e a CNS 510/16.

Temos também ciência de que 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 Ministro de 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.

São Paulo, 18 de agosto de 2022.

MONICA MACHADO
GERENTE
SESC BOM RETIRO

Pesquisador:

Sérgio Gouveia Spínola