

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CÁSSIA DOS SANTOS GONÇALVES

CURRÍCULOS EM PROJETOS SOCIAIS

Entre prescrições e práticas discursivas

VITÓRIA

2020

CÁSSIA DOS SANTOS GONÇALVES

CURRÍCULOS EM PROJETOS SOCIAIS

Entre prescrições e práticas discursivas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.
Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello.

VITÓRIA

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor.

Gonçalves, Cássia dos Santos, 1993-
G635c Currículos em projetos sociais : entre prescrições e práticas
discursivas / Cássia dos Santos Gonçalves - 2020.
148 f. : il.

Orientador: André da Silva Mello.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação física. 2. Instituições sociais. 3. Currículos. 4.
Discursos. I. Mello, André da Silva. II. Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

CÁSSIA DOS SANTOS GONÇALVES

CURRÍCULOS EM PROJETOS SOCIAIS

Entre prescrições e práticas discursivas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Aprovada em 29 de outubro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. André da Silva Mello

Universidade Federal do Espírito Santo

Orientador e presidente da comissão

Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes

Universidade Federal do Espírito Santo

Examinador interno

Prof.^a Dr.^a Maria Cecília da Silva Camargo

Universidade Federal de Santa Maria

Examinadora externa

A todos os profissionais das escolas públicas e de projetos sociais que acreditam em sua profissão e apostam nos sonhos de suas crianças, adolescentes, jovens e adultos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me carregar no colo em momentos em que eu não podia andar sozinha, à minha família e amigos por terem compreendido minha ausência para que esta etapa de formação pudesse ser concluída. Obrigado por terem sonhado comigo cada segundo!

Agradeço a todos os meus professores e professoras da Educação Básica que acreditaram em meu potencial e me incentivaram a buscar formação acadêmica. Obrigado por serem exemplos positivos de profissionais, por mostrarem que a Educação Pública pode ser sim de qualidade. Professores da escola Izaltina Almeida Fernandes (anos 2000 – 2003), Paulo Mares Guia (anos 2004 – 2007), Ormanda Gonçalves (anos 2008 – 2010), obrigada pela dedicação!

Aos meus professores e professoras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) que me encorajaram à Pós-Graduação, tenho orgulho em dizer que sou formada por esta Universidade!

Aos meus alunos, alunas e todos os colegas da Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música – FAFI, que torceram e me acompanharam ansiosos por minha entrada e conclusão no Mestrado, muito obrigado pela torcida!

Agradeço às instituições, educadores, coordenadores, diretores e presidentes que aceitaram fazer parte desta pesquisa. Vocês foram incrivelmente importantes para a realização deste trabalho, para minha formação acadêmica e, principalmente, humana!

Aos projetos sociais em que fui educanda e educadora e à escola Espaço da Dança, grande parte de quem sou hoje devo a vocês! Continuem acreditando em suas crianças e adolescentes, vocês viabilizam suporte quando muitas das vezes eles (nós) não têm (tivemos) a quem recorrer.

Gratidão imensa aos meus amigos e amigas do NAIF/UFES que me acompanharam, apoiaram, incentivaram, vibraram com a conclusão de cada etapa de minha pesquisa e disciplinas curriculares! Em especial à minha amiga Emmily, que me abraçou como uma grande irmã durante todo o processo. Te amo amiga! Mil vezes obrigada a todos e todas vocês!

Ao meu orientador, obrigado por me aceitar como orientanda, por me direcionar por meio de conversas tão qualificadas, risadas, músicas, arte e até mesmo das poucas broncas....

Mas é assim mesmo em uma família, né?! Você é sem dúvidas um grande exemplo de competência profissional. Obrigado por tudo! Sempre quis me sentir parte de algo maior e, graças a você, hoje me sinto.

Aos professores que compõem esta banca: Ivan e Cecília. Tiveram e têm um papel importantíssimo em minha formação acadêmica e humana. Ivan tem minha admiração desde a graduação, com sua forma diferenciada de tirar as pessoas da zona de conforto e sensibilidade para perceber os alunos. Cecília, que, além de extremamente competente, tem esse jeitinho cativante e também sensível de conversar e fazer o dia ficar mais leve, como dizem: nosso santo bateu! Muito obrigada por estarem comigo neste e em vários momentos importantes de minha jornada!

I'm starting with the man in the mirror. I'm asking him to change his ways and no message could have been any clearer. If you wanna make the world a better place, take a look at yourself and then make a change.

Michael Jackson

RESUMO

Analisa as aproximações e os distanciamentos entre as orientações prescritivas de quatro projetos sociais vinculados às práticas corporais e os discursos de seus gestores e educadores. A pesquisa parte da premissa de que os educadores dos projetos sociais não consomem passivamente as prescrições veiculadas pelos documentos orientadores das instituições analisadas, pois há uma estética da recepção, que configura diferentes práticas de apropriação, gerando desvios e consumos específicos dessas prescrições. Para tanto, combina dois procedimentos metodológicos: a pesquisa documental com a pesquisa descritivo-interpretativa. As instituições participantes são: Associação de Apoio e Orientação à Criança e ao Adolescente (AAOCA), Instituto Vila Olímpica Social (IVOS), Associação Cultural, Desportiva e de Ação Social Capoeira na Comunidade (ACDASCC) e o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos Caminhando Juntos (CAJUN), pertencentes à Região Metropolitana da Grande Vitória/ES. Quanto aos documentos, foram mobilizados para a pesquisa três estatutos, dois históricos institucionais, reportagens, arquivos impressos e virtuais. Em relação à pesquisa descritivo-interpretativa, realiza entrevista semiestruturada com 41 gestores e educadores sociais dos projetos investigados. Os dados produzidos foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo. A análise dos dados indica que há coerência entre os documentos prescritos e os discursos dos gestores e educadores a nível geral; no entanto, a nível específico, algumas lacunas ainda são encontradas. Objetivos relacionados à ecologia, desenvolvimento da autonomia, preservação da cultura e combate ao preconceito se mostram presentes nos documentos, mas não constam nos discursos dos educadores e coordenadores, o que reforça a necessidade de aproximação entre as dimensões prescritas e praticadas, para que os êxitos institucionais sejam ainda mais significativos. Sobre a construção curricular em/para projetos sociais com intuito de qualificar as práticas e apresentação da instituição, esta pesquisa mostra que é possível e viável, desde que respeitando todos os envolvidos com o processo de atendimento, ensino e de aprendizagem e não como documento meramente burocrático. Vale salientar que parte deste currículo já existe em forma de estatutos, históricos e demais documentos, cabendo às instituições e demais pesquisadores da área investirem em discussões rumo à junção e atualização dos documentos existentes, produção e sistematização de currículos específicos para cada instituição.

Palavras-chave: Projetos sociais. Práticas corporais e esportivas. Currículos. Práticas discursivas.

ABSTRACT

Analyzes the approximations and distances between the documentary orientations of four social projects, which offer physical and sports activities, and the speeches of their managers and educators. The research starts from the premise that educators of social projects do not passively consume the prescriptions conveyed by the guiding documents of the analyzed institutions, as there is an aesthetics of reception, which configures different practices of appropriation, generating deviations and specific consumption of these prescriptions. Combines two methodological procedures: documentary research with descriptive-interpretative research. The participating institutions are: Association of Support and Orientation to Children and Adolescents; Social Olympic Village Institute; Cultural Sports and Social Action Association Capoeira in the Community and; the Service of Coexistence and Strengthening of Bonds Walking Together, belonging to the Greater Vitória Metropolitan Region - ES. For the documentary research, three social statutes and two guiding documents of the SCFV were mobilized. In relation to descriptive-interpretative research, it carries out a semi-structured interview with 41 managers and social educators of the investigated projects. The data produced were interpreted through Content Analysis. Data analysis indicates that there is consistency between the prescribed documents and the speeches of managers and educators at a general level, however, at a specific level, some gaps are still found. Objectives related to ecology, development of autonomy, preservation of culture and combating prejudice are present in the documents, but they are not included in the speeches of educators and coordinators, which reinforces the need for approximation between the prescribed and practiced dimensions, so that the successes institutional conditions are even more significant. About the curriculum construction in / for social projects in order to qualify the institution's practices and presentation, this research shows that it is possible and viable, as long as it respects everyone involved with the service, teaching and learning process and not merely as a document bureaucratic. It is worth mentioning that part of this curriculum already exists in the form of statutes, histories and other documents, and it is up to the institutions and other researchers in the area to invest in discussions towards the merging and updating of existing documents, production and systematization of specific curricula for each institution.

Keywords: Social projects. Physical and sports activities. Curriculum. Discursive practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Logomarca institucional AAOCA.....	31
Figura 2 – Espaço escolhido para a construção da AAOCA.....	35
Figura 3 – Construção da AAOCA.....	35
Figura 4 – Espaços observados na AAOCA em 2019.....	36
Figura 5 – Organização estrutural da AAOCA.....	37
Figura 6 – Logomarca institucional IVOS.....	38
Figura 7 – Relação institucional MUG e IVOS.....	41
Figura 8 – Logomarca da ACDASCC.....	42
Figura 9 – Logomarca institucional CAJUN.....	47
Figura 10 – Instituições participantes da pesquisa.....	52
Figura 11 – Lógica Circular para evolução das práticas.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização estrutural das unidades do CAJUN.....	49
Tabela 2 – Distribuição das entrevistas por instituição.....	85
Tabela 3 – Distribuição das entrevistas e duração das gravações.....	86
Tabela 4 – Resultado da aplicação das regras de intervenção.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Práticas institucionais e estrutura organizacional das instituições.....	53
Quadro 2 – Documentos reguladores dos serviços socioeducativos do SUAS.....	68
Quadro 3 – Documentos analisados.....	70
Quadro 4 – Objetivos institucionais nos documentos.....	72
Quadro 5 – Práticas corporais oferecidas pelas instituições.....	78
Quadro 6 – Relação frequencial de aparecimento dos termos.....	93
Quadro 7 – Exemplo da regra de intervenção 1.....	94
Quadro 8 – Exemplo da regra de intervenção 2.....	94

LISTA DE SIGLAS

AAOCA – Associação de Apoio e Orientação à Criança e ao Adolescente

ACDASCC – Associação Cultural, Desportiva e de Ação Social, Capoeira na Comunidade

AN – Andorinhas

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ART – Artigo

BF – Bonfim

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BQ – Bairro do Quadro

BV – Bela Vista

BVS – Biblioteca Virtual em Saúde

CA – Caratoíra

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAJUN – Caminhando Juntos

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBJ – Confederação Brasileira de Judô

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEU – Centro de Artes e Esportes Unificados

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CO – Consolação

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação

CQ – Conquista

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EI – Engenharia e Itararé

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ES – Espírito Santo

FAFI – Faculdade de Filosofia

FEJ – Federação Espiritossantense de Judô

IVOS – Instituto Vila Olímpicas Social

JB – Jaburu

JBB – Jogos, Brinquedos e Brincadeiras

LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España e Portugal

LDB – Lei e Diretrizes de Base da Educação Nacional

LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MEC – Ministério da Educação

MUG – Mocidade Unida da Glória

NOB – Norma de Operacionalização Básica

NOB-RH – Norma de Operacionalização Básica e Recursos Humanos

NP – Nova Palestina

ONGs – Organizações Não Governamentais

PET – Programa de Educação Tutorial

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRIESP – Programa de Iniciação Esportiva

PS – Praia do Suá

RBEFE – Revista Brasileira de Educação Física e Esportes

RCNEI – Referências Curriculares para a Educação Física Infantil

RO – Romão

SA – Santo André

SB – Sólon Borges

SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

SEMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social

SNAS – Secretaria Nacional de Assistência Social

SPB – Serviço de Proteção Básica

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1. A PESQUISA E OS SEUS PERCURSOS.....	18
1.1 APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA AO OBJETO DE ESTUDO.....	18
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	20
1.3 OBJETIVO GERAL.....	26
1.3.1 Objetivos específicos.....	26
1.4 ABORDAGENS METODOLÓGICAS.....	27
1.5 ITINERÁRIO DA PESQUISA.....	29
2. CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ANALISADAS.....	30
2.1 INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	30
2.1.1 Associação de Apoio e Orientação à Criança e ao Adolescente.....	31
2.1.2 Instituto Vila Olímpica Social.....	38
2.1.3 Associação Cultural, Desportiva e de Ação Social Capoeira na Comunidade.....	42
2.1.4 Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos Caminhando Juntos.....	47
2.2 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS INSTITUCIONAIS.....	52
3. CURRÍCULOS: DAS ESCOLAS AOS PROJETOS SOCIAIS.....	55
3.1 O CURRÍCULO PRESCRITO E SUAS FUNÇÕES.....	56
3.2 A ELABORAÇÃO CURRICULAR.....	58
3.2.1 Cotidiano e currículo.....	59
3.2.2 Currículo escolar.....	62
3.2.3 Currículos em projetos sociais.....	65
3.3 CURRÍCULOS PRESCRITOS EM PROJETOS SOCIAIS VINCULADOS ÀS PRÁTICAS CORPORAIS.....	69
3.3.1 As ações socioeducativas nos documentos prescritos: análise dos objetivos.....	71
3.3.2 Dos objetivos aos modos de operar com as práticas corporais nos projetos sociais	77
4. PRÁTICAS DISCURSIVAS EM ANÁLISE.....	84
4.1 ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	84
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	87
4.2.1 Caracterização dos entrevistados da AAOCA.....	87
4.2.2 Caracterização dos entrevistados do IVOS.....	88

4.2.3 Caracterização dos entrevistados da ACDASCC.....	89
4.2.4 Caracterização dos entrevistados do CAJUN.....	90
4.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	91
4.4 TERMOS, CONTEXTOS E CATEGORIAS TEMÁTICAS.....	96
4.4.1 Relações entre planejamentos e as práticas no discurso.....	98
4.4.2 Os objetivos e a relação com possíveis êxitos.....	109
4.4.3 Os papéis dos educadores e de suas práticas.....	120
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 130
 REFERÊNCIAS.....	 135
 APÊNDICE A – Análise dos termos e radicais.....	 139
APÊNDICE B – Quadro completo dos termos analisados.....	146
APÊNDICE C – Caracterização geral dos educadores.....	147
APÊNDICE D – Caracterização geral dos coordenadores.....	148

1. A PESQUISA E OS SEUS PERCURSOS

Este capítulo objetiva indicar o lugar de fala da pesquisadora, a partir de seus interesses pessoais, profissionais e acadêmicos. Posteriormente, contextualiza e problematiza o objeto de estudo em diálogo com a produção acadêmico-científica. Em seguida, indica as opções metodológicas adotadas e, por fim, apresenta a organização dos capítulos da presente dissertação como itinerários da pesquisa.

1.1 APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA AO OBJETO DE ESTUDO

Quanto à minha aproximação com o objeto de estudo, sou próxima dos projetos sociais desde a infância. Minha mãe trabalhava como cozinheira na Associação de Apoio e Orientação à Criança e ao Adolescente (AAOCA)¹, projeto que frequentei como educanda. Nesse projeto, tive a oportunidade de vivenciar e experimentar atividades culturais variadas, dentre elas, o ballet clássico.

Com aproximadamente 11 anos de idade, por iniciativa da AAOCA junto à escola de Ballet Espaço da Dança,² passei a intensificar os estudos do Ballet Clássico. A formação na metodologia aplicada na escola é a da Escola Nacional do Ballet de Cuba, sendo oito anos o nível básico e três anos para o nível médio.

No período em que eu cursava o oitavo ano no ballet, com 15 anos de idade, comecei a dar aulas em creches e escolas particulares como atividade extracurricular. Passei a me interessar pelas diferentes possibilidades de ensino e estudos das metodologias da dança. É importante falar do meu envolvimento com o ballet clássico para entender o que ocorre anos mais tarde em minha trajetória profissional.

Aos 17 anos de idade, fui aprovada no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que, de certa forma, surpreendeu muitas das

¹ Foi fundada no ano de 1992 no Bairro Vale Encantado no município de Vila Velha, não possui fins lucrativos, voltado ao público de 7 a 15 anos de idade.

² Escola de dança situada no bairro de Itapuã e Praia da Costa, ambas no município de Vila Velha. Sob direção das irmãs Liliani Cunha e Alessandra Barbosa Cunha.

pessoas que me conheciam, pois meu tempo foi todo dedicado à dança e ao trabalho, sem fazer curso de pré-vestibular e estudando sempre em escolas públicas.

Após um ano de curso, precisei trancar minha matrícula. Nesse período, eu havia finalizado o curso do ballet e fui aprovada no processo seletivo para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), denominado Caminhando Juntos (CAJUN),³ como educadora social, ministrando oficinas de dança. Ainda em 2012, fui contratada pela AAOCA para atuar como instrutora de dança.

No CAJUN, eram exigidos planejamentos de aulas, relatórios e produções de documentos organizacionais, processos que eu estava começando a aprender na graduação antes de trancar o curso. Essas demandas me traziam dificuldades assim como para os meus colegas de trabalho, que não haviam estudado sobre isso. Não compreendíamos, de fato, o sentido de tantos registros textuais e planejamentos, pois os concebíamos mais como documentos burocráticos do que auxiliares de nossa prática socioeducativa.

Quando retornei à graduação, no ano de 2014, passei a me interessar pela área pedagógica, com foco em temáticas relacionadas aos aspectos organizacionais do processo de ensino e de aprendizagem das manifestações da cultura de movimento. Nessa perspectiva, finalizei o curso apresentando uma monografia⁴ que tratava de questões relacionadas às concepções de graduandos em Educação Física sobre didática.

Como educadora social, atuando com a modalidade dança, senti a necessidade de pensar novas formas de ensinar, considerando os contextos dos projetos sociais em que trabalhei. No mesmo período, atuava em escolas de dança particulares e percebi que o trato pedagógico e os objetivos educacionais não eram e nem poderiam ser os mesmos.

Fiz cursos de metodologia cubana de ballet clássico, capacitações na área socioassistencial e, especificamente, formações para atuar em projetos sociais. Passei a organizar minhas atividades pensando o que estava aprendendo no curso de Educação Física.

Com a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, somada à minha formação em dança, à experiência como educadora social e estar, desde 2017, contratada pela

³ Iniciou no ano de 1995 no Bairro do Quadro no município de Vitória e, em 1996 passa a compor as políticas públicas da Secretaria de Assistência Social, tornando-se um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Trabalhei nesta instituição de julho do ano de 2012 a dezembro de 2014.

⁴ Monografia intitulada: *Didática e concepções de estagiários do curso Educação Física*. Orientada pela prof.^a dr.^a Kalline Pereira Aroeira, apresentado ao curso de licenciatura em educação física da UFES no ano de 2017.

Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música (FAFI)⁵, meu interesse por projetos sociais e demais atendimentos públicos na área sociocultural se ampliou.

Em meu exercício profissional como instrutora do curso técnico e básico em dança da FAFI, questões relacionadas à organização do ensino e a necessidade de oferta de atividades artístico-culturais de forma gratuita, com comprometimento e qualidade me fizeram pensar ainda mais sobre como os projetos sociais ofertam suas atividades.

Ao pensar as formas de constituição de projetos e serviços socioassistenciais, considerando suas propostas institucionais e as atividades que seus educadores ofertam, propus, no fim do ano de 2017, um projeto de pesquisa com a temática "planejamento em projeto social", no processo seletivo de mestrado em Educação Física da UFES.

Com a aprovação no referido processo seletivo, junto ao orientador, delimitamos e reorganizamos as intenções de pesquisa para que fosse possível estruturarmos o material aqui apresentado.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A pesquisa aqui intitulada *Currículos em projetos sociais: entre prescrições e práticas discursivas* tem como objeto de estudo a relação entre os objetivos prescritos e as ações socioeducativas expressas nos discursos de coordenadores/presidentes e educadores sociais de três projetos sociais e um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), que ofertam oficinas relacionadas às práticas corporais.

O conceito acadêmico sobre práticas corporais está em constante movimento devido ao estabelecimento de vínculos ora com as ciências humanas e sociais, ora com as ciências da saúde e exatas (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010). Contudo, nesta pesquisa, as práticas corporais estão compreendidas como práticas culturais vinculadas ao movimento corpóreo, abarcando os esportes, danças, lutas, jogos e brincadeiras, práticas circenses e demais atividades que tenham como componente principal o corpo, como pressupõe a maioria das pesquisas encontradas por Lazzarotti Filho e outros (2010):

⁵ Embora a instituição preserve a sigla da antiga Faculdade de Filosofia, não possui mais correspondência quanto à referida área de conhecimento, desde o ano de 1992, apresenta-se com a denominação Escola Técnica de Teatro, Dança e Música FAFI.

De maneira geral, nota-se que o termo “práticas corporais” vem aparecendo na maioria dos textos como uma expressão que indica diferentes formas de atividade corporal ou de manifestações culturais, tais como: atividades motoras, de lazer, ginástica, esporte, artes, recreação, exercícios, dietas, cirurgias cosméticas, dança, jogos, lutas, capoeira e circo. (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010, p. 24)

É tomado como ponto de interesse deste estudo a relação entre os objetivos estabelecidos pelos educadores sociais e os objetivos institucionais, pois os objetivos dos educadores dizem respeito à sua mediação prática cotidiana, enquanto os objetivos institucionais buscam caracterizar os princípios socioeducativos.

No âmbito dos SCFV, as oficinas de esporte, arte, lazer e cultura são compreendidas como:

[...] práticas e vivências culturais, lúdicas, esportivas e de lazer, desenvolvidas como estratégias para se alcançar os objetivos específicos do serviço. Consistem em atividades complementares aos grupos. Buscam estimular a criatividade, propiciar o acesso dos usuários aos serviços públicos e sua participação em eventos e manifestações artísticas, culturais, de esporte e lazer. As oficinas são estratégias para a integração dos eixos do serviço com os temas abordados e contribuem para reforçar a adesão e o compromisso dos usuários com o serviço. Por meio do acesso dos usuários à arte, à cultura, ao esporte e ao lazer, busca-se ampliar as oportunidades para a sua inclusão social (BRASIL, 2016).

Contudo, esta é uma compreensão atual para a Política Pública de projetos, programas e serviços que estão amparados pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), vigente a partir de diretrizes nacionais. Vale um olhar para a gênese dos projetos sociais para o entendimento de parte da trajetória e utilização das práticas corporais em meio socioassistencial.

As organizações não governamentais⁶ (ONGs) surgem como uma das práticas aliadas aos movimentos sociais⁷, afirmando-se como intervenções sócio-político-pedagógico-

⁶ As ONGs são entidades sem fins lucrativos, de direitos privados, são formalizadas juridicamente e têm em vista suprir necessidades de partes da sociedade em que as ações do poder público não são suficientes para a demanda. Desenvolvem trabalhos em diversas áreas, tais como: esporte, lazer, educação, cultura, desenvolvimento e defesa dos direitos dos indivíduos etc.

⁷ Os movimentos sociais dizem respeito a coletivos que possuem os mesmos interesses sociais e políticos, formados em prol de defesa, promoção e mudanças quanto ao investimento público e reconhecimento das classes, é uma forma de lutarem por seus direitos enquanto participantes ativos de uma sociedade.

culturais e uma das compreensões encontradas sobre um dos vínculos da Educação Física neste processo é de que:

[...] a Educação Física – inclusos os esportes, jogos, ginásticas e outras atividades corporais – bem como variadas formas de lazer, têm sido utilizadas como “armas” por muitos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, visando ao “resgate da cidadania” de camadas marginalizadas da população (CARVALHO, 2000, p. 150).

Inicialmente, os projetos sociais vinculados aos esportes surgiram como forma de complementar ou até mesmo substituir a educação formal, por um viés compensatório e assistencialista direcionado às classes de menor poder aquisitivo na intenção de suprir as carências do sistema educacional público (ZALUAR, 1994; CORREIA, 2008; SILVEIRA, 2013; MELLO *et al.*, 2016).

Algumas das possibilidades de interação entre esporte e projetos sociais podem ser visualizadas em Zaluar (1994), que, para além de ser um dos primeiros nomes a discutir essa temática no campo da Educação Física, pesquisou e se debruçou sobre o desenvolvimento de projetos e programas sociais como avaliadora. A referida autora propiciou reflexões acerca das variadas formas de perceber a mediação profissional, podendo o esporte estar caracterizado como lazer, pedagogia e/ou saída profissional.

Como lazer, o esporte se apresenta como possibilidade de aproveitamento do tempo livre de forma despreocupada com o mundo do trabalho, já que pode ser compreendido como momento do ócio, em que se produz conhecimento, cultura e se socializa, rememorando a compreensão grega sobre o próprio ócio e lazer:

Para os gregos, porém, o que caracterizaria o ócio ou o *scholé*, que se opunha ao *panos* (labuta) ou *ascholia* (ocupação), não seria apenas o estado de estar livre da necessidade de trabalhar, de não ser um escravo obrigado à atividade incessante do trabalho. Mais que isso, o lazer seria também o tempo livre para criar cultura e adquirir sabedoria, quando se constrói o espírito humano. O lazer não seria, então, o tempo associado à liberdade no sentido negativo de não ter que trabalhar ou produzir bens materiais, mas isso sim, a liberdade no sentido positivo de criar, imaginar, produzir bens culturais. Por isso mesmo o ócio se associava à paz e educação (ZALUAR, 1994, p. 59).

O lazer, anteriormente visto como uma atividade inerente às classes de maior poder aquisitivo, passou a ser também desejo das demais classes, podendo a Educação Física auxiliar nas mediações pedagógicas com esportes, atividades físicas, jogos e brincadeiras, explorando e aproveitando seu potencial lúdico.

Uma segunda forma de utilização do esporte, em contraponto aos objetivos que anteriormente estiveram relacionados à construção de uma figura nacional representada por corpos robustos, fortes, saudáveis e patriotas por meio de práticas corporais relacionadas à Educação Física (inicialmente como ginástica), aproxima-se da pedagogia, trazendo novos objetivos para as práticas em projetos sociais. Sendo assim, o esporte, nesse viés, apresenta-se como meio para uma educação social em esfera ampla, valorizando as relações interpessoais, como no caso do Programa de Iniciação Esportiva (PRIESP), apontado por Zaluar (1994, p. 76):

A chave da diferença parece estar no fato de que, pelo menos como proposta, o PRIESP, ao invés de colocar a tônica na disciplina, punham a sociabilidade dos que procuravam voluntariamente o aprendizado do esporte, desenvolvido através do *lúdico*. Como consequência disso, a distinção entre os aptos e os não-aptos, os saudáveis e os não saudáveis, os vencedores e os vencidos não levava à discriminação que isola os segundos dos primeiros nas sociedades totalitárias.

Uma terceira aplicabilidade para o esporte se apresenta como saída profissional. Muitos são os praticantes que almejam se tornar atletas reconhecidos, profissionais da área e, em alguma medida, professores de Educação Física. A manifestação desses desejos é comum entre os praticantes de esportes, principalmente em comunidades com baixo poder aquisitivo, sendo incentivadas por histórias de egressos de classes populares que ascenderam à uma posição social de prestígio dentro do esporte, como afirma Zaluar (1994).⁸

Mediante às possibilidades de utilização do esporte apresentadas, vale salientar que variados são os determinantes para a caracterização das ações socioeducativas dos educadores sociais que fomentam as intervenções diárias, como, também, a viabilização das proposições organizacionais dos gestores de programas e projetos sociais.

⁸ Vale ressaltar que não foram feitas análises que atualizem o dado de 1994 apresentado por Zaluar (1994) quanto à ascensão social pelo esporte, esse é um dado específico daquele período e pesquisa.

Segundo Caron, Marchi Júnior e Silva (2018), o esporte se apresenta em projetos sociais como forma de resolver vários problemas sociais que não são enfrentados pelo poder público, mas ressaltamos que o esporte em si não pode ser considerado bom ou ruim, pois é utilizado como ferramenta, as formas de usos do esporte é que podem ser adjetivadas.

As publicações em meio científico com a temática dos projetos/programas sociais vinculados às práticas corporais têm apresentado crescimento considerável, o que pode ser comprovado por artigos de revisão de literatura que mapeiam as produções científicas na área da Educação Física (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2015; MELLO *et al.*, 2016; CARON; MARCHI JUNIOR; SILVA, 2018).

Na revisão sistemática de Kravichychyn e Oliveira (2015), realizaram-se buscas nas bases eletrônicas⁹ até junho de 2014. Foram encontrados 28 artigos sobre projetos/programas sociais e esportes, estes foram organizados em quadros que explicitavam os autores, títulos, objetivo, tipo de análise, amostra/projeto/programa e principais resultados.

A partir daquele quadro foi possível encontrar cinco artigos que tratam dos objetivos institucionais e práticas pedagógicas: Machado e outros (2011), Mello, Votre e Lovisolo (2011), Souza e outros (2011), Kravchychyn e outros (2012), Starepravo e outros (2012).

Os artigos acima mencionados trouxeram, dentro do tema projetos/programas sociais, algumas relações com o objeto de estudo desta pesquisa abordaram: práticas pedagógicas, avaliação, aceitação das mediações pelos participantes, direcionamento pedagógico, formas de capacitação para suprir as demandas institucionais e dos contextos em que se encontravam.

Segundo o “estado do conhecimento” organizado por Mello e outros (2016), as produções científicas¹⁰ sobre projetos de cunho esportivo em oito revistas brasileiras da educação física tiveram início no ano de 1990, com uma publicação na Revista Brasileira de Educação Física e Esportes (RBEFE), apresentando publicações contínuas a partir do ano de 2007. As temáticas encontradas foram nove: representações, gestão, formação, dimensão pedagógica, avaliação, políticas públicas, inclusão, lazer, outros. Dentre as categorias acima elencadas, a que será colocada em evidência inicialmente será a que trata da dimensão pedagógica, pois se relaciona de forma mais direta com o objeto de estudo desta pesquisa

⁹ Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma biblioteca virtual.

¹⁰ Levando em consideração a análise realizada nas oito revistas científicas classificadas nos estratos A2 a B2 no ranking WebQualis Periódicos da Capes até o ano de 2014.

(relação entre os objetivos prescritos e os fazeres pedagógicos expressos no discurso de gestores e docentes).

Na categoria dimensão pedagógica, agrupamos sete textos. Seis deles discutem o trato pedagógico dos esportes e da capoeira nos projetos sociais e um focaliza, de maneira abrangente, alguns pressupostos pedagógicos para mediar a intervenção do professor de Educação Física nesse contexto. (MELLO *et al.*, 2016, p. 19).

Levando em consideração os achados dos autores citados, pode ser observado um viés pedagógico preocupado com as formas de mediação e encaminhamentos pedagógicos mais gerais no que tange à utilização das práticas corporais como ferramentas de mediação em projetos sociais. Foram levados em consideração, também, as categorias gestão e avaliação, compreendendo que estas duas dimensões igualmente poderiam estar relacionadas com a prescrição e a execução dos projetos sociais, porém, não fizeram menção a essas temáticas combinadas.

No mapeamento realizado por Caron, Marchi Junior e Silva (2018) realizando buscas no portal da CAPES, SCIELO e BVS até o mês de maio de 2017, foi possível constatar a presença de sete categorias quanto aos conteúdos encontrados: gestão, mudança de comportamento, prática pedagógica, políticas públicas, responsabilidade social, saúde, significados e percepções. Nessa pesquisa, também não foi possível perceber publicações em direção ao objeto de estudo aqui proposto, embora categorizem a gestão e a prática pedagógica, pouca relação se mostra construída entre os dois temas.

Em suma, as três pesquisas anteriormente citadas (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2015; MELLO *et al.*, 2016; CARON; MARCHI JUNIOR; SILVA, 2018) podem auxiliar na compreensão sobre a expansão do interesse acadêmico na temática dos projetos sociais relacionados às práticas corporais, localizam temporalmente produções científicas, assim como colaboram para a discussão sobre algumas das relações que vêm sendo construídas entre a Educação Física e os projetos sociais. É possível observar tímidas produções científicas no que diz respeito à compreensão dos objetivos estabelecidos na gênese de projetos sociais e as formas como se dão as relações construídas pelas práticas pedagógicas dos docentes envolvidos com as intervenções.

Nesse sentido, a iniciativa de realizar a pesquisa *Currículos em projetos sociais: entre prescrições e práticas discursivas* parte do interesse em aproximar a Universidade aos projetos sociais, auxiliar na continuidade e ampliação desse tipo de discussão, visa contribuir para o processo de compreensão das aproximações e distanciamentos entre os objetivos prescritos e as ações socioeducativas dos educadores sociais às quais constituem as próprias instituições, possibilitando repensar a própria prática e a organização institucional.

Pelo exposto, a pergunta central desta pesquisa é: Em que medida a dimensão prescrita institucional e os discursos dos educadores sociais entrevistados se aproximam e/ou se distanciam?

1.3 OBJETIVO GERAL

Analisar em que medida ocorrem aproximações e distanciamentos entre os objetivos prescritos em três projetos sociais e um serviço de convivência e fortalecimento de vínculos junto aos discursos de seus coordenadores¹¹ e educadores sociais.

1.3.1 Objetivos específicos

- Estabelecer relações entre as funções dos currículos, suas estruturações em meio escolar e em projetos sociais com vistas a compreender os caminhos escolhidos para o avanço socioeducativo de cada instituição analisada;
- Compreender, por meio da pesquisa documental, os valores, objetivos, metas e procedimentos que fundamentam os projetos sociais e o SCFV investigados, em permanente diálogo com a literatura sobre a temática;
- Analisar os discursos de coordenadores e educadores sociais sobre o projeto/SCFV em que atuam e os desdobramentos para as suas práticas, em interface com as prescrições documentais que os orientam;

¹¹ São tomados como coordenadores os representantes da gestão de cada instituição. Devido as várias nomenclaturas utilizadas (coordenador, presidente, diretor, gerente), foi adotado o termo coordenador(a) para representar a função de gerenciamento e coordenação institucional.

- Discutir as relações entre as dimensões prescritas e representadas nos projetos sociais e em um SCFV, focalizando a necessidade de aproximação entre as duas dimensões para o êxito das ações socioeducativas neles empreendidas.

1.4 ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, estabelece, para sua elaboração e realização, a combinação de duas metodologias principais: a pesquisa documental e a pesquisa descritivo-interpretativa.

A pesquisa documental tem como função o tratamento de dados a partir de documentos variados. Ao compreender os documentos como vestígios e testemunhos históricos, torna-se plausível o entendimento de que “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p .79).

Vale considerar que os documentos, enquanto testemunhos históricos, são passíveis de erros, contradições e múltiplas interpretações, precisam ser analisados cuidadosa e rigorosamente, pois, segundo Bloch (2001), estes materiais podem ser de grande valia quando indagados com as questões adequadas e em consonância a outras fontes.

Nesta pesquisa, a análise documental será realizada como meio para compreender a organização, metas e históricos dos projetos pesquisados, colocando-se também como pano de fundo a interpretação dos dados oriundos das entrevistas, buscando aproximar ao máximo a pesquisadora e os leitores ao objeto de estudo.

Vale salientar que a pesquisa documental se mostra evidente no terceiro capítulo da dissertação, a partir da discussão curricular, com vistas a responder aos dois primeiros objetivos específicos deste estudo.

Serão considerados como documentos principais: três estatutos sociais e dois documentos norteadores dos SCFV denominados Orientações Técnicas Sobre os SCFV para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos (BRASIL, 2010) e a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2014).

A pesquisa descritiva-interpretativa tem em vista a realização de interpretações a partir de descrições do campo a ser analisado. Ela focaliza tanto as opiniões e as características dos participantes do estudo, a partir de entrevistas, quanto as particularidades do contexto em que o estudo ocorre. Nesta dissertação, a abordagem metodológica utilizada busca descrever as instituições a serem analisadas, visando contextualizar as entrevistas obtidas, e será adotada principalmente para o desenvolvimento do quarto capítulo e formulação das considerações finais.

Ao propor a utilização de entrevistas semiestruturadas como um dos instrumentos de pesquisa, entende-se que este tipo de entrevista “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistador tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2007, p.64), o que permite considerar a formulação de perguntas espontâneas quando necessário a retomada do tema principal.

Foi considerada a proposta de Minayo (2007) para a organização que antecede as entrevistas, sendo esta composta por: apresentação do pesquisador por alguém de confiança do entrevistado; menção de interesse da pesquisa, para que os participantes conheçam as intenções do pesquisador e compreenda a importância de sua participação no estudo; apresentação de credencial institucional, para ciência da aprovação do comitê de ética e pesquisa com seres humanos; explicação dos motivos da pesquisa; justificativa da escolha do entrevistado; garantia de anonimato e sigilo quanto à identificação dos entrevistados; por fim, uma conversa inicial para estabelecimento de um ambiente propício a trocas de informações e saberes bilaterais.

A análise e tratamento dos dados oriundos das entrevistas se estabeleceu a partir da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), partindo do princípio organizacional da pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados e interpretação. O processo de análise se encontra discriminado no quarto capítulo desta dissertação.

Para maior fluidez textual, foi tomada a decisão de apresentar os critérios de inclusão das instituições participantes no segundo capítulo, o qual trata da caracterização das instituições. Os documentos a serem analisados foram inseridos no terceiro capítulo, que diz respeito à discussão curricular. A organização das entrevistas, a caracterização dos entrevistados e a forma que foi utilizada a análise de conteúdos estão localizadas no quarto capítulo, junto à análise das entrevistas para auxiliar na compreensão dos dados.

Vale salientar que esta pesquisa está autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 09978319.10000.5542.

1.5 ITINERÁRIO DA PESQUISA

Esta pesquisa se encontra organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, estão expostas as motivações para a construção desta pesquisa, a sua contextualização e a problematização do objeto de estudo, o objetivo geral e os objetivos específicos que norteiam e justificam este estudo, a abordagem metodológica utilizada, assim como este itinerário da pesquisa que apresenta o percurso de toda a escrita.

O segundo capítulo tem como objetivo apresentar as instituições participantes deste estudo, as formas de gestão delas, os espaço físico utilizado, tipos de atendimentos realizados e demais discriminações institucionais. Consta também, neste capítulo, reflexões sobre algumas aproximações e distanciamentos entre as instituições analisadas.

No terceiro capítulo, encontra-se a discussão sobre currículos: o que são, quais suas funções, como são elaborados, a estruturação de currículos escolares e a possibilidade de visualização de currículos em projetos sociais, a importância de se pensar a influência do cotidiano na construção curricular. Vale acrescentar que as reflexões deste capítulo buscam responder aos dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa.

No quarto capítulo, buscando atender ao terceiro e quarto objetivos desta pesquisa, estão presentes os exames das entrevistas com os educadores e coordenadores das quatro instituições investigadas por meio da Análise de Conteúdos, de Bardin (1977). Para isso, foi discriminada a organização das entrevistas com datas e duração dos áudios, caracterização dos entrevistados, forma de disposição e interpretações dos dados.

Por fim, estão apresentadas as considerações finais da pesquisa, buscando relacionar a análise dos documentos à análise das entrevistas, traçando possibilidades de aproximações entre as dimensões prescritas e praticadas.

2. CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ANALISADAS

Com vistas a compreender as instituições analisadas nesta pesquisa, este capítulo foi estruturado a partir da descrição quanto ao período e formas de fundação, tipos de gestão administrativa, público alvo atendido, oficinas ofertadas, escolhas para organização do atendimento socioeducativo, estruturação de seus espaços e conquistas de cada uma das quatro instituições. Aqui encontram-se também reflexões sobre possíveis aproximações e distanciamentos entre as instituições.

Sendo assim, por meio da utilização de variadas fontes (estatutos, históricos institucionais, fotos, vídeos, reportagens e entrevistas com os coordenadores) de cada instituição, foram realizadas descrições sobre o surgimento de cada uma das organizações e suas formas de manutenção e permanência no atendimento às comunidades.

Vale ressaltar que o desequilíbrio quanto à apresentação das instituições (quantidade de informações e imagens) se deu devido à dificuldade de encontrar materiais que apresentassem essas instituições em canais de comunicação e mídias abertas, assim como a falta de um acervo institucional que expusesse sua trajetória.

Em geral, as quatro instituições atendem crianças e adolescentes, a faixa etária de entrada varia dos cinco a seis anos de idade e a faixa etária máxima para permanência varia entre 15 e 17 anos de idade, com exceção do ACDASCC, que não apresenta idade máxima para participação. As instituições estão localizadas em bairros periféricos, atendendo a moradores da própria região.

2.1 INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como instituições participantes desta pesquisa, contamos com a presença da Associação de Apoio e Orientação à Criança e ao Adolescente (AAOCA), Instituto Vila Olímpica Social (IVOS), Associação Cultural, Desportiva e de Ação Social Capoeira na

Comunidade (ACDASCC) e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Caminhando Juntos (SCFV – CAJUN), todos pertencentes às regiões da Grande Vitória/ES¹².

Para a escolha das quatro instituições participantes desta pesquisa, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: o tempo de existência de cada instituição (mínimo de 10 anos), ofertar práticas corporais, serem pertencentes às regiões da Grande Vitória/ES, atender no contra turno escolar e ter número de atendimento superior a 50.

Vale ressaltar que a AAOCA, o IVOS, a ACDASCC são projetos sociais com direitos privados e sem fins lucrativos, não vinculados aos poderes públicos¹³. O CAJUN atualmente constitui uma Política Pública vinculada ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS) por meio de um Serviço de Proteção Básica (SPB), sendo hoje classificado como um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) ao invés de projeto social (FERREIRA; COSTA, 2012).

O CAJUN atende aos mesmos critérios de inclusão estabelecidos para os projetos sociais e se mantém incluso também devido a este serviço ter se estabelecido inicialmente como projeto social e por suas orientações socioassistenciais estarem embasadas em diretrizes nacionais, ampliando as possibilidades para discussão (BRASIL, 2014; 2016; 2017).

2.1.1 Associação de Apoio e Orientação à Criança e ao Adolescente

Figura 1 – Logomarca institucional AAOCA



Fonte: A instituição (2019).

¹² A região metropolitana da grande Vitória, situada no estado do Espírito Santo (ES), é composta por sete municípios, sendo eles: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória.

¹³ Não há relações fixas estabelecidas com o poder público municipal, estadual ou federal, mas a instituição participa de editais de natureza pública, podendo ou não receber auxílio destas instâncias.

A Associação de Apoio e Orientação à Criança e ao Adolescente (AAOCA), fundada em 26 de janeiro de 1992 no Bairro Vale encantado, no município de Vila Velha/ES, é uma organização não governamental (ONG), de direito privado e sem fins econômicos. Esta instituição é regida pelos princípios:

I. Da autogestão; II. Da autonomia administrativa e financeira; III. Da administração de sua Diretoria Executiva e órgãos internos; IV. Do acolhimento social e humano; V. Das parcerias privadas e parcerias públicas nos termos de fomentos, termos de colaboração ou acordo de colaboração com a administração pública e; VI. Da relevância pública social. (AAOCA, 2017b, p. 1).

A gestão desta instituição é constituída por uma diretoria executiva composta por um diretor presidente, um diretor secretário, um diretor financeiro, um diretor social, um diretor de projetos, um diretor de esportes, profissionalizantes e atividades culturais e um diretor adjunto.

Essa diretoria se reúne uma vez por mês para tratar de assuntos relacionados às questões administrativas e possibilidades quanto o atendimento socioeducativo, seja buscando novas parcerias ou reavaliando as ações empreendidas.

Os recursos financeiros que mantém o funcionamento da AAOCA são oriundos de meios variados, com receitas que ora constantes e ora não são. Entre as formas de manutenção financeira da AAOCA, constam os carnês de contribuição para associados, realização de bazares, venda de produtos confeccionados no próprio espaço, possíveis doações nacionais e internacionais¹⁴, recursos oriundos de convênios públicos e privados, doações de materiais, entre outros.

Esta instituição atende aproximadamente 120 crianças e adolescentes de 7 a 15 anos de idade no contraturno escolar. Seu horário de funcionamento é de 8:00 às 17:00, havendo possibilidade de as oficinas culturais e esportivas serem frequentadas também pela comunidade do entorno quando houver vagas disponíveis, possuindo vínculo apenas com as oficinas frequentadas.

¹⁴ Como este projeto foi fundado por freiras da Itália junto a pessoas religiosas do município de Vila Velha, uma das formas de manutenção financeira que a AAOCA busca manter é o auxílio financeiro oriundo da Itália. No entanto, segundo entrevista com a coordenação do projeto, devido à crise financeira mundial, estes recursos estão diminuindo.

Segundo o histórico da AAOCA, elaborado em agosto de 2017, a instituição tem como objetivo geral “Promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes atendidos pela AAOCA através do processo educativo articulado a práticas artísticas e culturais” (AAOCA, 2017a, p. 1). De forma mais específica, esta instituição objetiva:

Desenvolver habilidades físicas, artísticas e extra-curriculares[sic] das crianças e adolescentes. Desenvolver a solidariedade das crianças e adolescentes educando-os com aptidões para uma vida social digna. Acompanhar as famílias dos educandos aproximando entidade e família, dando-lhes suporte para o enfrentamento da realidade através de atividades que favoreçam sua inserção no mercado de trabalho. (AAOCA, 2017a, p. 1)

A iniciativa de construção de um espaço social voltado ao atendimento de crianças e adolescentes parte do encontro de freiras vindas da Itália junto à congregação de Vila Velha/ES, mais especificamente com apoio da paróquia de Cobilândia, no mesmo município.

Sobre os motivos para fundação da AAOCA, uma das percussoras discorre:

Vindo para a realidade desta área, eu senti vontade mesmo de iniciar. Não sozinha. Com outras pessoas amparada pela Paróquia Cobilândia de iniciar algo para ajudar as crianças que na época eram crianças de rua mesmo. Foi isso que motivou. [...] Eles tiram amor de nós educadores. Já pegamos as crianças no sentido de afeto, de gratuidade, de vontade mesmo, para que possa crescer, se tornar sujeito da própria história (Dália, diretora, 11 jun. 2019).

O contato com crianças e adolescentes em situação de rua, fez com que um grupo de pessoas religiosas iniciasse a estruturação de um espaço de apoio e orientação ao público infanto-juvenil, passaram a ofertar lanches, almoço, oficinas voltadas ao campo artístico-cultural e, até mesmo, possibilidades iniciais de profissionalização por meio do ensino da construção de blocos de cimento e, mais tarde panificação, costura, dentre outros.

Sobre a oferta de oficinas para as crianças e adolescentes do projeto, foram observadas questões que estão diretamente relacionadas à dimensão financeira. Faltam recursos humanos para desenvolvimento de atividades artístico-culturais e/ou profissionais dispostos ao voluntariado. É o que aponta uma das representantes da direção da AAOCA quando indagada sobre o que viabilizaria melhorias ao projeto.

Ah, alguns funcionários a mais, seria muito bom, porque não se pode trabalhar com muitas crianças. [...] as crianças são frágeis e fragilizadas, então elas precisam do educador, precisam também dos pais, que orientem essa criança, tem que dar uma atenção especial. Tem que responder na hora que a criança pergunta, é necessário que haja uma relação muito pessoal com as crianças. Então um grupo pequeno é o ideal, não é possível juntar. Tem a necessidade de... por exemplo, nós temos o ballet, é organizado e tudo, mas não temos o dinheiro para ter a professora (Dália, diretora, 11 jun. 2019).

Devido ao exposto, as oficinas têm ocorrido com um número reduzido de funcionários e, embora a instituição possua materiais de trabalho, não há constância nos atendimentos relacionados às oficinas artístico-culturais, pois dependem de convênios ou pessoas dispostas ao voluntariado.

A instituição conta com educadores sociais que desenvolvem atividades de artesanato, acompanhamento escolar, panificação, música, capoeira, recreação e manutenção de hortas. Há espaços e materiais para desenvolvimento de outras atividades, tais como aulas de ballet clássico, informática e teatro, no entanto, a organização não possui recursos financeiros e humanos para o desenvolvimento dessas atividades.

A equipe da AAOCA é constituída por um assistente social, uma cozinheira, que prepara duas refeições por turno, uma pedagoga, um psicólogo, um dentista, cinco educadores sociais e um auxiliar de serviços gerais para manutenção dos espaços.

Quanto à organização das atividades socioeducativas, há um processo de acompanhamento e orientação realizado pelos educadores e pela pedagoga, que organizam um plano anual e planos de execução seguidos de relatórios para acompanhamento do desenvolvimento das atividades, como relata a coordenadora da instituição:

[...] A gente tem a pedagoga. [...] é a pedagoga toda semana ela senta com os educadores para planejar a semana. No final do ano passado, a gente sentou para fazer o planejamento anual de todas as atividades até o final do ano, que são projetos. Por exemplo, esse mês de junho acabou o projeto sobre profissões. E a gente conversou com as crianças sobre profissões e levamos ele... nestas profissões surgiram ser bombeiro e ser polícia, nós levamos eles no corpo de bombeiro, para fazer, para ver, para conhecer... e trouxemos a polícia aqui também. Assim, eles tiveram um contato bem legal. A gente divide assim o projeto. Esse mês vai ser sobre meio ambiente. A gente fecha um planejamento e todo mês, toda semana, as meninas sentam para executar (Margarida, coordenadora, 11 jun. 2019).

Nos 27 anos de existência, os espaços da AAOCA foram se modificando, ocorrendo ampliações de salas, construção de quadra, aquisição de materiais permanentes e de consumo, melhorias no que tange à manutenção do próprio espaço. A Imagem 2 ilustra as condições do espaço no momento de escolha do local para construção da sede.

Figura 2 – Espaço escolhido para a construção da AAOCA



Fonte: Histórico institucional (2017).

Aos poucos, a construção foi se ampliando, salas foram criadas, espaços para lazer, atividades culturais e de formação. Na Imagem 3, estão apresentadas, à esquerda, a primeira fábrica de blocos da AAOCA, ao fundo, o início da construção de um parquinho e, à direita, homens trabalhando no projeto do novo espaço.

Figura 3 – Construção da AAOCA



Fonte: Histórico institucional (2017).

Após os 27 anos de manutenção do espaço, novas aquisições e investimento no que tange à estrutura física são perceptíveis. A imagem 4 apresenta parte da estrutura institucional observada no ano de 2019.

Figura 4 – Espaços observados na AAOCA em 2019

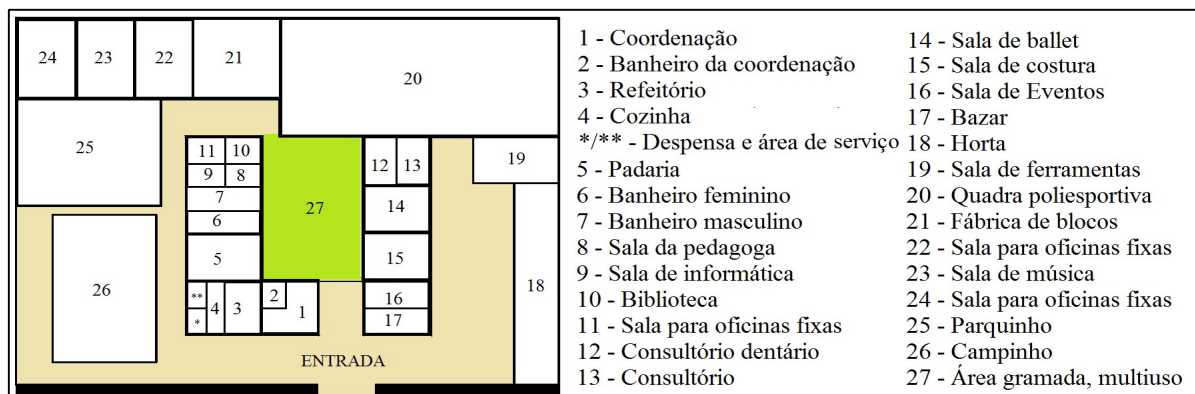


Fonte: A autora (2019).

As fotografias da parte interna das salas em que ocorrem as oficinas, padaria, cozinha e quadra não foram feitas devido à dificuldade de tratamento das imagens. Como a observação dos espaços ocorreu no horário de funcionamento, havia grande trânsito de pessoas, foi preciso proteger o anonimato dos funcionários e atendidos, assim como a qualidade das fotos.

Embora a pesquisadora tenha sido educanda e educadora da instituição, mesmo que o espaço fosse conhecido, muitas mudanças ocorreram com o passar dos anos, o que fez com que as visitas a campo fossem de extrema valia para a construção desta caracterização estrutural. Na Imagem 5, consta a organização estrutural observada durante a permanência da pesquisadora quando educanda, educadora e das três visitas à instituição no mês de junho de 2019.

Figura 5 – Organização estrutural da AAOCA



Fonte: A autora (2019).

Com trabalhos desenvolvidos a quase três décadas, a direção da AAOCA afirma ter um histórico de bons resultados, quando questionada se havia pessoas consideradas bons exemplos que frequentaram o projeto como educandas a diretora discorre:

Temos vários, temos vários. São muitos. Temos até professores, médicos, advogados, dois advogados que nós sabemos. Temos alguns que foram trabalhar, como dizia, fora do Brasil e tem relação conosco, escrevem, mandam e-mail assim, comunicam. Temos até um jovem que ficou e foi muito ajudado, não vou falar nome. Ele foi muito ajudado que nem todos, né? Mas ele precisava muito, vivia só com a avó, ficou doente. Esse menino ficou até 15 anos aqui e depois saiu, saiu recuperado de saúde também e ele foi trabalhar longe, fora do Brasil. E ele apareceu neste último ano, veio nos visitar, veio chorando de gratidão e hoje ele é um empresário, tem um trabalho muito bom, ganha certamente bem, e depois, voltando pra casa, ele até disse que ia fazer por mim, que ele ia mandar alguma coisa, para um sinal, uma resposta de agradecimento, manda um pouquinho de dinheiro, como agradecimento, mas é um sinal muito bom, muito bom. Igual ele deu testemunho aqui para as crianças, ele já é pai de família. As crianças ficaram admiradas, porque ele não falava muito e chorava, e chorava: ‘Se não fosse essa casa eu estaria perdido’ (Dália, diretora, 11 jun. 2019).

O trabalho da AAOCA tem sido reconhecido e comentado ao longo dos anos, muitas reportagens acerca do desenvolvimento de suas atividades foram realizadas, tais como o fato de ter sediado o núcleo de voleibol do programa do governo denominado “Esporte pela paz”, no ano de 2012¹⁵, possuir atividades também publicadas em jornal impresso¹⁶, por ter entre

¹⁵ Como consta no site Gazeta online e site correios do Brasil sobre os núcleos contemplados. Disponível em: <http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2012/02/gazetaesportes/ultimas_noticias/1116811-esporte-pela-paz-leve-educacao-e-crescimento-para...> Acesso em: 04 fev. 2019.

¹⁶ Jornal A Tribuna do dia 10 de junho de 2015, na parte direcionada à temática “Cidades”.

suas conquistas, valendo o destaque, o recebimento do prêmio Dom Luiz [sic] Gonzaga Fernandes, no ano de 2017¹⁷, criado pelo governo do Estado.

Segundo o site oficial da Secretaria de Estado de Direitos Humanos¹⁸, o prêmio Dom Luís Gonzaga busca reconhecer as pessoas e instituições que se comprometem com a luta pela justiça social, pela conscientização dos direitos humanos e meio ambiente.

2.1.2 Instituto Vila Olímpica Social

Figura 6 – Logomarca institucional IVOS



Fonte: A instituição (2019).

O Instituto Vila Olímpica Social (IVOS) foi fundado em 13 de fevereiro de 2008, como uma associação esportiva, cultural, social, sem fins lucrativos. A instituição possui diretoria administrativa e conselho fiscal composta por “I – Diretoria: Presidente, Vice-Presidente, Secretário, Tesoureiro. II – Conselho Fiscal: 01 (um) Presidente do Conselho e 02 (dois) Conselheiros Vogais” (IVOS, 2017, p. 10).

Visando desenvolver, promover e difundir a prática do judô e outros esportes, atende aproximadamente 90 crianças e adolescentes de cinco a 17 anos de idade. Ligados à prática do Judô, o projeto possui dois educadores, sendo que um deles também ocupa o cargo de coordenador.

¹⁷ Esta reportagem consta no Gazeta online, no site do governo sobre o prêmio Dom Luís Gonzaga Fernandes. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/opiniaio/artigos/2017/08/um-premio-merecido-1004092240.html>> Acesso em: 04 fev. 2019.; Disponível em: <<https://premiodomluis.es.gov.br/associoacao-de-apoio-e-orientacao-a-crianca-e-ao-adolescente-aaoca>> Acesso em: 04 fev. 2019.

¹⁸ Histórico do prêmio disponível em: <<https://premiodomluis.es.gov.br/sobre-o-premio>> Acesso em 04 fev. 2019.

Embora o estatuto esteja registrado no Município de Serra/ES, no Parque Residencial Laranjeiras, as ofertas das atividades têm ocorrido, até o ano de 2019, no bairro Glória, no município de Vila Velha. O fato das atividades poderem ocorrer nas mais diversas áreas nacionais definidas por seus associados está exposta no Capítulo 1 de seu estatuto social, no que tange à constituição da sede e da duração: “**Art. 4º** - A fim de cumprir sua finalidade, o ‘**INSTITUTO VILA OLÍMPICA SOCIAL**’ poderá organizar-se em tantas unidades de prestação de serviços, quantas fizerem necessárias, em todo território nacional”. (IVOS, 2017, p. 7, grifos no original).

A gênese do instituto está na escola Marista, situada em Vila Velha/ES, onde eram ofertadas oficinas de judô para o projeto Casa da Acolhida. No entanto, com as mudanças das políticas públicas, o projeto fechou e o fundador do Instituto Vila Olímpica Social buscou novos espaços para fomento das práticas. Encontrou a possibilidade de trabalho vinculado ao programa “Mais Educação”, que atendia na escola de samba Mocidade Unida da Glória (MUG), no mesmo município.

O mantimento deste Instituto se dá a partir de uma parceria inicial do coordenador do projeto com o presidente da Mocidade Unida da Glória (MUG). A MUG oferta o espaço e o coordenador do projeto mantém as atividades com o judô, remunerando o educador (fora seu trabalho voluntário) e os eventos que participam/organizam. O instituto busca convênios, patrocínios e editais que auxiliem na captação de recursos para viagens a competições, aquisição de uniformes, manutenção de equipamentos etc.

Neste ano de 2019, as atividades do projeto permanecem na quadra da MUG e têm como atividade principal o judô. Segundo a coordenação do projeto, em outros momentos, houve outras modalidades esportivas e culturais, no entanto, devido à falta de patrocínio, apoio financeiro ou pessoas interessadas no voluntariado, acabaram por permanecer apenas com o judô, pois se mantém a partir de investimentos financeiros de seu coordenador.

Como finalidades principais o IVOS visa:

Art. 2º - O “INSTITUTO VILA OLÍMPICA SOCIAL” é uma associação de caráter esportivo, sócio-cultural [sic] e tem por finalidades principais: a) Desenvolver, promover e difundir a prática do Judo [sic] e de outros esportes de acordo com a determinação de seus associados; b) Promover, desenvolver e difundir todas as formas de cultura, independente de região, nacionalidade e religião; c) Desenvolver, promover e difundir o lazer em todas as suas formas; d) realizar atividades, projetos e programas nas áreas de meio ambiente, educação, artes,

cultura e desenvolvimento social; e) representar interesses coletivos dos associados perante o poder público e instituições em geral, no que diz respeito a sua missão e objetivos; f) Contribuir para o fortalecimento dos mecanismos institucionais de proteção e conservação do meio ambiente; g) Participar e promover programas de educação, difusão de conhecimento e conscientização de cuidados com o meio ambiente; h) Criar, produzir e disseminar conhecimentos especializados, que tenham na ecologia seu tema principal; i) Assessorar, prestar serviços, orientar e participar em programas, projetos e outras formas de ação técnica, coletiva, pública ou privada, que promovam o meio ambiente; j) colaborar com organizações congêneres e com o poder público em iniciativas afins com sua missão e objetivos (IVOS, 2017, p. 6, grifo no original).

Quando indagado sobre os motivos pelos quais o coordenador do IVOS fundou esta instituição ele discorre:

Ah... uma motivação pessoal, né? Eu queria poder ajudar as pessoas, eu sempre tive um contato muito grande com crianças e adolescentes, e... o desejo pessoal de poder devolver à sociedade aquilo que o Judô me proporcionou. É... só que nesse momento eu não era professor de educação física ainda, era professor só de judô faixa preta, formado de forma artesanal, como a grande maioria de professores no Brasil, depois que eu fui fazer educação física e tudo que a coisa foi se equalizando de uma forma poder potencializar o esporte, o ensino do esporte é... numa perspectiva de formação humana (Gerânio, 25 jun. 2019).

Devido a questões pessoais do coordenador da instituição, a oferta das atividades que ele desenvolvia com o judô ficaram a cargo do segundo educador. Sendo assim, são realizados encontros para discutir o desenvolvimento das atividades, construção de novas metas e tomadas de decisões, como explicita o educador:

[...] eu me reunia com o [...] na casa dele nas sextas-feiras. Aí nós planejamos a aula e eu passo para ele o que os alunos estão com dificuldades, como que eles estão indo, como que o aluno está se saindo nas aulas. E, baseado nisso, a gente monta o plano de aulas, ou ele já tem o plano de aulas pronto pra mim, eu uso todo o plano e coloco em prática. Digo a ele, passo um feedback para ele de como foi lá, se eu usei outras formas além da que ele me passou para ensinar aos alunos (Lírio, educador, 25 jun. 2019).

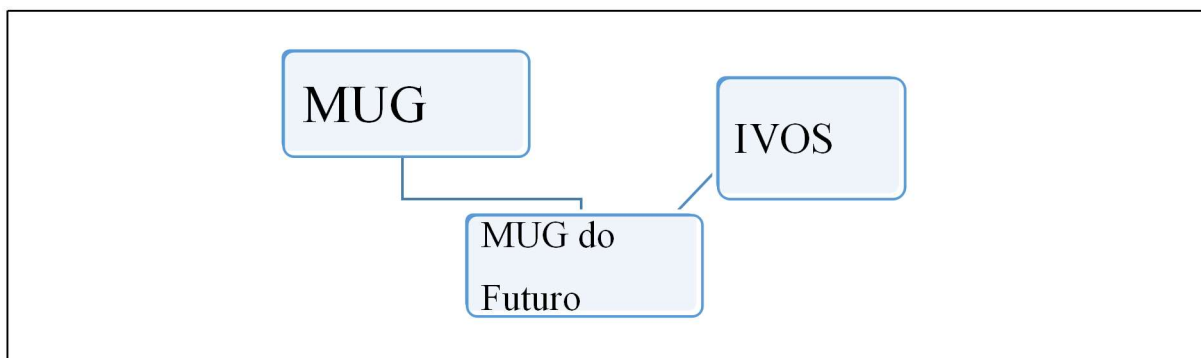
Segundo o coordenador do IVOS, os encontros passaram a ser menos presenciais por conta de suas demandas pessoais. Desse modo, o contato passou a ser por outros meios de comunicação, buscando não se ausentar das práticas realizadas no projeto.

Com o passar dos anos, os vínculos entre as atividades com o judô realizadas na MUG, viabilizadas pelo IVOS, foram se modificando. A evidência nas reportagens se tornaram mais voltadas à MUG e ao projeto “MUG do futuro” que ao trabalho desenvolvido pelo IVOS com seu subprojeto Faixa Dourada (em que se dá o principal vínculo entre as instituições).

Este fato pode ser percebido a partir dos documentos midiáticos intitulados: “Aulas de judô e reforço escolar de graça” (2016)¹⁹, “Projeto ‘Faixa Dourada’ promove evento com participação de medalhista olímpico do judô” (2016)²⁰, “Aprovados projetos de Maturano que autorizam melhoria de iluminação na quadra MUG e no Campo do Santos” (2018)²¹, “Chiabai promove Tribuna Livre com participação de diretores da MUG” (2018)²², nos quais o IVOS, enquanto instituição, não é mencionado.

Nesse sentido o IVOS se encontra de maneira menos evidente, periférica, quanto às suas conquistas nas publicações relacionadas ao judô ocorridas na MUG. A partir dos documentos mencionados, as entrevistas realizadas pelos jornais, as relações estabelecidas entre as instituições e subprojetos aqui apontados se dão como apresentado na Imagem 7.

Figura 7 – Relação institucional MUG e IVOS



Fonte: A instituição (2019).

¹⁹ Matéria encontrada no jornal A Tribuna na tiragem do dia 22 de setembro de 2016.

²⁰ Conteúdo encontrado no site oficial do Folha Vitória do dia 08 de julho de 2016. Disponível em: <<https://www.folhavitoria.com.br/esportes/noticia/07/2016/projeto-faixa-dourada-promove-evento-com-participacao-de-medalhista-olimpico-no-judo>> Acesso em: 05 fev. 2019.

²¹ Reportagem encontrada no site oficial da prefeitura de Vila Velha/ES. Disponível em: <<http://www.vilavelha.es.leg.br/institucional/noticias/osvaldo-maturano-preve-modernizacao-na-iluminacao-da-quadra-da-mug-e-do-campo-do-santos>> Acesso em: 05 fev. 2019.

²² Matéria encontrada no site oficial da prefeitura de Vila Velha/ES, na repartição da Câmara municipal. Disponível em: <<http://www.vilavelha.es.leg.br/institucional/noticias/chiabai-promove-tribuna-livre-com-participacao-de-diretores-da-mug>> Acesso em: 05 fev. 2019

Quanto às práticas empreendidas com o judô, o IVOS leva em consideração as determinações oriundas de entidades máximas representativas do esporte no Espírito Santo e no Brasil, tais como a Federação Espiritossantense de Judô (FEJ) e a Confederação Brasileira de Judô (CBJ).

Neste ano de 2019, uma das conquistas do IVOS diz respeito à sua filiação ao Instituto Thiago Camilo, de São Paulo, visando ampliação no que tange à variedade na oferta de oficinas, contratação de mais profissionais, aumento de núcleos, manutenção dos equipamentos, maior visibilidade, maior possibilidade de realização das metas do projeto.

2.1.3 Associação Cultural, Desportiva e de Ação Social Capoeira na Comunidade

Figura 8 – Logomarca da ACDASCC



Fonte: A instituição (2019).

O projeto Capoeira na Comunidade, posteriormente denominado Associação Cultural, Desportiva e de Ação Social Capoeira na Comunidade (ACDASCC), nasceu no ano de 1994, a partir da atividade voluntária de um professor²³ de capoeira após o término do projeto Vale da Esperança, que atendia crianças e adolescentes do bairro Resistência, no município de Vitória/ES, que se encontravam em situação de risco e vulnerabilidade social.

Com o passar dos anos, esta iniciativa social se ampliou em número de educadores sociais voluntários e, como consequência, os atendimentos que anteriormente ocorriam

²³ Quando iniciou o trabalho era aluno graduado, atualmente professor de educação física, especialista e mestre de capoeira, tendo as atividades de capoeira vinculadas ao grupo de capoeira Beribazu, respeitando seu estatuto, código de ética e disciplina.

apenas no bairro Resistência, em Vitória, passaram a ocorrer em 12 bairros do mesmo município, além da criação de um núcleo no município de Fundão, um em Cariacica e um em Guarapari.

Para além da atividade da capoeira, o projeto se subdividiu inicialmente em outras duas iniciativas sociais: um canal em rede social chamado Comunidades em Foco, que visa tornar pública a voz da comunidade quanto às suas carências e conquistas, e o Programadores do Amanhã, que busca iniciar adolescentes e jovens no mundo da programação computacional.

Há ainda a aproximação com algumas faculdades particulares, visando desconto percentual no valor das mensalidades, e o desenvolvimento de relações com empresas que oportunizam vagas de menor aprendiz aos participantes da ACDASCC.

Financeiramente, esta associação não possui receita fixa, sua manutenção se dá a partir do trabalho voluntário de todos os seus associados e parceria com espaços públicos e privados para realização das atividades. No entanto, vale ressaltar que há movimentos frequentes em busca de patrocinadores, participação em editais de fomento à cultura e demais possibilidades para auxílio na realização de eventos de capoeira.

Segundo o artigo 4º do estatuto social da ACDASCC, esta instituição tem como finalidade:

I – Promover o resgate, a preservação e a pesquisa histórica, social e econômica dos vários aspectos da capoeira e de quaisquer outras manifestações da cultura afro-brasileira no país e/ou no exterior; II – Promover a cultura e a defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; III – Contribuir com a sociedade por meio do ensino da arte da capoeira, como também desenvolver atividades culturais; IV – Estimular a criação de espaços dedicados à construção e resgate da cidadania, por meio do ensino da capoeira; V – Estimular a promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais; VI – Buscar o desenvolvimento técnico dos capoeiristas e o aperfeiçoamento do método didático de ensino da capoeira e a promoção da saúde de seus associados; VII – Oportunizar o aprimoramento dos associados por meio de cursos e debates, participações em congressos, oficinas e laboratórios, proporcionando cursos de qualificação aos associados praticantes da arte e ainda promovendo palestras, conferências, reuniões e quaisquer espécies de eventos de caráter educacional e cultural; VIII – Despertar a consciência nas comunidades sobre a contribuição da cultura negra na sociedade brasileira; IX – Resgatar a cultura afro-brasileira, como instrumento de educação popular, na perspectiva da criatividade e sua expressão, com ampla liberdade de manifestação, na construção da cidadania; X – Promover manifestações culturais e artísticas do povo brasileiro, garantindo a valorização do indivíduo, o reconhecimento de sua linguagem, de sua identidade e a harmonização entre as suas vivências pessoais e culturais; XI – Promover o intercâmbio com entidades de

ensino e de desenvolvimento social, nacionais e internacionais; XII – Auxiliar entidades culturais e educacionais através de convênios, parcerias e outras formas de assessoria; XIII – Estreitar relacionamentos com entidades ligadas à preservação da cultura popular; XIV – Combater e denunciar a deturpação da cultura popular, cooptando e evitando que a mesma seja utilizada na reprodução e manutenção das relações caóticas e nocivas existentes na sociedade; XV – Receber donativos e bens em espécie; XVI – Representar-se em sociedades cívico-sócio-educacionais; XVII – Fomentar a memória relacionada com a diversidade cultural brasileira; XVIII – Estimular a criação de outras associações de mesma natureza em outras regiões do país e no exterior, inclusive através da mobilização de entidades governamentais e Organizações Não Governamentais nacionais e internacionais; XIX – Combater o racismo e toda forma de discriminação, seja ela de origem, raça, sexo e opção sexual, cor, idade e quaisquer outras formas (ACDASCC, 2016, p. 2).

Foram encontradas 19 finalidades a serem transpostas em ações no estatuto social da ACDASCC e, analisando o conteúdo, foi percebido que a temática geral diz respeito à preservação cultural, consciência social e formação humana por meio da capoeira.

No ano de 2019, a ACDASCC estava passando por uma modificação conceitual e estrutural, devido às possibilidades de parcerias, havendo necessidade de se repensar o nome da instituição, pois havia o entendimento que vincular a associação diretamente à prática da capoeira limitava o atendimento das demais ofertas do projeto, como explica a presidência:

[...] o que mudou foi o nome da associação, porque nessa parceria nós estamos aprendendo com quem deu certo, em questão de formar parcerias, captação de recursos, e organização. Eles estão nos dando gestão. Eles falaram, olha só, esse nome remete muito à capoeira, vocês estão tentando fazer mais do que a capoeira, então quando fala Capoeira na Comunidade já tira o interesse de muita gente, porque vocês não fazem só um trabalho de capoeira, vocês fazem muito mais coisas (Cravo, presidente, 13 jun. 2019).

A partir da pretensa reorganização da gestão, um novo estatuto seria estabelecido, a intenção era preencher algumas lacunas e adequar o documento às novas intenções e realidades, no entanto, a parceria com não se firmou.

Sobre as atividades desenvolvidas por essa instituição, foram encontrados dois subprojetos: Capoeira na Comunidade e Programadores do Amanhã.

Segundo a presidência da instituição, o Capoeira na Comunidade, a partir do contato com as comunidades da periferia, possibilita o encaminhamento para ações socioeducativas por meio do educador de capoeira voluntário, viabilizando a entrada nos demais subprojetos,

sendo este quem movimenta o maior número de atendimentos (750 pessoas), distribuídos em 15 unidades pelo Estado do Espírito Santo²⁴.

O Programadores do Amanhã é um dos braços do projeto que tem como objetivo principal oportunizar o aprendizado da programação computacional a jovens de comunidades periféricas. Contam com monitores voluntários e direciona os interessados a vagas de “menor aprendiz” e “jovem aprendiz”, além de possibilitar ingresso no mercado de trabalho. Essa iniciativa foi possível a partir de parcerias com o PicPay, com o grupo de Desenvolvedores do Espírito Santo (DES-ES) e o Programa de Educação Tutorial (PET) de engenharia da UFES. O atendimento realizado gira em torno de 21 participantes.

Quanto à metodologia aplicada nos núcleos que desenvolvem atividades com a capoeira, há uma concordância inicial no que tange à organização básica da prática que se estabelece por meio do respeito e cumprimento do estatuto do grupo de capoeira Beribazu²⁵, no entanto, as abordagens e estabelecimento das práticas ficam a cargo de cada educador voluntário, havendo assim práticas de ensino variadas.

Poder sentir-se autor da própria prática de ensino permite que os educadores se utilizem de estratégias criativas para atingirem seus objetivos, mas a não obrigatoriedade da sistematização das atividades e pouca possibilidade de acompanhamento pela coordenação podem ocasionar práticas que se contrapõem aos objetivos institucionais.

Grande parte dos educadores ensinam a prática da capoeira a partir do que aprenderam enquanto capoeiristas, o que influencia na forma de perceber a própria capoeira e seu papel dentro da instituição em que ela ocorre.

Os espaços físicos destinados às ações realizadas pela associação são múltiplos. O Comunidades em Foco acontece nas redes sociais e nas ações comunitárias não localizadas e o Programadores do Amanhã ocorre de forma online e, posteriormente, em locais flexíveis, de acordo com os tutores voluntários.

O Capoeira na Comunidade, inicialmente, é o único que se mantém em locais específicos, tais como: oito Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), um Centro de Artes e Esportes Unificados (CEU),

²⁴ Apresentam 12 unidades em Vitória, uma em Fundão, uma em Cariacica e uma Guarapari.

²⁵ Fundado por mestre Zulu em 1972 no Distrito Federal, Brasília. Regido adiante por um conselho de mestres.

um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), uma igreja, um movimento comunitário, uma quadra poliesportiva pública e um mirante público.

A infraestrutura peculiar de cada unidade²⁶ em que se ofertam as atividades de capoeira, a formação variada dos educadores voluntários, o tempo em atividade com a capoeira e de envolvimento com o projeto, o contexto social regional dos participantes fazem com que as atividades sejam próximas em sua intenção inicial, porém díspares quanto às formas de atendimento e desenvolvimento do trabalho enquanto núcleo.

Nos espaços públicos fechados, como é o caso das escolas, equipamentos de cultura e socioassistenciais, os participantes têm a sensação de maior segurança, água potável, banheiros, piso nivelado e possibilidade de local para guardar alguns de seus instrumentos. Já as quadras externas e demais espaços públicos abertos ficam à mercê do tempo, das situações de risco cotidianas, da falta de água e de banheiro, mas que não impedem o trabalho.

Com o trabalho desenvolvido a longo prazo, esse projeto possui certas marcas que identificam algumas das conquistas alcançadas, entre elas os próprios educadores multiplicadores do projeto. De todos os núcleos do projeto Capoeira na Comunidade, apenas um dos educadores não foi aluno do mestre que preside a associação.

Para além de serem multiplicadores do projeto, dentre as conquistas muito explicitadas pelo presidente da instituição estão o alcance do ensino superior por alguns dos alunos, a permanência de uma vida saudável quanto ao não envolvimento com a criminalidade, a obtenção de profissões regulamentadas e a entrada de dois alunos no mercado de trabalho da programação computacional a partir de iniciativas da ACDASCC.

Sobre a visibilidade desta instituição, foram encontradas entrevistas cedidas ao programa televisivo *Bom de papo* exibidas em 19 de maio de 2016²⁷ e em 22 de novembro de

²⁶ Em Vitória: EMEF Neusa Nunes, EMEF M^a Stella de Novaes, EMEF Heloisa Abreu, EMEF Mauro Braga, EMEF João Bandeira, EMEF Prezideu Amorim, EMEF Otto Ewald Júnior, CMEI Yolanda Lucas da Silva, CEU de São Pedro, CRAS de Resistência, Quadra poliesportiva de Mangue Seco, Movimento Comunitário do bairro Conquista. Em Cariacica: EMEF Rosa da Penha. Em Guarapari: Igreja Nossa Senhora da Vitória. Em Fundão: Mirante em Praia Grande, bairro Direção.

²⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fCdoXeJSAhw>> Acesso em: 05 fev. 2019.

2017²⁸, canal no YouTube²⁹ que exibe algumas das ações empreendidas e página no Facebook³⁰.

2.1.4 Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos Caminhando Juntos

Figura 9 – Logomarca institucional CAJUN



Fonte: A instituição (2019)

O projeto Caminhando Juntos (CAJUN) foi criado no ano de 1995 como uma iniciativa privada e sem fins lucrativos, com apenas uma unidade no Bairro do Quadro, em Vitória/ES. Tinha como objetivo “ocupar o tempo ocioso da criança e do adolescente, moradores das regiões adjacentes desse bairro, a fim de tentar diminuir o índice de crianças e adolescentes nas ruas, em contato com drogas e violência” (PASSOS, 2005, p. 34).

Segundo Passos (2005), em abril de 1996, foi firmado um convênio com a “Secretaria de Ação Social [sic]” do município de Vitória/ES e, em setembro do mesmo ano, a primeira sede foi inaugurada no Bairro do Quadro, com espaço cedido pela Prefeitura Municipal de Vitória. Com as mudanças significativas percebidas na região, a prefeitura dá início ao processo de ampliação do projeto, estabelecendo novas unidades de atendimento pelo município.

Ferreira e Costa (2012), tomando como base o PNAS/2004, discorrem que:

Ao longo dos anos, observou-se um impacto significativo deste projeto na região, o que culminou no recebimento de investimentos públicos para a sua continuidade e implantação de novas unidades de atendimento em outros territórios do município.

²⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pix1qmoMJdA>> Acesso em: 05 fev. 2019.

²⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCz9LyV7ZMhmdEuoc2jan3yQ>> Acesso em: 05 fev. 2019.

³⁰ Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/capoeirascomunidades/>> Acesso em 10 fev. 2019.

Nesse processo o projeto passou a integrar a Política Nacional de Assistência Social, como um Serviço da Proteção Social Básica que visa à prevenção de situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários (FERREIRA; COSTA, 2012, p. 257).

A partir do momento em que o CAJUN deixa de ser um projeto social e começa a fazer parte de uma política pública de assistência social, ele passa a responder como um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) referenciado pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em contato com o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS).

A gestão financeira do CAJUN se dá a partir de uma relação público-privada, os recursos financeiros principais são fornecidos pela Prefeitura Municipal de Vitória e, quando as metas quantitativas são atingidas, recebem também recursos financeiros oriundos do Governo Federal. No entanto, quem administra e gere a distribuição dos recursos para a instituição é uma empresa³¹ escolhida por meio de licitação pública, a qual se responsabiliza pelos processos de pagamento dos funcionários e manutenção dos equipamentos onde ocorrem as atividades.

Segundo a coordenação geral do CAJUN, são realizados aproximadamente 1.800 atendimentos a crianças e adolescentes entre seis e 15 anos de idade no contra turno escolar, em 14 unidades distribuídas nos bairros da Grande Vitória. São ofertadas oficinas de artes, artes circenses, música, capoeira, dança, jogos, brinquedos e brincadeiras e esportes.

A localização das unidades do CAJUN se dá em 14 bairros: Andorinhas (AN), Quadro (BQ), Bela Vista (BV), Bonfim (BF), Caratoíra (CA), Consolação (CO), Conquista (CQ), Engenharia/Itararé (EI), Jaburu (JA), Nova Palestina (NP), Romão (RO), Praia do Suá (PS), Santo André (SA) e Sólon Borges (SB). A estrutura de cada unidade pode ser visualizada na Tabela 1 que segue.

³¹ A gestão atual está a cargo da Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais (ADRA).

Tabela 1 – Organização estrutural das unidades do CAJUN

Estrutura das Unidades:	AN	BQ	BV	BF	CA	CO	CQ	EI	JB	NP	RO	PS	AS	SB
Cozinha	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Secretaria	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Despensa	1	1	1	1	-	1	-	1	1	1	1	1	1	1
Banheiros	3	2	5	3	3	3	2	3	3	3	4	3	1	3
Refeitório	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Almoxari- fado	1	1	1	1	-	-	-	-	1	-	1	-	1	1
Salas de Oficinas	6	2	3	3	3	2	1	3	2	2	2	4	4	5
Salas de Apoio	-	1	2	1	1	-	-	-	1	1	1	2	1	1
Quadra	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Área externa	1	1	1	1	-	1	1	-	1	1	1	1	1	1

Fonte: A instituição (2019).

Pela relação descrita na tabela anterior, é possível perceber como há variação espacial entre as unidades. Algumas possuem espaço físico mais amplo, outros, espaços mais reduzidos, podendo favorecer ou não as práticas a serem realizadas nestes locais, assim como o número de atendimentos mensais.

No que tange ao estabelecimento das ações e da organização socioeducativa do CAJUN, toda tomada de decisões se dá a partir do estabelecido nos documentos norteadores do SUAS sobre serviços de Proteção Básica, na repartição dos SCFV. Os objetivos gerais são todos estabelecidos em âmbito nacional e as atividades são contextualizadas a partir das demandas locais específicas.

Como descrição dos SCFV para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos de idade é compreendido que:

Tem por foco a constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. As intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social.

Inclui crianças e adolescentes com deficiência, retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações, cujas atividades contribuem para re-significar vivências de isolamento e de violação de direitos, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social (BRASIL, 2014, p. 16).

Tendo como objetivos específicos para o atendimento:

Complementar as ações da família e comunidade na proteção e desenvolvimento de crianças e adolescentes e no fortalecimento dos vínculos familiares e sociais; Assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo; Possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural das crianças e adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã; Estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo; Contribuir para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional (BRASIL, 2014, p. 20).

As ações socioeducativas são organizadas a partir de três eixos temáticos anualmente: participação, convivência social e direito de ser, os quais contêm subeixos e são perpassados por temas transversais. Essa maneira de se organizar visa “contribuir para a elaboração de propostas que contemplem formas de expressão, interação, aprendizagem e sociabilidade em conformidade com os objetivos do serviço” (BRASIL, 2017, p. 15)

Em específico, esses eixos pretendem:

I. Convivência social – é o principal eixo do serviço, traduz a essência dos serviços de Proteção Social Básica e volta-se ao fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. As ações e atividades inspiradas nesse eixo devem estimular o convívio social e familiar, aspectos relacionados ao sentimento de pertença, à formação da identidade, à construção de processos de sociabilidade, aos laços sociais, às relações de cidadania, etc. São sete os subeixos relacionados ao eixo convivência social, denominados capacidades sociais: capacidade de demonstrar emoção e ter autocontrole; capacidade de demonstrar cortesia; capacidade de comunicar-se; capacidade de desenvolver novas relações sociais; capacidade de encontrar soluções para os conflitos do grupo; capacidade de realizar tarefas em grupo; capacidade de promover e participar da convivência social em família, grupos e território. II. Direito de ser – o eixo “direito de ser” estimula o exercício da infância e da adolescência, de forma que as atividades do SCFV devem promover experiências que potencializem a vivência desses ciclos etários em toda a sua pluralidade. Tem como subeixos: direito a aprender e experimentar; direito de brincar; direito de ser protagonista; direito de adolescer; direito de ter direitos e deveres; direito de pertencer; direito de ser diverso; direito à comunicação. III. Participação – tem como foco estimular, mediante a oferta de atividades planejadas,

a participação dos usuários nos diversos espaços da vida pública, a começar pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, passando pela família, comunidade e escola, tendo em mente o seu desenvolvimento como sujeito de direitos e deveres. O eixo “participação” tem como subeixos: participação no serviço; participação no território; participação como cidadão; participação nas políticas públicas (BRASIL, 2017, p. 15).

A partir desses três eixos principais, as unidades dos SCFV planejam suas atividades. O CAJUN, em específico, estabelece uma reunião no início do período letivo para confecção do plano anual. De acordo com o tipo de oficina a ser ofertada, são traçados nortes para cumprimento dos objetivos contidos no eixo em que se encontram e um planejamento prescrito é elaborado e entregue à coordenação pedagógica, que o analisa e o devolve comentado mensalmente.

Uma vez por semana, mais especificamente toda sexta-feira, os educadores têm o dia direcionado para cumprimento das demandas pedagógicas prescritas como relatórios e organização semanal, preenchimento do Sistema de Gerenciamento da Atenção à Família (SIGAF), reuniões locais etc.

Ao pensar as atividades mais relacionadas ao movimento corporal, tais como: Capoeira, Dança, Jogos, Brinquedos e Brincadeiras (JBB), Artes Circenses e Esportes nesse contexto dos SCFV vinculados ao SUAS, voltamos a refletir sobre o papel dessas oficinas.

Como consta nos documentos norteadores do SUAS, as oficinas presentes nos SCFV têm como objetivo desenvolver, por meio da arte, cultura, esporte e lazer, os eixos que orientam e buscam o desenvolvimento e ampliação da inclusão social.

Sobre isso, a coordenadora geral do CAJUN discorre que, em cada linguagem (tipo de oficina), este processo ocorre de uma forma específica:

Por exemplo, no JBB (Jogos, Brinquedos e Brincadeiras), é o direito de ser crianças. É o direito de vivenciar aquelas brincadeiras, é o direito de ser criativo. Então vem de encontro aos nossos eixos. Capoeira! Capoeira não existe se não tiver uma roda. Quer trabalho de mais convivência que a capoeira? Todo mundo canta junto e se todo mundo não cantar junto não há jogo. Então não é só o trabalho, é além da questão corporal que trabalha para direcionar espaço, crescimento, essas questões físicas mesmo. Isso não é o nosso objetivo, é o outro! (Violeta, coordenadora geral, 02 jul. 2019).

Quando perguntada se há algum participante ou ex-participante que consideraria um exemplo positivo como resultado do projeto, a coordenadora responde:

“Vários. Os nossos funcionários que trabalham hoje com a gente no CAJUN, ex-CAJUN, né? Que um dia foram crianças e hoje são nossos funcionários, como educadores, coordenadores locais e auxiliares administrativos” (Violeta, coordenadora geral, 02 jul. 2019).

No que diz respeito às conquistas do CAJUN, podem ser inicialmente listados: a ampliação de uma única unidade para outras 14, o aumento da comunidade atendida, o financiamento do Governo Federal, a quantidade de crianças e adolescentes que fizeram parte do SCFV e hoje atuam como educadores sociais.

2.2 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS INSTITUCIONAIS

Figura 10 – Instituições participantes da pesquisa



Fonte: A autora (2020).

As instituições aqui apresentadas possuem semelhanças e diferenças quanto aos seus espaços físicos, abrangência do atendimento à comunidade, proposta organizacional,

acompanhamento socioeducacional, grau de autonomia dos educadores, nível de sistematização geral das atividades, entre outros.

Cada instituição se constituiu de acordo com contextos específicos de sua região. O que está proposto aqui não é a comparação entre elas para que seja apontado qual assume uma postura correta ou equivocada, mas para que se torne possível dialogar sobre suas possibilidades.

Compreende-se que podem ser encontradas pistas que auxiliem possíveis reflexões sobre as formas de organização que se estabelece em cada uma delas e as possibilidades práticas que essas condições viabilizam.

Para melhor visualização, está exposto, no Quadro 1 abaixo, a construção de uma relação que visa traçar aproximações e distanciamentos entre as instituições e o início da discussão sobre a influência estrutural e financeira para as organizações socioeducativas empreendidas.

Quadro 1 – Práticas institucionais e estrutura organizacional das instituições

Encontram-se nas instituições:	AAOCA	IVOS	ACDASCC	CAJUN
Avaliação das atividades mensais	Sim	Não	Não	Sim
Equipe pedagógica	Sim	Não	Não	Sim
Espaços físicos fechados	Sim	Sim	13	14
Estatuto social	Sim	Sim	Sim	Não
Indicação para estágios	Sim	Não	Sim	Sim
Mais de uma modalidade esportiva	Sim	Não	Não	Sim
Mais de uma unidade de atendimento	Não	Não	15	14
Mantimento a partir de recursos públicos	Não	Não	Não	Sim
O esporte e as práticas corporais como meio (segundo a coordenação)	Sim	Sim	Sim	Sim
Orientações técnicas da esfera pública	Não	Não	Não	Sim
Prática do voluntariado	Parcial	Parcial	Totalmente	Não
Práticas de planejamentos prescritos	Sim	Não	Não	Sim

Fonte: Os coordenadores (2019).

Quanto às questões mais relacionadas ao campo organizacional das práticas por meio de planejamentos e avaliações, apenas a AAOCA e o CAJUN estabelecem esse tipo de atividade, no entanto, algumas variáveis devem ser analisadas.

Para que a coordenação e educadores do IVOS e ACDASCC se mantenham atendendo as comunidades, precisam se manter em empregos formais fora da instituição devido à não remuneração. A falta de uma equipe pedagógica ou reuniões que possibilitem a troca de experiências práticas também dificulta a implementação de processos organizacionais.

Os espaços ocupados pela ACDASCC não são próprios. O projeto faz uso de espaços públicos que nem sempre possuem estrutura adequada, como o caso do mirante e quadra citados no subcapítulo sobre essa instituição.

Todas as instituições participantes desta pesquisa possuem documentos norteadores. Três se baseiam no estatuto social e apenas o CAJUN possui orientações em nível municipal e federal.

Instituições como o CAJUN e a ACDASCC, por possuírem muitas unidades, demandam uma organização ainda maior, no entanto, são possibilidades estruturais e práticas completamente diferentes, pois a impossibilidade de dedicação em grau maior devido à falta de remuneração traz algumas dificuldades para o fomento de reuniões frequentes, como é o caso do ACDASCC.

É importante informar que o voluntariado em todas essas instituições, em algum momento, fez-se presente, seja na constituição, na manutenção que se estende até este ano de 2019 ou, de forma parcial, mantendo o projeto quando não existem recursos e enquanto buscam formas de apoio financeiro.

Quanto aos processos de avaliação, no CAJUN e na AAOCA, em que há a sistematização dos planejamentos, ocorre também avaliação das oficinas pelos próprios educadores. Já no IVOS e no ACDASCC não ocorrem avaliações sistematizadas das atividades.

Vale ressaltar que as avaliações aqui mencionadas dizem respeito às atividades desenvolvidas com os participantes das oficinas sob o olhar do educador. Não foram encontradas, durante as visitas aos espaços e nos documentos analisados, estratégias avaliativas que considerassem o olhar dos atendidos.

3. CURRÍCULOS: DAS ESCOLAS AOS PROJETOS SOCIAIS

Este capítulo busca discorrer sobre compreensões acerca do termo currículo e suas funções em meio escolar e não escolar, compreender sobre a responsabilidade da/na elaboração e fomento desse documento, discutir sobre formas de currículo a partir dos documentos relacionados às instituições participantes desta pesquisa e pensar relações entre o cotidiano e a elaboração curricular.

A relevância da temática currículo para esta pesquisa parte do pressuposto de que práticas de ensino, sejam elas escolares ou não escolares, são orientadas por currículos que visam estabelecer o perfil institucional, mesmo quando encontrados com outras nomenclaturas, tais como: regimentos, estatutos, diretrizes, orientações etc.

Ainda que, tomando como suspeita a não aceitação passiva dos currículos prescritos pelos praticantes do cotidiano, não está ignorada sua função reguladora, pois a própria constituição dos currículos não é neutra e se estabelece a partir de preceitos sobre o que deve ser e o que deve compor as práticas institucionais que orientam.

Essa suspeita está amparada pelo conceito de “Consumo Produtivo”, de Certeau (1998), compreendendo que os consumidores dão significados próprios aos objetos e normas que a eles são disponibilizados, consumo este que pode ser subvertido de diversas formas e até mesmo invisibilizado ao olhar de quem está externo às práticas, buscando manter sua existência em meios rígidos, esgueirando-se por meio de táticas astuciosas, promovendo outras maneiras de fazer.

Buscando atingir o primeiro e o segundo objetivos desta pesquisa, a organização estrutural deste capítulo se deu da seguinte forma: estabelecimento de compreensões acerca do que vem sendo o currículo e quais suas funções; as formas que se dão as elaborações curriculares; estruturação dos currículos escolares; e organização curricular de projetos sociais.

3.1 O CURRÍCULO PRESCRITO E SUAS FUNÇÕES

O termo currículo está carregado de sentidos, o que, por vezes, dificulta o estabelecimento de um significado que seja capaz de abranger todas as suas funções e compreensões. Muito disso se deve ao fato dessa palavra ser empregada em situações variadas no que tange ao aspecto organizacional do ensino.

Segundo Sacristán (1998, p.103), “O conceito currículo adota significados diversos, porque, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular”.

Lopes e Macedo (2011) trazem à tona esse mesmo entendimento quanto à multiplicidade dos possíveis significados para o currículo, afirmam ainda que cada novo conceito não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas de pensá-lo de maneira mais ampla enquanto acordos sobre os sentidos do termo de modo parcial e localizada historicamente.

Uma compreensão que se tornou senso comum no que diz respeito ao significado de currículo está relacionada ao seu papel regulador na organização das disciplinas ofertadas em instituições de ensino. No entanto, a organização prescrita dos conteúdos curriculares é uma de suas funções, não sinônimo de sua concretude.

Compreendendo a partir de Sacristán (2013) a não neutralidade do currículo quanto à escolha de seus conteúdos, é possível visualizá-lo como instrumento estruturador do ensino, seja ele escolar ou não escolar, pois, baseado nele, é determinada a divisão do tempo, nível de especialização dos professores, organização das séries ou etapas do ensino, conteúdos a serem trabalhados, entre outros.

Enquanto estruturador institucional das práticas, o currículo é uma produção de cunho técnico, cultural, social, político e econômico. Determinar o que deve ser ensinado e o que pode ser aprendido é um poder que não regula apenas as instituições de ensino, mas que pretende regular toda a sociedade.

Indagar a serviço de quê ou de quem está esse poder regulador e como ele afeta seus praticantes do cotidiano³², pensar quem pode exercer o poder de escolha de conteúdos, quais são os interesses dominantes nessa regulação e qual o nível de tolerância na interpretação das normas reguladoras são caminhos para compreensão dos contextos anteriores e atuais relacionados ao ensino.

Os modos variados em que o ensino ocorre dependem de muitos fatores, desde a organização curricular, estrutura física dos espaços, aplicação ou não da orientação prescrita, a colaboração ou não aceitação dos professores e estudantes quanto às normas estabelecidas pelas autoridades gestoras, empenho da comunidade escolar, entre outros.

Segundo Certeau (1998), lugares de poder procedem à existência de jogos compostos por estratégias e táticas. Assim como os produtos ofertados pelo mercado são utilizados a partir de uma lógica de consumo produtivo,³³ as normas externamente orientadas como os currículos prescritos passam por um processo de interpretação e reorganização, contrapondo a ideia de um consumo passivo de um sistema normalizador.

Faz-se importante compreender que “toda proposta de texto é traduzida pelos leitores. Quando ela é interpretada, pode ser enriquecida e inclusive subvertida pelos leitores” (SACRISTÁN 2013, p. 27). É de suma importância a produção de textos curriculares bem escritos, no entanto, é viável a atenção aos movimentos de interpretação e prática do currículo, para que sejam possíveis compreensões mais próximas ao real contexto de ensino e de aprendizagem em questão.

Conforme o exposto, é possível visualizar pistas que indiquem a existência de tipos variados de currículos, Sacristán (1998) aponta seis deles: (1) currículo prescrito, (2) currículo apresentado aos professores, (3) currículo moldado pelo professor, (4) currículo em ação, (5) currículo realizado, (6) currículo avaliado. De forma mais resumida, Lopes e Macedo (2011) indicam inicialmente três níveis: formal, oculto e vivido. O formal diz respeito ao institucional/prescrito; o oculto, às ideologias por trás das escolhas na construção do currículo; o vivido é compreendido como o currículo praticado.

³² São tomados como praticantes do cotidiano todos os agentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, sejam eles alunos, professores ou demais atores da empreitada educacional em questão.

³³ Consumo produtivo parte da ideia de Certeau sobre a possibilidade de novos usos e apropriações dos objetos que, embora sejam ofertados sob uma ótica de consumo, têm suas utilidades ressignificadas a partir da subversão de seus consumidores não-passivos.

As concepções acerca do currículo aqui mencionadas confluem na direção de que, na prática do ensino, várias formas curriculares são necessárias e a potência maior não está na sobreposição de uma forma pela outra, mas na busca da compreensão do funcionamento de todas elas no mesmo espaço e tempo.

Vale salientar que a construção de um currículo é uma escolha consciente entre outras possibilidades de currículos. Outras escolhas de conteúdos, tempos, profissionais educadores e que, embora sua elaboração defina o perfil institucional, apenas a prescrição não é capaz de fomentar sua concretização.

Considerando os tipos de currículos apresentados neste capítulo, tendo como base Sacristán (1998) e Lopes e Macedo (2011), percebe-se um movimento de ressignificação do próprio currículo a partir das pessoas que se envolvem com ele. Há uma primeira versão escrita, essa versão é direcionada aos professores, que, conforme suas leituras da necessidade de adaptação daquele currículo, reconfiguram suas práticas, ora deixando evidente por meio de documentos, ora subvertendo seus fazeres como forma de resistência.

Da mesma forma, esse currículo praticado/em ação/realizado se configura conforme os praticantes do cotidiano, expandindo-se para além do corpo docente escolar. Ele depende também das crianças, adolescentes, jovens e adultos envolvidos nas mediações pedagógicas. A partir da resposta do campo, são estabelecidas avaliações e novas organizações para a prática pedagógica.

Segundo Certeau (1998), quanto mais rígidos forem os sistemas, mais astuciosas e invisibilizadas serão as práticas, como forma de manutenção de sua existência. O currículo prescrito neste momento se torna orientação geral das práticas, mas as práticas estão incutidas nelas mesmas e nos contextos que as viabilizam, não sendo possível descontextualizar os atos de seus contextos.

3.2 A ELABORAÇÃO CURRICULAR

A elaboração curricular é uma ação organizacional primária da prática, de onde partem interpretações que culminam em práticas que tanto podem ir ao encontro com os ideais contidos nos documentos prescritos principais quanto podem contrariá-los.

Segundo Lopes e Macedo (2011), a escolha sobre o que ensinar ganha forças com o movimento da Escola Nova no Brasil³⁴, momento em que a escola recebia a responsabilidade de resolver problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas, devido às demandas da industrialização.

Para além de compreender as instituições em relação àquilo prescrito no currículo formal e se ele está sendo praticado de forma fiel, outra direção possível seria pensar como e a partir de quais preceitos são construídos seus documentos, compreendendo que há um currículo oculto tanto da parte de quem elabora quanto da parte de quem traduz em práticas concretas.

Nesse sentido, algumas compreensões acerca da elaboração curricular de espaços diferenciados são necessárias. Como a discussão sobre currículo emerge nos processos de educação de massa, o primeiro ponto a ser tratado diz respeito às formas do currículo escolar e, a seguir, os possíveis currículos de acordo com os três projetos sociais e serviço de convivência e fortalecimento de vínculos participantes desta pesquisa.

3.2.1 Cotidiano e currículo

Ao interpretar o currículo como confluência das práticas, Sacristán (1998) possibilita pistas para resolução de questões relacionadas à supremacia da teoria em relação à prática, apontando que, para um currículo fazer sentido, ter utilidade, ele precisa condizer com a prática real, que tem como função organizar.

O cotidiano é que se incumbe de dar significado às ações pedagógicas e/ou socioeducativas, não se trata do cotidiano das repetições, das rotinas, mas o cotidiano apresentado por Certeau (1998). Nessa ótica, o cotidiano significa movimento, maleabilidade, atos que ora se apresentam visíveis, ora nas entrelinhas. O cotidiano está presente nesta pesquisa não como recurso ou abordagem metodológica, mas como base teórica.

³⁴ Foi um movimento de renovação do modo tradicional de ensino, teve como grande impulsionador o desenvolvimento industrial, que fez emergir grandes diferenças sociais exigindo das instituições educadoras novas formas de agir. Teve grande força na Europa, na “América” e no Brasil na primeira metade do século XX, tendo como um dos seus principais precursores na América do Norte o filósofo e pedagogo John Dewey.

Compreende-se, então, que o currículo só faz sentido quando está vinculado a questões que se relacionam com o contexto de seus praticantes, com seus cotidianos. Quem o elabora o faz a partir de sentidos próprios, contextos e interesses próprios, com determinada releitura do campo que fará uso do documento.

Quem reelabora esse currículo (professores/educadores), reelabora conforme suas óticas, sentidos, experiências e, por sua vez, seu cotidiano (que tanto pode ser em nível profissional, pessoal ou local, respeitando o contexto em que as mediações ocorrem). Por sua vez, o campo também reelabora o currículo a partir da sua forma de participação nas atividades propostas a ele.

Aqui está expresso um movimento de construção e reconstrução constante do currículo, possibilitando pistas na direção de que práticas mais dialógicas, que respeitem os tempos e espaços de todos os envolvidos com o processo de ensino e de aprendizagem se tornam mais viáveis e significativas quando seus objetivos convergem.

Nesse sentido, Garcia e Moreira (2012) discorrem sobre a necessidade de transformação dos conhecimentos científicos em conhecimentos palpáveis a quem aprende, por meio de vínculos aos contextos sociais e culturais em que permeiam.

[...] certamente o professor não precisa dominar apenas o conteúdo que ensina. Precisa de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo, e o papel da escola no mundo de hoje, precisa entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. Precisa pensar em como se deve responder à situação de desigualdade e à diversidade cultural que encontramos em nossa sociedade. Precisa compreender como se processa a aprendizagem, principalmente no caso do aluno concreto, real, com que lida todo dia e que difere do modelo que gostaria de encontrar na sala de aula. [...] (GARCIA; MOREIRA, 2012, p. 13).

Embora Garcia e Moreira (2012) estejam se referindo à prática escolar, esse discurso pode ser ampliado aos campos dos projetos sociais, pois suas atividades também demandam compreensões para além da técnica de como fazer. São espaços diferenciados, com públicos variados, com experiências socioculturais que se diferem umas das outras. Quanto a isso, Mello, Ferreira Neto e Votre (2009, p. 88) discorrem que:

Os projetos sociais podem contribuir para a constituição de uma teoria da educação física que considere a pluralidade dos sujeitos em sua intervenção pedagógica. [...] Diferentemente da educação física escolar, a possibilidade de saída amplia a margem de negociação dos participantes, e os projetos se tornam mais sensíveis aos seus interesses e expectativas.

Segundo Vianna e Lovisolo (2011), a não contextualização das práticas, assim como a questão da divergência entre a oferta das atividades esportivas e os interesses dos participantes podem acarretar na evasão dos participantes dos projetos sociais.

Atividades externamente orientadas, por meio de currículos prescritos que não dialogam com a prática, principalmente com os atendidos, tendem a ocasionar evasão, pois, tornam as mediações frágeis.

As representações de evadidos e perseverantes do Projeto Esporte Cidadão sobre os motivos de evasão e de adesão e sobre o papel da competição esportiva indicam que há conflito entre a proposta pedagógica adotada pelo PEC e os sentidos que os sujeitos constroem para sua ação. Apesar dos fatores externos que contribuem para a evasão, com os estudos e os problemas familiares, os discursos e as práticas dos entrevistados revelam que suas motivações para a prática de atividades físicas e esportes não coincidem com os valores defendidos pela proposta socioeducativa (MELLO; VOTRE; LOVISOLO, 2011, p. 16).

O exposto aponta que, pensar sobre e agir em prol do fortalecimento das relações entre cotidiano e currículo é um dos caminhos para a qualificação dos serviços prestados à comunidade envolvida. Um currículo prescrito que seja capaz de sistematizar as possibilidades de ensino de uma instituição em um movimento de amparar e ser amparado pelas práticas que nele contém permite que seus praticantes se sintam agentes ativos no processo educativo.

As possibilidades de currículos são tão múltiplas quanto a quantidade de contextos sociais e culturais que estabelecem em seus cotidianos lógicas próprias para o funcionamento de cada região em que as práticas de ensino se apresentam.

É de suma importância o reconhecimento dos anseios dos atendidos para o estabelecimento de currículos compatíveis com a realidade de cada instituição. Como apontam Vianna e Lovisolo (2011), Mello, Votre e Lovisolo (2011) e Hiram e Montagner (2012), uma das críticas que se estabelece nas vozes dos participantes entrevistados de suas

pesquisas diz respeito à falta de continuação e desenvolvimento das práticas esportivas. Salientam que a prática sustentada apenas pelo viés recreativo não é suficiente para manter o interesse dos jovens nas práticas, ocasionando desinteresse e evasão.

Como apresentado no título da pesquisa de Hirama e Montagner (2012), *Algo para além de tirar das ruas [...]*, precisam ser pensadas quais são as atividades e de que maneira elas estão sendo ofertadas para efetivar a permanência de seus participantes.

No despertar para os vários cotidianos complexos, currículos táticos são elaborados de forma constante por seus praticantes, por vezes, sem serem reconhecidos enquanto prática autoral validada pelo currículo estratégico oficial, mas que estão presentes nas entrelinhas da manutenção e constituição institucional, percebidos apenas pelos olhares minuciosos e atentos às práticas sutis.

3.2.2 Currículo escolar

Inicialmente, vale explicitar o que motivou a presença do tema currículo escolar nesta pesquisa. O currículo escolar permite perceber a organização desse tipo de documento devido a quantidade de reformulações, profissionais envolvidos nos seus processos de elaboração e o nível de sistematização documental. Compreendendo que tanto as instituições de educação formal quanto não formal necessitam de práticas pedagógicas sistematizadas, de orientações para as práticas, a fim de manter certa uniformidade no atendimento, e de documentos que apresentem as instituições de maneira bem contextualizada e explícita sobre o perfil de cada uma delas, o currículo escolar foi utilizado como balizador para pensarmos possibilidades de currículos em projetos sociais.

Todo currículo parte de um conjunto de objetivos estabelecidos por um grupo gestor, no entanto, há secretarias responsáveis pela orientação no que tange às formas gerais de ensino, como é o caso do sistema público de educação brasileira, que é regido pelo Ministério de Educação (MEC), no âmbito Federal, e pelas Secretarias de Educação de cada Estado e Município.

Pensar o currículo nacional de educação é pensar um perfil para a sociedade, pois se trata de um projeto dela. Sendo assim, há um grupo de técnicos e especialistas em várias áreas

que se unem no âmbito nacional e estabelecem propostas para a educação. Em nível estadual, ocorre uma readequação desse currículo inicial, para que ele esteja em consonância aos contextos mais específicos de cada estado. Da mesma forma ocorre na esfera municipal, porém menos constantemente.

O direito legal de organizar o currículo para a educação brasileira é do MEC, órgão do Governo Federal do Brasil, que, por meio de comissões que se relacionam com diversas áreas, constrói o projeto de educação nacional.

Uma das formas em que o currículo nacional se apresenta é encontrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Para o fomento desse documento, reúnem-se: o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), além de docentes, dirigentes municipais e estaduais de ensino, pesquisadores e representantes de escolas privadas.

A partir da elaboração das DCNs em consonância às Leis e Diretrizes de Base para a educação (LDB), foi constituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como objetivo orientar a educação básica do país a partir do estabelecimento de metas, indicações da especificidade e dosagem dos conteúdos em cada etapa do processo de ensino, como se estabelece a seguir:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica **conhecimentos e competências** que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a **formação humana integral** e para a **construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva** (BRASIL, 2017, p. 7, grifos no original).

Vale ressaltar que cada estado e município têm direito a estabelecer currículos próprios, tomando obrigatoriamente como base as DCNs e a BNCC (quando se tratar da educação básica). São estabelecidas releituras dos materiais nacionais para adequação ao

contexto regional, resultando no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição, o qual orientará os agentes específicos daquele espaço.

A implementação da BNCC se deu a partir de três versões, a primeira elaborada no ano de 2015, a segunda em 2016 e a terceira em 2017 (documento vigente). No processo de constituição desse documento, várias críticas se estabeleceram.

Uma das críticas apontadas por Barbosa, Martins e Mello (2019) se estabelece a partir da desconsideração do movimento de qualificação do documento durante sua construção que, nas primeiras versões, mobilizou diversos setores organizados da sociedade civil e, principalmente, da área da educação. Entretanto, esse movimento não ocorreu na terceira versão, havendo descaracterização das formulações anteriores. Outra crítica feita à BNCC se estabelece sobre a desapropriação das autorias dos praticantes do cotidiano:

Documentos anteriores, como o RCNEI e as DCNEIs, apresentavam orientações e diretrizes para a elaboração dos currículos escolares. No entanto, com a BNCC, o caráter diretivo e conteudista [sic] do currículo se acentuou, restando pouca margem para que as instituições e sujeitos nelas presentes, sobretudo crianças e professores/as, manifestem as suas autorias e produções culturais nas práticas curriculares (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 158).

O estabelecimento de normas prescritivas externamente orientadas que engessam a prática e desqualificam as capacidades criativas dos professores tende a torná-los reprodutores e pouco envolvidos com a atividade docente em sua plenitude. No entanto, a compreensão concebida nesta pesquisa está ancorada em Certeau (1998), considerando a existência de um consumo produtivo e relacionando-o às formas que os praticantes do cotidiano lidam com as normas que lhes são impostas.

Aqui, cabe salientar que os currículos não estão sendo tomados como engessadores da prática *a priori*, pois as construções de currículos se dão de formas particulares, podendo haver grau maior ou menor de participação dos envolvidos com a prática. Também não está sendo defendida a automaticidade de táticas desviacionistas em espaços rígidos, mas apresenta-se a compreensão de que espaços dessa natureza são suscetíveis a este tipo de contravenção.

Compreendendo que a discussão sobre a constituição dos currículos e as relações com as práticas empreendidas tanto em escolas quanto em projetos sociais podem se assemelhar. Portanto, dá-se início à apresentação de algumas das possíveis formas curriculares em projetos sociais e serviços socioassistenciais.

3.2.3 Currículos em projetos sociais

Para iniciar a compreensão da constituição curricular dos projetos e serviços sociais, como aqui está proposto, faz-se necessária atenção à pluralidade no que tange ao seu formato organizacional e aos contextos em que ela emergiu. Os projetos sociais foram e são construídos com objetivos variados, em tempos diversos.

A autonomia dos profissionais envolvidos com os projetos sociais equivale à viabilização de ações protagonizadoras das gestões responsáveis por cada instituição, o que não exime a possibilidade da existência de astúcias que caminhem em direção oposta ou parcialmente favorável às normas institucionais.

Tomando o currículo neste momento como prescrição organizacional e institucional das práticas educativas e socioeducativas, é possível afirmar que os projetos e serviços sociais também possuem currículos pré-estabelecidos. No entanto, a organização desses documentos quanto aos tipos de oficinas e conteúdos desenvolvidos variam conforme seu grupo gestor e o tipo de relações construídas com os responsáveis pela prática.

O tipo de gestão que coordena as práticas de cada instituição é o que determina as formas em que os currículos praticados se dão, seja com a diminuição das possibilidades de práticas autorais, que denotam a baixa ocorrência de protagonismo exercido pelos praticantes, ou ampliação das mesmas, acentuando sua autonomia.

Das instituições participantes da pesquisa, nenhuma delas possui fins lucrativos. No entanto, elas se diferenciam quanto ao tipo de gestão. Três das quatro instituições possuem direitos privados e trabalham com recursos oriundos de doações, editais de incentivo e apoio à cultura e/ou esporte (AAOCA, ACDASCC, IVOS) – dentre elas, a AAOCA é a única que produz artesanatos e produtos alimentícios para venda e auxílio da manutenção do espaço.

A quarta instituição, o CAJUN, se configura como SCFV do SUAS do município de Vitória. Sua forma de gestão se dá a partir de uma organização público-privada. A receita se estabelece a partir de investimento público da prefeitura e, em parte, de recurso federal. Contudo, quem administra a distribuição e empenho dos valores cedidos são instituições privadas, selecionadas por meio de licitações públicas.

Saber como esses projetos e serviço se mantêm e como se estabelecem as organizações estruturais de atendimento ao público nos permite pensar a partir de quais óticas os objetivos institucionais se estabelecem.

Instituições como a AAOCA, a ACDASCC e o IVOS, por se manterem com recursos próprios e se organizarem a partir de lógicas internas, têm suas metas e objetivos institucionais socioeducativos elaborados a partir do que os diretores e coordenadores deste espaço tomam como importantes, sem a interferência de órgãos externos.

Sendo assim, esse tipo de instituição pode conter um currículo sistematizado em forma de plano de curso ou ser orientado em linhas gerais por regimentos e/ou estatutos, com ações socioeducativas desenvolvidas de maneiras tão autônomas quanto à sua constituição.

Para compreender projetos como os três acima citados, é necessário conhecer o histórico de fundação, as intenções iniciais contidas nas práticas e reconhecer os atores e funções para cada um dos integrantes do corpo socioeducativo.

Geralmente, os estatutos contam com a explicitação dos fins e objetivos da entidade, local de ocorrência e duração, finalidade, direitos e deveres de seus trabalhadores (sejam eles contratados ou voluntários), da participação e determinação de uma assembleia geral, diretoria executiva e conselho fiscal, informações sobre o patrimônio, possibilidade de manutenção da gestão por meio de eleições, questões relacionadas à tomada de decisões quanto à ocorrência de infrações e disposições finais.

A organização prática e funcional aqui apresentada permite que as atividades tenham um grau elevado de liberdade, podendo ser bem sistematizadas ou não. O papel das atividades ofertadas nas instituições se diferem a partir dos profissionais envolvidos com a prática, do objetivo geral do projeto, das possibilidades estruturais e da comunidade participante.

Instituições dessa natureza precisam atualizar seus currículos com certa constância, pois, ao mesmo tempo, viabilizam espaços para criações e construções autorais dos

envolvidos, podendo ocasionar controvérsias quando comparados aos prescritos de base, principalmente nos momentos em que a mesma instituição possuir muitos núcleos e pouca integração entre eles.

Ter autonomia ou ser protagonista não está vinculado à falta de sistematização no processo de mediação do ensino, significa estar autorizado a pensar outras possibilidades para ensinar, tendo em vista práticas que visam qualificar as ações a serem empreendidas.

Projetos como a AAOCA, ACDASCC e o IVOS, comumente possuem um estatuto social como orientação básica e podem ou não possuir práticas de acompanhamento pedagógico/socioeducativo. Dos três projetos aqui mencionados, apenas a AAOCA possui a prática de planejamento e organização das práticas com os educadores sociais.

Quanto aos documentos norteadores dos SCFV como o CAJUN, foram elaborados para orientar os serviços e projetos (os que fazem parte do SUAS) a nível nacional. Cada documento possui uma especificidade, como está apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 – Documentos reguladores dos serviços socioeducativos do SUAS

DOCUMENTOS	FUNÇÃO
Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS – 2009)	Promulgada no ano de 1993, com intuito de regulamentar as políticas públicas no que tange às normas e critérios para a assistência social enquanto direito.
Política Nacional de Assistência Social – Norma Operacional Básica (PNAS/ 2004 – NOB/SUAS)	Busca tornar claras as diretrizes no que tange à efetivação da assistência social como direito de cidadania e responsabilidade nacional.
Norma Operacional Básica De Recursos Humanos Do SUAS (NOB-RH/SUAS – 2009)	Organizar os serviços sócio assistenciais quanto à forma de gestão do trabalho, o que se espera dos trabalhadores desse setor, orientações quanto às diretrizes da Assistência Social, plano de carreira, responsabilidade dos gestores.
“Orientações técnicas sobre o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos” (2010)	Orientações próprias para os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), identificação dos usuários, formas de acesso, planejamento, intersectorialidade e organização geral.
Norma Operacional Básica (NOB/SUAS – 2012)	A Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS) disciplina a gestão pública da Política de Assistência em todo território brasileiro, exercida de forma sistêmica pelos entes federativos, em consonância com a Constituição Federal, de 1988 e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), de 1993.
Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2014)	Entre suas várias funções, pretende padronizar nacionalmente os serviços de proteção social básica e especial, estabelecendo o público a ser atendido, propósito, resultados esperados, formas de acesso e abrangência.
Caderno de Orientações da Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS – 2016)	Apresentar as ações da proteção social básica da Política de Assistência Social, reforçar a importância da continuidade e vínculo entre seus serviços.
Plano municipal de educação permanente do sistema único de assistência social de Vitória (2017)	Esse documento apresenta o SUAS, seu funcionamento, objetivos principais, os objetivos de seus trabalhadores, seus representantes, metodologias e processo de formação.

Fonte: Brasil (2004; 2009a; 2009b; 2010; 2012; 2014; 2016; 2017).

Vale salientar que, dentre os documentos citados, os que mais se aproximam de uma sistematização dos atendimentos são a “Tipificação de Serviços Socioassistenciais” e as “Orientações técnicas sobre o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos”, sendo as “Orientações” o que apresenta maior aproximação com as práticas a serem empreendidas.

3.3 CURRÍCULOS PRESCRITOS EM PROJETOS SOCIAIS VINCULADOS ÀS PRÁTICAS CORPORAIS

A partir da premissa de que os currículos da educação formal buscam orientar as ações pedagógicas de ensino, constituindo-se em documentos norteadores das práticas escolares, podemos inferir que os documentos institucionais dos serviços e projetos sociais têm funções similares. Embora não sejam denominados de currículos ou organizações curriculares, esses documentos apresentam os valores, objetivos, estrutura da gestão e de seus associados e, em alguns casos, especificam as atividades (oficinas) a serem desenvolvidas pela instituição.

Vale acrescentar que o currículo prescrito não está tomado como o único documento responsável pela regulação socioeducativa, consideramos de suma importância o currículo vivido, que é construído diariamente nas práticas dos educadores com os atendidos, das relações entre os profissionais de cada instituição e desses com a comunidade. No entanto, neste estudo, focalizamos a organização documental para compreender os currículos prescritos e o papel das práticas corporais nos projetos sociais.

Ampliar a discussão sobre currículos em projetos sociais pode contribuir para a sistematização e atualização documental das instituições, assim como incentivar a busca por orientações e práticas socioeducativas cada vez mais contextualizadas. Essa ação pode beneficiar os atendimentos às comunidades, como também viabilizar melhorias na apresentação da instituição a possíveis parceiros colaboradores, fortalecendo, dessa forma, a associação entre o público e o privado.

O objetivo deste subcapítulo é compreender os modos como as práticas corporais estão sistematizadas nesses documentos, com foco nos objetivos propostos e nos meios para alcançá-los. Para atender aos objetivos a serem tratados aqui, está posta uma análise documental que utiliza como fontes documentos primários, que não trazem impressões de outras análises, pois encontram-se em estado original.

Ao compreender que o homem, na condição de sujeito histórico e social, deixa vestígios em tudo o que toca e produz, faz-se coerente Bloch (2001, p. 79) quando afirma que “tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele”. Entretanto, para o autor, cabe ao pesquisador fazer esses “dados falarem”, por

meio de processos analíticos e interpretativos que buscam a verossimilhança das interpretações apresentadas.

Sendo assim, a partir da análise dos documentos institucionais, entendidos como documentos prescritos, é permitido ao pesquisador compreender os modos como as práticas corporais estão sendo sistematizadas nesses documentos, com foco nos objetivos propostos e nos meios para alcançá-los. Os documentos a serem analisados estão expressos no Quadro 3 que segue:

Quadro 3 – Documentos analisados

Instituições	Ano de fundação	Nº de unidades dos projetos/ SCFV	Documento analisado
AAOCA	1992	1	Estatuto social
ACDASCC	1994	15	Estatuto social
IVOS	2008	1	Estatuto social
CAJUN	1995	14	Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2014); Orientações técnicas sobre o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos (2010).

Fonte: As instituições (2019).

Sobre os documentos acima citados, foi empregada a Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (1977), para averiguar os documentos das instituições investigadas. A AC incide sobre a mensagem escrita, oral, gestual, silenciosa, figurativa e documental. Nesta pesquisa, focalizaremos as mensagens documentais, que foram sistematizadas em quadros analíticos. Nesse processo, percorreremos os três polos cronológicos propostos por Bardin (1977) (pré-análise; exploração do material; inferência e interpretação) a fim de compreendermos as mensagens trabalhadas.

Entendendo o currículo como prescrição organizacional e institucional das práticas educativas e socioeducativas, é possível afirmar que os projetos sociais e serviços socioassistenciais também possuem documentos orientadores que assumem a características

de currículos prescritos. No entanto, a organização documental que apresenta os tipos de oficinas e conteúdos desenvolvidos varia conforme o grupo gestor de cada instituição, assim como o tipo de relações construídas com os profissionais responsáveis pelas práticas socioeducativas.

A partir da leitura e da apreciação dos três estatutos, da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais e do documento de Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, apresentaremos reflexões com base em duas categorias de análise, relacionando-as às questões estabelecidas neste subcapítulo. Para tanto, estão apresentadas as duas categorias: *As ações socioeducativas nos documentos prescritos: análise dos objetivos* e; *Dos objetivos aos modos de operar com as práticas corporais nos projetos sociais*.

3.3.1 As ações socioeducativas nos documentos prescritos: análise dos objetivos

Ao considerarmos o currículo como documento e instrumento regulador das práticas institucionais, de espaços e tempos da educação formal, percebemos que, em projetos sociais, ocorrem também movimentos de sistematização que ora se aproximam de uma constituição curricular formal ora se distanciam. A aproximação documental é mais visível a partir da concepção de ensino, que está disposta nas finalidades/objetivos institucionais de todos os documentos aqui analisados, pois demarcam o que pretendem com o atendimento socioeducativo e o tipo de sociedade para qual esperam contribuir.

Partindo do princípio de que as instituições que cederam os materiais analisados nesta pesquisa não possuem um documento denominado currículo, atemo-nos às possíveis pistas que indiquem algum tipo de construção curricular/sistematização para atendimentos socioeducativo.

Como resultado dos processos de pré-análise e exploração do material levantado, elaboramos o Quadro 4, no qual sintetizamos os objetivos institucionais, que nos oferecem indícios acerca do que cada instituição pretende alcançar com a oferta de suas atividades específicas.

Quadro 4 – Objetivos institucionais nos documentos

OBJETIVOS INSTITUCIONAIS (continua)	
AAOCA	Art. 3º - [...] busca de uma sociedade primada pela democracia participativa, pela justiça, pela liberdade, igualdade de condições, segurança e, direito à vida, pelo respeito às diversidades culturais e religiosas e numa inequívoca posição em favor dos seres humanos tem por objetivos e finalidades: I. Acolher, promover e orientar crianças e adolescentes menos favorecidas socioeconomicamente, contribuindo para o seu desenvolvimento físico, humano, moral e ético; II. Atuar em colaboração com os familiares das crianças e adolescentes e com as comunidades de origem; III. O pleno desenvolvimento da criança e adolescente e seu preparo para o exercício da cidadania. Valores espirituais, éticos e morais.
ACDASCC	I – Promover o resgate, a preservação e a pesquisa histórica, social e econômica dos vários aspectos da capoeira e de quaisquer outras manifestações da cultura afro-brasileira no país e/ou no exterior; II – Promover a cultura e a defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; III – Contribuir com a sociedade por meio do ensino da arte da capoeira, como também desenvolver atividades culturais; IV – Estimular a criação de espaços dedicados à construção e resgate da cidadania, por meio do ensino da capoeira; V – Estimular a promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais; VI – Buscar o desenvolvimento técnico dos capoeiristas e o aperfeiçoamento do método didático de ensino da capoeira e a promoção da saúde de seus associados; VII – Oportunizar o aprimoramento dos associados por meio de cursos e debates, participações em congressos, oficinas e laboratórios, proporcionando cursos de qualificação aos associados praticantes da arte e ainda promovendo palestras, conferências, reuniões e quaisquer espécies de eventos de caráter educacional e cultural; VIII – Despertar a consciência nas comunidades sobre a contribuição da cultura negra na sociedade brasileira; IX – Resgatar a cultura afro-brasileira, como instrumento de educação popular, na perspectiva da criatividade e sua expressão, com ampla liberdade de manifestação, na construção da cidadania; X – Promover manifestações culturais e artísticas do povo brasileiro, garantindo a valorização do indivíduo, o reconhecimento de sua linguagem, de sua identidade e a harmonização entre as suas vivências pessoais e culturais; XI – Promover o intercâmbio com entidades de ensino e de desenvolvimento social, nacionais e internacionais; XII – Auxiliar entidades culturais e educacionais através de convênios, parcerias e outras formas de assessoria; XIII – Estreitar relacionamentos com entidades ligadas à preservação da cultura popular; XIV – Combater e denunciar a deturpação da cultura popular, cooptando e evitando que a mesma seja utilizada na reprodução e manutenção das relações caóticas e nocivas existentes na sociedade; XV – Receber donativos e bens em espécie; XVI – Representar-se em sociedades cívico-sócio-educacionais; XVII – Fomentar a memória relacionada com a diversidade cultural brasileira; XVIII – Estimular a criação de outras associações de mesma natureza em outras regiões do país e no exterior, inclusive através da mobilização de entidades governamentais e Organizações Não Governamentais nacionais e internacionais; XIX – Combater o racismo e toda forma de discriminação, seja ela de origem, raça, sexo e opção sexual, cor, idade e quaisquer outras formas. Cultura popular. Relações étnico raciais.
IVOS	a) Desenvolver, promover e difundir a prática do judô e de outros esportes de acordo com a determinação de seus associados; b) Desenvolver, promover e difundir todas as formas de cultura, independente da região, nacionalidade e religião; c) Desenvolver, promover e difundir o lazer em todas as suas formas; d) realizar atividades, projetos e programas nas áreas de meio ambiente, educação, artes, cultura e desenvolvimento social; e) representar interesses coletivos dos associados perante o poder público e instituições em geral, no que diz respeito a sua missão e objetivos; f) Contribuir para o fortalecimento de mecanismos institucionais de proteção e conservação do meio ambiente; g) Participar e promover programas de educação, difusão de conhecimento e de conscientização de cuidados com o meio ambiente; h) Criar, produzir e disseminar conhecimentos especializados, que tenham na ecologia seu tema principal; i) Assessorar, prestar serviços, orientar e participar em programas, projetos e outras formas de ação técnica, coletiva, pública ou privada, que promovam o meio ambiente; j) colaborar com organizações congêneres e com o poder público em iniciativas afins com sua missão e objetivos Ecologia. Preservação ambiental.

OBJETIVOS INSTITUCIONAIS		(conclusão)
CAJUN	Tem por foco a constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. As intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Inclui crianças e adolescentes com deficiência, retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações, cujas atividades contribuem para re-significar vivências de isolamento e de violação de direitos, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social, protagonismo e autonomia dos sujeitos, combate ao trabalho infantil e violação de direitos.	

Fonte: AAOCA (2017); ACDASCC (2018); IVOS (2017), BRASIL (2010); BRASIL (2014).

Segundo o quadro acima apresentado, há preocupações diversificadas entre as instituições analisadas, tais como: valores espirituais, éticos e morais (AAOCA); cultura popular e relações étnico raciais (IVOS); ecologia e preservação ambiental (ACDASCC); e protagonismo e autonomia dos sujeitos, combate ao trabalho infantil e violação de direitos (CAJUN).

Foi observado que a AAOCA almeja construir, junto aos seus participantes, comportamentos virtuosos que gerem ações perante o outro e a si próprio. Em outros termos, busca fomentar posturas eticamente orientadas no sentido da moralidade. Ao compreender a partir de Nalini (2009), o conceito de ética, é possível perceber que ele está intimamente ligado ao de moral e que toda suposta crise moral em nossa sociedade toma como referência, para sua identificação, valores básicos de orientação de comportamentos, atribuindo à ética a função de “remédio” para os males causados pela ausência de comportamentos, posturas, ações e posicionamentos moralmente aceitos e partilhados por uma comunidade.

Os valores éticos e morais contidos no documento orientador da Instituição AAOCA, embora escritos de forma genérica, não estão isentos das influências religiosas que constituem a própria instituição. Trata-se de uma organização que tem como fundadores integrantes de igrejas católicas. Portanto, as questões relacionadas à promoção da cidadania ancoram-se em um conjunto de condutas e normas assentadas na compreensão da realidade pela ótica daquilo que acreditam ser “correto”, do ponto de vista de suas crenças (PEREIRA, 2005).

A ACDASCC evidencia, em seus objetivos institucionais, estar fortemente dedicada à valorização da cultura popular e ao combate ao racismo. Para tanto, assume a capoeira como manifestação artística e cultural, que dialoga com construção identitária do povo brasileiro.

Para Gomes (2002), as questões étnico-raciais são merecedoras de ocuparem lugar nos currículos e nas discussões pedagógicas. Ainda que o autor reflita sobre a constituição dos currículos escolares, entendemos que essa defesa também se aplica aos documentos orientadores das práticas em projetos sociais, pois, como já afirmamos, essa forma de organização prescritiva dos projetos sociais se assemelham em termos de estrutura com os currículos formais.

A capoeira é uma valiosa expressão da cultura afro-brasileira que contribui na construção da identidade nacional. De acordo com Sodré (1996, p. 68), “[...] a capoeira, é um jogo com identidade cultural, ou seja, é uma atividade corporal que remete a uma história e seus desdobramentos na atividade concreta dos sujeitos”. É importante ponderar que a uma “identidade nacional” pretendida é resultante de uma “costura” entre diferenças culturais abrigadas em um mesmo país (HALL, 2005), bem como é permeada por tensões próprias da dinâmica social e das rápidas transformações em que as sociedades estão sujeitas, tendo em vista os processos de globalização (HALL, 2005).

Em relação ao acima exposto, a ACDASCC é bem incisiva ao afirmar que deseja promover manifestações culturais consideradas “do povo brasileiro”, valorizando a identidade. De igual maneira, é bastante enfática ao defender que o trabalho pedagógico com a cultura popular no projeto visa “combater e denunciar” possíveis “deturpações” e a “reprodução de relações caóticas e nocivas” na sociedade. Há, portanto, uma evidente preocupação de favorecer o seu público, apropriações teóricas e práticas numa perspectiva crítica das atividades desenvolvidas.

O IVOS assume a ecologia e a preservação ambiental como mote principal de suas pretensões formativas. Os objetivos institucionais descritos no Quadro 4 denotam que a educação promovida no interior do projeto alinha-se com as discussões que problematizam a questão ambiental. Conforme constatado por Costa, Silva e Votre (2011), vem aumentando o número de organizações governamentais e não-governamentais que se dedicam a propor alternativas para o uso racional dos recursos ambientais a partir do “movimento educacional em prol do desenvolvimento sustentável”. Nesse caso, tem sido relevante a participação de instituições sociais que trabalham com o esporte e com a Educação Física nessa perspectiva.

Os autores indicam ser necessário, mais do que apontar a ausência de consciência ecológica por parte da sociedade, propor uma “[...] agenda de ações educativas em que os esportistas se transformem em agentes de monitoração, denúncia de ações destrutivas e,

sobretudo, mentores de melhoria de alguns aspectos críticos da realidade ambiental” (COSTA; SILVA; VOTRE, 2011, p. 10).

Por sua vez, o CAJUN mira as suas ações no fomento ao protagonismo e na autonomia dos sujeitos aliados ao combate ao trabalho infantil. Tem como documento de orientação principal a *Tipificação Nacional para Serviços Socioassistenciais* e as *Orientações sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos*, visando estabelecer orientações para os projetos e serviços socioassistenciais referenciados no SUAS.

Por ser uma instituição ligada ao SUAS, entendemos como coerente esse foco na emancipação e proteção do indivíduo. Nascimento e outros (2019) asseguram que o SCFV tem o intuito:

[...] de estimular a ampliação e troca de culturas e vivências, desenvolvendo o sentimento de pertença no meio comunitário. Além de possuir um caráter preventivo e proativo, se relaciona na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários, garantindo as seguranças de acolhida, de convívio familiar e comunitário, impulsionando o desenvolvimento da autonomia dos usuários (NASCIMENTO *et al.*, 2019, p. 24-25)

Ao analisarmos os objetivos institucionais transcritos no Quadro 4, é possível observar que as Instituições AAOCA e o CAJUN empreendem esforços centrados nos sujeitos, de forma mais individualizada, e que o IVOS e a ACDASCC, ao contrário, buscam desenvolver ações de caráter mais coletivo/comunitário. Em comum, podemos afirmar que há uma preocupação direcionada à construção da cidadania, entendida como a adoção de posturas, comportamentos e hábitos importantes para a convivência em sociedade.

Portanto, os projetos sociais selecionados nesta pesquisa enxergam a necessidade de construir com o público por eles atendidos, seja priorizando os aspectos mais individuais ou os mais coletivos, relações consideradas harmônicas entre diferentes sujeitos e desses sujeitos com a coletividade. Sobre as relações entre as dimensões individuais e as coletivas nos projetos socioeducativos, Souza (2016, p. 130) afirma que as ações estão “[...] relacionadas mais diretamente com o âmbito individual, pois gera resultados ou efeitos na vida privada dos sujeitos. Mas esses resultados podem resplandecer em outros âmbitos”.

Ribeiro (2008) nos alerta que o termo cidadania tem sido empregado de forma excessiva e indiscriminada em discursos políticos, em estatutos sociais, em campanhas publicitárias de empresas privadas, entre outras. Em sua avaliação, expõe o termo a um esvaziamento de sentido. Acrescenta ainda que o emprego corrente do conceito “decorra do seu valor social e não do reconhecimento do significado que esta carrega. Ações sociais para o desenvolvimento da cidadania comumente são bem-vistas, mesmo quando não se tem definido qual cidadania almeja” (RIBEIRO, 2008, p. 112).

Verificamos que essa leitura de Ribeiro (2008) coincide com as formas diversificadas e difusas com que o termo cidadania foi empregado nos objetivos institucionais: “[...] preparo para o exercício da cidadania” (AAOCA); “[...] resgate da cidadania, por meio do ensino da capoeira”, “Estimular a promoção da ética, da paz, da cidadania, [...]”, “Resgatar a cultura afro-brasileira, como instrumento de educação popular, [...] na construção da cidadania” (ACDASCC); “[...] formação para a participação e cidadania [...]” (CAJUN).

Diante dessa indefinição sobre a perspectiva de cidadania almejada pelos projetos sociais, está evidenciado que o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos sujeitos, preconizada, sobretudo, pelo CAJUN, está associada à cidadania reclamada.

Para Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004), nesse modelo de cidadania, os indivíduos assumem as ações e os discursos sobre si próprios, eles não esperam apenas que o poder público ou grupos externos estabeleçam as suas prioridades. Na cidadania reclamada, interessa aos sujeitos optar pelos modos de se educar, de viver, de se relacionar, a partir de questões associadas à identidade coletiva, em interação com as agências educativas.

Em síntese, não há uma definição clara nos documentos que expresse qual a concepção de cidadania essas instituições adotam. Os três estatutos, a *Tipificação Nacional de Serviço Socioassistencial* e as *Orientações Técnicas sobre os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos* aqui analisados expressam a intenção de melhorias para seus participantes quanto ao desenvolvimento de consciência cidadã, diminuição das vulnerabilidades sociais e ganhos culturais a partir das práticas corporais que ofertam.

3.3.2 Dos objetivos aos modos de operar com as práticas corporais nos projetos sociais

Os estatutos sociais analisados têm como objetivo regular o funcionamento de instituições e o nível de participação de seus associados. As três instituições que possuem estatutos, de forma geral, apresentam as práticas corporais de suas oficinas (segundo os documentos) como instrumentos de manutenção, reforço e viabilizador do alcance das finalidades às quais se propõem. O Quadro 5 na página seguinte, também resultante dos processos de pré-análise e exploração do material, expõe cada uma delas:

Quadro 5 – Práticas corporais oferecidas pelas instituições

PRÁTICAS CORPORAIS NOS DOCUMENTOS ANALISADOS	
AAOCA	Art. 4º - Para atender as finalidades a que se propõe , a “instituição A” desenvolverá as seguintes atividades: I. Oficinas de cidadania, música, teatro, dança, pintura, informática, idiomas, trabalhos artesanais, esporte e de literatura; [...]
ACDASCC	Art. 1º - [...] é uma associação, com personalidade jurídica própria, distinta dos seus associados, de direito privado, de representação comunitária, de caráter social, cultural, esportivo e filantrópico, para a difusão e a prática da capoeira [...]. Parágrafo único. Os trabalhos desenvolvidos com capoeira pela “instituição B” estarão vinculados ao Grupo de Capoeira Beribazu e obedecerão ao seu Estatuto e ao seu Código de Ética e Disciplina. Outros grupos de capoeira que quiserem participar da Associação terão que ser aprovados em assembleia.
IVOS	Art. 2º - “A instituição C” é uma associação de caráter esportivo, sociocultural. [sic][...]. Art. 3º - Destina-se ainda, “a instituição C”, a manter o judô como seu principal e básico esporte, participando ou se fazendo representar nos eventos esportivos a nível municipal, estadual e nacional. PARÁGRAFO ÚNICO – “A instituição C” reconhece como entidades máximas representativas do Judô no Espírito Santo e no Brasil, a Federação Espiritossantense de Judô (FEJ) e a Confederação Brasileira de Judô (CBJ) respectivamente, e consequentemente se filiara a aquela federação, que é a representante legal da CBJ neste Estado. Art. 5º - Compromete-se “a instituição C”, dentro dos princípios que regem seus objetivos: incentivar, organizar e promover eventos nas áreas de esporte, cultura e lazer, dentro ou fora de sua sede respeitando os regulamentos de FEJ e CBJ. Art. 6º - “A instituição C”, reconhece e acata as normas técnicas, disciplinares e regulamentos da Federação Espiritossantense de Judô (FEJ) e da Confederação Brasileira de Judô (CBJ), bem como de qualquer outra entidade representativa de outra modalidade esportiva a qual vier se filiar.
CAJUN	Trabalhando o corpo e a mente (Jogos matemáticos; Jogos esportivos; Jogos recreativos; Jogos com palavras Oficinas) 1. Artes plásticas (desenho, pintura e outras formas) 2. Teatro/dramatização; 3. Dança (regionais, modernas, clássicas); 4. Música (coral, instrumentos diversos); 5. Contação de histórias; 6. Cantinho de leitura. O jogo oferece à criança e ao adolescente uma relação com o limite, com regras, com o certo e o errado, e com a forma como devem lidar com as leis estabelecidas por eles ou por um determinado grupo. É importante que as regras e os limites sejam discutidos com todos os envolvidos nas atividades. O jogo pode representar para o indivíduo uma forma de inclusão no grupo social pela qual ele aprende a ouvir e a considerar o ponto de vista do outro, a ganhar, a perder e a respeitar regras na construção comum da vivência em grupo. É interessante que o Orientador Social e/ou o Facilitador de Oficinas estimule as crianças e os adolescentes a criarem coreografias, improvisarem ritmos diferentes e sequências de movimento. As danças regionais, modernas e clássicas podem (e devem) ser usadas como meios de crítica social, para o questionamento de valores preestabelecidos, padrões repetitivos e modismos, como as coreografias com fortes apelos sexuais que aparecem incessantemente em programas de TV.

Fonte: AAOCA (2017); ACDASCC (2018); IVOS (2017), BRASIL(2010); BRASIL (2014).

Na AAOCA, as oficinas são apresentadas como meio para atingir os objetivos socioeducativos. Não é especificado quais são as modalidades esportivas ofertadas e o modo

como elas são desenvolvidas no Projeto, apenas citam a oferta de esportes de maneira. Prevalece, nesse caso, representações positivas e mecânicas sobre a prática esportiva, em que ela, por si só, é capaz de promover valores éticos e morais desejados, desassociada de qualquer intencionalidade pedagógica que esteja subjacente a essa prática (DaCOSTA, 2009).

A ACDASCC lida com a prática da capoeira e em seu estatuto todas as finalidades perpassam as práticas culturais dessa modalidade, apontam ainda que a instituição acata ao estatuto do grupo de capoeira Beribazu e não explicitam a faixa etária atendida, sem discorrer sobre como a Capoeira e o Estatuto do Grupo Beribazu contribuem para a efetivação dos objetivos institucionais traçados³⁵.

A leitura do Estatuto do Grupo Beribazu³⁶ nos permite identificar divergências entre o que almeja o projeto social gerido pela ACDASCC e a finalidade do referido grupo. O Quadro 4 sinaliza que o objetivo do projeto busca o resgate, a reflexão, a promoção e a valorização da cultura popular como um todo, da construção da identidade nacional mediada pela cultura popular e pela capoeira em sentido amplo, do combate ao racismo, dos desafios relativos às questões étnico-raciais em nosso país, entre outros. Em direção oposta, o estatuto afirma:

Art. 4º – O Grupo Beribazu, através dos seus filiados individualmente, ou dos seus núcleos de capoeira, tem por finalidades:
 a) **implementar a sua própria história**, mantendo a coerência de suas concepções, valores, princípios, processos e preceitos;
 [...]
 e) postular a adoção de medidas legais de **resgate seletivo** das tradições populares, de proteção e de preservação da capoeira assim como dos bens culturais brasileiros.
 § Único – **O Grupo não tem finalidades** religiosas, comerciais, filantrópicas, político-partidárias ou **étnico-raciais** (ESTATUTO GRUPO BERIBAZU, 1999, grifos nossos).

Como demonstrado, o estatuto do grupo de capoeira tomado como referência para as ações da ACDASCC caminha na direção de promover as suas próprias convicções acerca desse esporte e do seu entendimento de cultura, ou seja, de maneira restritiva e não ampliada, como pretende a instituição. Cabe ressaltar que é legítima a opção do grupo de capoeira em não adentrar nas questões étnico-raciais, em fomentar um resgate seletivo das tradições

³⁵ Vide Quadro 2.

³⁶ Disponível em: http://www.capoeiraberibazu.com/uploads/8/0/0/4/80048086/estatuto_beribazu.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

populares e de focar na implementação da sua própria história, pois se constitui como uma organização voltada para o atendimento das suas próprias contingências. Diferentemente do projeto, que perspectiva efetivar um trabalho mais ampliado, que leva em conta as questões étnico-raciais, de combate ao racismo e de valorização da cultura popular brasileira. Além dessas questões divergentes, notamos que o estatuto não contempla qualquer menção às questões metodológicas.

O IVOS, embora enfatize a questão ambiental como objetivo do projeto em seu documento, apresenta um viés tecnicista da prática do judô, ressaltando, inclusive, o papel decisivo que as federações nacionais e estadual do esporte têm na concepção das atividades. Esse caráter técnico-esportivo é reforçado pela afirmação de que, caso a instituição agregue outra modalidade, essa também será guiada pelas normas da respectiva federação esportiva a qual está vinculada.

Assim como a ACDASCC, o IVOS busca respaldo em estatuto de outras entidades, nesse caso, no da Confederação Brasileira de Judô (CBJ). Esse estatuto³⁷ também não discute as questões ecológicas e ambientais. Restringe-se a normatizar a prática padronizada do Judô no território nacional e lançar diretrizes para a organização de competições esportivas da modalidade. Metodologicamente falando, o estatuto da CBJ, igualmente, não oferece bases para se pensar a prática desse esporte articulada com temas transversais, como é o caso sustentabilidade ambiental.

No CAJUN, a tipificação nacional para serviços socioassistenciais não especifica as modalidades de oficinas a serem desenvolvidas nos atendimentos socioeducativos. As orientações são gerais, fazendo com que as práticas corporais sejam utilizadas como ferramentas para atingir os objetivos designados pela Secretaria de Assistência Social, desde o nível federal ao municipal. Percebemos que há uma preocupação com a organização metodológica dos SCFV de maneira geral, como: divisão do atendimento por faixa etária (6 a 15 anos de idade); o atendimento máximo de 20 educandos por turma; o estabelecimento de dois eixos norteadores dos serviços (convivência social e participação); viabilização de espaços adequados para as atividades; necessidade de planejamento participativo e intersetorialidade; capacitação das equipes em serviço; objetivos a serem alcançados.

Há indicações gerais de atividades e oficinas a serem ofertadas e suas possíveis contribuições para os SCFV e, no que diz respeito às atividades de caráter físico e esportivo,

³⁷ Disponível em: https://cbj.com.br/normas_e_regulamentos. Acesso em: 18 jun. 2020.

trazem como exemplo a dança e os jogos. As orientações técnicas que regem o CAJUN contextualizam o que entendem por jogos e afirmam que essas práticas contribuem para a compreensão de mundo, resolução de conflitos cotidianos e demais colaborações.

A relação que estabelecem com as regras a partir dos jogos se mostra ainda mais potente quando mencionada a necessidade de construção de pactos de convivência para criação e fortalecimento dos grupos, uma forma de praticar as regras que acordaram em conjunto. Utilizam como exemplos: jogos matemáticos, esportivos, recreativos e com palavras.

O foco do trabalho pedagógico com os jogos reside na construção da autonomia dos sujeitos. O modo como as regras devem ser pautadas na relação dos educadores com as crianças e adolescentes nos remete às ideias de Piaget (1994) acerca da construção do desenvolvimento moral, que reúne três estágios: a anomia, a heteronomia e a autonomia. Para Seabra e Rossetti (2016, p. 137), o alcance do estágio definido por Piaget (1994) como autonomia combina a presença de posicionamentos que refletem cooperação e respeito mútuo no julgamento das ações com o desenvolvimento da capacidade de se colocar no lugar do outro e de perceber a intencionalidade das ações, demonstrando gradativa elevação da capacidade de descentração.

Para a dança, apresentam três possibilidades iniciais (danças regionais, modernas e clássicas) e indicam como conteúdos potentes a serem desenvolvidos por meio da modalidade: a diferença entre gêneros, domínio corporal e ritmicidade, a diversidade cultural e os variados estilos, a autoestima e o desenvolvimento de novas capacidades.

Essas questões se alinham à perspectiva de fomentar o protagonismo e a autonomia na medida em que os participantes são instados a “[...] criarem coreografias, improvisarem ritmos diferentes e sequências de movimentos” (BRASIL, 2010, p. 114). Esse processo desejado pela instituição (Quadro 5) e construído de modo crítico segue a defesa de Magro (2002), para quem os projetos sociais promovem uma educação não-formal com base na formação de “autores-cidadãos” e o protagonismo vivido por meio das danças oferece às crianças e aos adolescentes a oportunidade de se constituírem como “autores de si próprios”.

Embora percebamos a ausência da apresentação de outras modalidades físicas e esportivas como as desenvolvidas na instituição D (capoeira, JBB³⁸, esportes), compreendemos que, independentemente da modalidade, os princípios metodológicos são

³⁸ Referente a Jogos, Brinquedos e Brincadeiras.

comuns, respeitando o número de participantes, os eixos estruturantes, objetivos do atendimento, linguagem apropriada para as diferentes idades, indicação de espaços e materiais adequados.

Foi verificado, de maneira geral, a incipiência de uma metodologia específica para atuação com as práticas corporais nos documentos institucionais orientadores das práticas, assim como a falta de dosagem dos conteúdos, ocasionando uma apresentação superficial da abordagem metodológica a ser desenvolvida.

A AAOCA apresenta possibilidades de oferta das oficinas, mas não os modos de operar. No IVOS, há apenas a vinculação com as federações em âmbito nacional e estadual de judô. Na ACDASCC, há o atrelamento das práticas do projeto ao estatuto do Grupo de Capoeira Beribazu. Por fim, o CAJUN apresenta metodologia para atendimento geral, para o específico, apenas pistas.

Ao refletirmos sobre possíveis divergências entre os currículos escolares e os projetos sociais, encontramos algumas questões: na educação formal, há um ministério federal que regula todas as instituições de ensino, sejam elas instituições públicas ou privadas, com uma Base Nacional Comum Curricular, além das Diretrizes Curriculares Nacionais. Diferentemente, os projetos sociais não possuem um ministério específico para se referenciar, embora haja o Ministério da Cidadania (junção do antigo Ministério do Desenvolvimento Social, Ministério do Esporte e Ministério da Cultura), que comporta e financia o SUAS e que orienta apenas as instituições que são mantidas com verba pública federal e que estejam vinculados ao SUAS, os demais projetos sociais não são regidos pelas mesmas regras.

Outra divergência que estabelecemos diz respeito à amplitude das informações contidas em cada documento, pois, nos currículos da educação formal, para além dos objetivos e da estruturação dos cargos e funções, encontram-se a divisão de tempo, as faixas etárias a serem atendidas, as abordagens metodológicas a serem utilizadas, as ementas e os tipos de avaliações a serem realizadas.

Há, portanto, um hiato entre as intenções prescritas como objetivos institucionais e a sua efetiva materialização no cotidiano. As instituições anunciam que pretendem desenvolver/promover: valores espirituais, éticos e morais (AAOCA); cultura popular e Relações étnico raciais (ACDASCC); ecologia e preservação ambiental (IVOS); entretanto, as atividades corporais estabelecidas estão dissociadas dessas perspectivas. O protagonismo e

autonomia dos sujeitos, combate ao trabalho infantil e violação de direitos (CAJUN) tomam forma a partir da junção das oficinas, cada uma apresenta contribuições específicas para os SCFV.

A dimensão metodológica, muito relevante em currículos escolares, no caso dos projetos sociais, se apresenta como a maior lacuna nos seus respectivos documentos orientadores. O modo como os objetivos serão alcançados é fundamental para a compreensão de qualquer proposta de ação. Conforme defende Kisil (2001), a estruturação de projeto social não deve representar uma camisa de força, limitando a criatividade dos seus executores, porém, também não pode deixar de abordar com consistência o problema em foco e as alternativas escolhidas para enfrentá-lo. Em geral, precisam necessariamente demonstrar uma concatenação lógica entre os elementos que compõem o plano de trabalho do projeto, indicando com clareza os caminhos pelos quais pretende a consecução dos objetivos. Como estão, os documentos passam a impressão de que as atividades desenvolvidas, em especial as práticas físicas e esportivas, por si só, são capazes de garantir que as “boas intenções” registradas nos objetivos institucionais se efetivem.

Aqui está posto como fundamental que os documentos orientadores apresentem uma maior sistematização e articulação das informações, inspirados nos moldes de um currículo institucional prescrito, que demarque suas atividades, tempos, profissionais responsáveis pelos atendimentos, classificação de faixa-etária, indicações das metodologias utilizadas, pois já possuem as informações para fazê-lo.

4. PRÁTICAS DISCURSIVAS EM ANÁLISE

Este capítulo tem como intuito apresentar a organização e as interpretações resultantes do processo de análise das entrevistas com os educadores e coordenadores das quatro instituições participantes desta pesquisa. O método utilizado para a interpretação dos dados é o da “Análise de Conteúdo”, de Bardin (1977).

Na pré-análise, foram divididos quatro tipos de informações: as provenientes das falas dos educadores, das falas dos coordenadores e/ou gestores, os documentos institucionais e a caracterização dos entrevistados. Os materiais foram tabulados separadamente entre os grupos. As respostas das questões foram agrupadas por temas e, para isso, foram utilizados os programas Microsoft Excel e Microsoft Word.

A partir das entrevistas transcritas, foram construídas unidades de registros para que fosse possível a realização da contagem frequencial, que objetiva formar núcleos temáticos e, posteriormente, influenciar no estabelecimento de categorias analíticas. A frequência em que as unidades se repetem ou o seu não aparecimento inferem diretamente sobre a relação sujeito/objeto. Após as análises das entrevistas, os conteúdos foram confrontados entre si, com os documentos norteadores e com a literatura, com vistas a compreendermos os discursos e orientações que incidem sobre as práticas cotidianas das instituições analisadas.

Como considerações iniciais, vale ressaltar que as entrevistas realizadas foram compostas por dois momentos: um de apresentação e aproximação com os entrevistados e outro relacionado diretamente aos interesses da pesquisa. Para realização do processo da Análise de Conteúdo, foi utilizado apenas o segundo momento das entrevistas.

4.1 ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Das instituições participantes, foram entrevistados educadores sociais que atuam com modalidades que se aproximam da área físico-esportiva, tais como capoeira, dança, circo, judô, jogos, brincadeiras e esportes em geral. Embora a maior parte das instituições (3/4) ofereçam oficinas além das aqui apresentadas, foram selecionados apenas educadores da área

físico-esportiva para a participação das entrevistas, devido à especificidade e possibilidade de um diálogo mais próximo aos tipos de mediações que desenvolvem. A organização quantitativa dos entrevistados por instituição se deu como apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição das entrevistas por instituição

PROJETO	Nº DE EDUCADORES SOCIAIS	MEMBROS DA COORDENAÇÃO	TOTAL
AAOCA	2	3	5
IVOS	1	1	2
ACDASCC	11	1	12
CAJUN	21	1	22
			$\Sigma = 41$

Fonte: A autora (2019).

Inicialmente, foram contabilizadas 53 pessoas a participarem desta pesquisa. No entanto, a AAOCA teve baixa de um dos educadores e, no IVOS, foram vislumbradas quatro entrevistas, porém foram realizadas duas, pois sua equipe conta com a presença de dois educadores onde um também exerce a função de coordenador e a presidência cumpre apenas funções jurídicas, sendo entrevistado então o coordenador em seu lugar.

Dos 15 integrantes iniciais da ACDASCC, foram entrevistados 12 devido à incompatibilidade de horários de três educadores. Anteriormente, contávamos com a participação de 27 profissionais do CAJUN, mas realizamos 22 entrevistas, pois houve incompatibilidade de horários com dois membros da coordenação e três educadores.

As entrevistas ocorreram num período de dois meses, junho e julho do ano de 2019, após aprovação do projeto de pesquisa no CEP (Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UFES). Para evitar possíveis transtornos com deslocamento ou mudança de rotina dos entrevistados, a pesquisadora se encaminhou às unidades dos projetos e do SCFV em horários combinados com os participantes e a demais locais sugeridas pelos mesmos, caso não fosse viável o local e horário em que ocorrem suas atividades.

As entrevistas foram construídas a partir de sete perguntas de aproximação para caracterização dos participantes e 14 questões relacionadas ao objeto de estudo e demais

práticas organizacionais das oficinas ofertadas. Na tabela 3, está representada a organização das entrevistas a partir da data, quantidade de entrevistas e tempo utilizado por dia, com intuito de apresentar parte do processo de construção dos dados.

Tabela 3 – Distribuição das entrevistas e duração das gravações

Dia	Quantidade de entrevistas	Tempo de gravação das entrevistas	Instituições participantes
1	1	00:37:17	ACDASCC
2	3	00:41:36	AAOCA
3	4	01:09:32	AAOCA; ACDASCC
4	3	01:17:05	ACDASCC
5	1	00:11:09	AAOCA
6	1	00:16:55	ACDASCC
7	3	01:04:23	ACDASCC
8	3	02:27:11	ACDASCC; IVOS
9	1	00:20:46	CAJUN
10	10	02:57:45	CAJUN
11	5	01:57:32	CAJUN
12	4	01:47:42	CAJUN
13	2	00:28:39	CAJUN
	$\Sigma = 41$	$\Sigma = 15:17:32$	

Fonte: A autora (2019).

Em alguns momentos, crianças "espiavam" para ver o que estava acontecendo no momento das entrevistas, paravam a pesquisadora pelos corredores para conversar. Outros educadores precisavam tirar dúvidas com os entrevistados, horário de lanche e demais situações características do atendimento socioeducativo perpassaram nosso processo.

Foram realizadas, nos mesmos dias das entrevistas, conversas explicando ou relembrando os motivos da pesquisa. A pesquisadora foi apresentada por membros de confiança aos entrevistados, havendo o interesse de alguns dos participantes em saber também a implicação da própria pesquisadora sobre a temática dos projetos sociais.

As visitas para realização das entrevistas foram organizadas conforme possibilidade de agrupamento local e viabilidade³⁹. Sendo assim, foi estabelecido um mapeamento sobre a organização de cada instituição, a saber os dias, horários e unidades em que se encontravam cada educador.

Na AAOCA, a entrada no campo teve o acompanhamento da coordenadora da instituição, que se fez disponível em todos os momentos da pesquisa. No ACDASCC, a pesquisadora teve acesso antecipado a todos os participantes, sendo apoiada também pelo presidente da associação. No CAJUN, a coordenadora geral autorizou e se colocou à disposição durante a pesquisa e a entrada da pesquisadora e o acesso aos demais educadores se deu a partir do contato com um ex-educador que viabilizou as entrevistas. No IVOS, o acesso foi possibilitado pelo coordenador da instituição e, havendo apenas duas pessoas envolvidas com a manutenção da instituição, não foram encontradas dificuldades de acesso.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

4.2.1 Caracterização dos entrevistados da AAOCA

Na AAOCA, dois educadores foram entrevistados, pois há duas oficinas que se relacionam com as práticas corporais na instituição. Os educadores entrevistados possuem 31 e 34 anos de idade. O primeiro é formado em automação industrial e cursa Educação Física, o segundo possui formação prática na capoeira, estando aquele há um ano na instituição e este há 10 anos. Ambos não demonstram conhecimento sólido sobre a história da fundação da instituição.

O que motiva um dos educadores é o gosto por ser professor adquirido no processo das atividades, pois sua formação enquanto professor de capoeira se deu de forma prática, enquanto para o outro o seu trabalho na instituição tem servido como possibilidade de ampliação da experiência em campo antes de finalizar o ensino superior.

³⁹ A pesquisadora não pôde se ausentar de suas obrigações profissionais, mediante a este fato, a compatibilidade e estruturação de uma agenda bem elaborada foi imprescindível.

Devido à estrutura organizacional da instituição, foram entrevistados três representantes da coordenação geral. O presidente (Jacinto), a diretora (Dália) e a Coordenadora (Margarida), os quais têm 51, 80 e 46 anos de idade respectivamente.

Jacinto é formado pelo curso técnico de geoprocessamento, está na instituição há oito anos, a contar por seu envolvimento desde o voluntariado, o que o direcionou para outras possibilidades de aproximação com o projeto. A motivação para se manter nesse tipo de trabalho é a questão do envolvimento social.

Dália tem como formação acadêmica o curso de pedagogia, está envolvida com a instituição desde a sua origem e atua no cargo devido à colaboração das comunidades católicas e outras irmãs (freiras) que se envolveram na fundação e manutenção institucional. O que a motivou a iniciar esse projeto com outras pessoas e a mantê-lo é a vocação (freira) e por ter visto a carência de modo geral de crianças e adolescentes da grande vitória que estavam em situação de rua. Sentiu vontade de ajudar.

Margarida é formada em administração e está cursando serviço social. Ela está vinculada à instituição há oito anos, inicialmente como oportunidade de trabalho enquanto pedagoga e, posteriormente, como coordenadora. O que a motivou a entrar e se manter nessa instituição foi o contato com as causas sociais que envolvem as crianças e adolescentes.

4.2.2 Caracterização dos entrevistados do IVOS

Essa instituição possui apenas um educador, o coordenador geral também está envolvido com as atividades práticas como educador, mas será referenciado apenas na análise sobre a coordenação institucional. O principal educador responsável pelas atividades com o judô possui 21 anos de idade, ensino médio completo, foi ex-aluno do coordenador, encontra-se à frente das turmas há três anos. Iniciou suas atividades como estagiário, substituindo seu professor em alguns espaços até receber a faixa que o permitia dar aulas. O coordenador entrevistado, Gerânio, é fundador da instituição, formado em Educação Física e com mestrado na mesma área em andamento.

Seu interesse para iniciar esse projeto se deu a partir das práticas de judô enquanto atleta, pela possibilidade de se tornar professor, por sua experiência com a área comercial, o

que indica facilidade de acesso a possíveis patrocinadores. Iniciou esse trabalho e se mantém devido à motivação pessoal de buscar ajudar pessoas a partir da prática do judô.

4.2.3 Caracterização dos entrevistados da ACDASCC

Todos os entrevistados dessa instituição são homens, pois há poucas mulheres formadas com graduação de capoeira que autorize o início de trabalho com a modalidade e as que são formadas não estão envolvidas na mediação prática do projeto.

Os educadores desse projeto possuem idades entre 20 e 45 anos. A maioria das pessoas desse agrupamento se estabelece na faixa etária entre 30 e 40 anos (total de nove pessoas). Embora entrevistadas, ao todo, 11 integrantes, sabe-se que outras três (não entrevistadas) se encontram nessa mesma faixa etária.

Dos entrevistados, um possui curso superior, quatro pessoas se encontram cursando Educação Física e duas pessoas que não participaram das entrevistas também possuem curso de graduação em Educação Física. Com exceção de um entrevistado, todos os outros foram e/ou são participantes do projeto desde criança ou adolescência. Percebe-se uma relação direta entre idade, tempo na graduação de capoeira e o tempo na função de educador da instituição. Os educadores mais novos têm aproximadamente quatro anos na função. Quanto mais velhos e com mais tempo de graduados na capoeira, mais tempo na ACDASCC os integrantes possuem.

Sobre o conhecimento de questões institucionais, dos 11 educadores entrevistados, 3 deles não conhecem a história do início do serviço enquanto projeto social e 8 conhecem relativamente o processo de constituição da instituição.

Quanto à motivação para continuidade do exercício da função nessa instituição, em linhas gerais, os educadores se sentem motivados a se manter no projeto como forma de retribuição social, por terem sido, em outra época, educandos do próprio projeto. Nove dos 11 entrevistados se encontram nessa classificação.

Os educadores iniciaram suas atividades a partir do tempo de prática na capoeira enquanto alunos, as oportunidades foram aparecendo aos poucos com autoincentivo e

motivação do próprio mestre. Lembrando que todos os educadores trabalham de forma voluntária.

Foi entrevistado também o presidente da ACDASCC, que tem 42 anos de idade e possui formação e especialização em Educação Física. Ele é o principal fundador da instituição. A motivação para atuar como educador partiu do interesse em levar a capoeira para a periferia, pois as práticas usualmente ocorriam em bairros nobres. Busca em sua função viabilizar e incentivar os participantes para o crescimento social e profissional. Sua aproximação com os projetos sociais se iniciou a partir da realização do estágio acadêmico, curricular que tinha como loco uma comunidade de região periférica do Município de Vitória/ES.

4.2.4 Caracterização dos entrevistados do CAJUN

Foram entrevistados, ao todo, 17 homens e 4 mulheres. Os educadores que lidam com a área físico-esportiva possuem idades entre 20 e 50 anos, no entanto, a faixa etária que agrupa o maior número de pessoas se estabelece entre 20 e 30 anos de idade (11 pessoas), sendo que as duas próximas décadas (40 e 50 anos) compreendem respectivamente quatro e seis pessoas.

A formação de nível médio é obrigatória a todos os funcionários. Dos 21 entrevistados, dois possuem cursos técnicos (apenas um com algum tipo de vínculo à atividade que desempenha na instituição – artes circenses), quatro educadores possuem curso superior (sendo um formado em Pedagogia e três em Educação Física), cinco outros educadores estão cursando o ensino superior (um em administração e quatro em Educação Física).

Sete dos educadores estão no CAJUN com tempo menor que um ano. 11 dos 21 entrevistados estão contratados dentre o período de um a quatro anos, apenas três educadores superaram este tempo, com 6, 8 e 14 anos de experiência no cargo.

Dentre os educadores, 10 não conhecem a história do início do serviço enquanto projeto social, sete pessoas conhecem de maneira relativa, sem muita precisão e outras quatro pessoas demonstram conhecimento raso sobre o assunto. Vale explicitar que dos educadores que lidam com atividades físico-esportivas foram ex-educandos de projetos sociais.

No que diz respeito à motivação para se manter na função, 13 dos entrevistados se sentem estimulados a continuar na instituição devido o gosto pela área social e por sua aproximação com a atividade específica com a qual trabalha, cinco outros se sentem instigados por compreenderem sua atividade como forma de retribuição social, quatro pessoas demonstraram motivações específicas, tais como: continuidade do desenvolvimento dos participantes em suas oficinas, autodesafio, vislumbre em alcançar o patamar de profissionais que tinha como referência, experiências profissionais anteriores em projetos sociais.

Em geral, os educadores iniciaram na função de educador social em suas modalidades devido à formação prática que possuem em uma área específica, 15 dos entrevistados se encaixam neste perfil. No entanto, seis educadores voltados à área de JBB e esportes se aproximam devido à relação com os esportes em geral ou até mesmo devido à pouca exigência de experiência na área. Dentre educadores de JBB, encontram-se um formado em pedagogia, um cursando administração, dois formados em Educação Física e dois estão cursando Educação Física.

Foi entrevistada também a coordenadora geral (Violeta), sua idade se estabelece na faixa etária superior aos 40 anos de idade, possui curso superior na área do Serviço Social e curso técnico em metalurgia. Ela exerce a função há dois anos e demonstra conhecer os objetivos e formas de trabalho necessários e utilizados na instituição. Quanto ao período de início do serviço, quando era denominado projeto social, demonstra menor conhecimento.

O acesso dessa coordenadora ao CAJUN se deu por meio de concurso público e o que a mantém motivada a permanecer no tipo de trabalho desenvolvido é sua formação na área do Serviço Social, sem maiores estabelecimentos de vínculos com a instituição e tipo de serviço ofertado.

4.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Inicialmente, para a realização da pré-análise, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e agrupadas em pastas de acordo com as instituições às quais fazem parte. Em seguida, foi realizada a tabulação dos dados, na qual, abaixo de cada questão, apresentavam-se as

respostas de todos os educadores por ordem de instituição. O mesmo foi feito com as entrevistas dos coordenadores.

Após a leitura flutuante indicada por Bardin (1977), algumas palavras se mostraram mais presentes durante os textos e deram origem à categorização por contagem frequencial. Esse tipo de categorização indica, a partir reincidência de termos, a importância que ele carrega dentro do contexto geral. Sendo assim, quanto mais vezes ele aparecer, mais significativas, possivelmente, serão as análises e as interpretações finais.

Nesse processo, várias palavras de grande significância surgiram: adolescente, aluno, atividade, aula, cidadão, comunidade, conteúdo, criança, desenvolvimento, educador, ensino, escola, espaço, esporte, estatuto, exemplo, físico, formação, formar, melhor, meta, objetivo, oportunidade, parceria, pessoa, planejamento, problema, professor, projeto, tema, temático, território, trabalho, valores.

Em alguns dos casos, foram utilizados os radicais das palavras, compreendendo a possibilidade do termo aparecer, por exemplo, em outros tempos verbais ou com diferenciação de gênero.

Os radicais utilizados foram: alun_, desenvolv_, ensin_, físic_, esport_, planej_, professor_, trabalh_, valor_. Essa metodologia favoreceu para que encontrássemos palavras/sentidos que anteriormente foram invisibilizados pela busca automática permitida pelo programa Microsoft Word.

Após a observação de 36 termos e a comparação primária da contagem de aparição, com a intenção de estabelecermos unidades de registro, foi realizado um processo de seleção ancorado no estabelecimento de regras para consideração ou desconsideração de algumas das palavras que apareceram inicialmente.

Considerando os dois termos de maior reincidência {[(trabalh_) 400 aparições] grupo de educadores} e {[(projeto) 117 aparições] grupo dos coordenadores}, foi realizado um recorte baseado em 25% destes valores para escolha dos termos a serem analisados. Aferindo 25% dos dois maiores valores encontrados nas falas dos grupos de educadores e coordenadores (400 e 117), foram encontrados os valores de 100 e 29,25 repetições como recorte mínimo, respectivamente. Contudo, foi observado que algumas palavras de grande

relevância temática foram excluídas, como pode ser visualizado a partir da representação em cinza no Quadro 6⁴⁰.

Quadro 6 – Relação frequencial de aparecimento dos termos

Unidade de Registro Coordenação	Incidência de Repetição	Unidade de Registro Educadores	Incidência de Repetição	Equivalência Coord. ⁴¹
Projeto	117	Trabalh_	400	109
Trabalh_	109	Criança	355	77
Criança	77	Planej_	344	23
Professor	45	Projeto	255	117
Alun_	44	Atividade	214	31
Aula	34	Aula	207	34
Atividade	31	Alun_	163	44
Exemplo	31	Pessoa	150	43
Pessoa	43	Comunidade	132	25
Oportunidade	26	Exemplo	128	31
Educador	25	Melhor	112	23
Comunidade	25	Professor	99	45
Físic_	24	Educador	95	25
Melhor	23	Objetivo	94	9
Planej_	23	Adolescente	86	7
Legenda:				
	Termos a serem considerados.			
	Termos relevantes desconsiderados a priori.			
	Termos desconsiderados pela baixa frequência.			

Fonte: A autora (2020).

Como forma de qualificar as escolhas dos termos a serem analisados, após a observação de possíveis falhas no primeiro recorte, houve a opção por dois tipos de intervenções nos dados. A primeira diz respeito à consideração de uma margem de erro de 5% nos valores individuais para alcance do valor mínimo de repetições, tendo como valores bases para os cálculos: $5\% \text{ de } 117 = 5,85$ e $5\% \text{ de } 400 = 20$ como regra de intervenção 1, estabelecida no Quadro 7:

⁴⁰ Vide apêndice B, quadro completo das palavras utilizadas na primeira análise frequencial.

⁴¹ Refere-se ao número de repetições dos termos encontrados nas falas dos coordenadores seguindo a mesma ordem da coluna três do quadro.

Quadro 7 – Exemplo da regra de intervenção 1

Termo: EDUCADOR		
	Grupo Educadores	Grupo Coordenadores
Valor base total	400	117
Valor mínimo de representatividade	100	29,25
Exemplo de valor de reincidência do termo	95	25
5% do valor total	20	5,85
Valor (exemplo) + 5% total	95+20	25+5,85
Valor final	115	30,85

Observem que o valor final supera os valores mínimos de representatividade da primeira regra.

Fonte: A autora (2020).

A segunda intervenção diz respeito à representatividade geral: somam-se o maior número de repetições encontradas nos dois grupos ($400 + 117 = 517$) e afere-se a porcentagem representativa de 25% do total ($25\% 517 = 129,25$). Nesse caso, para um termo ser aceito dentro dessa condição, a soma dos dois valores do mesmo termo precisa ser superior a 129,25. Essa operação foi utilizada como base de soma mínima entre termos para auxiliar a escolha dos registros para análise, como mostra o Quadro 8.

Quadro 8 – Exemplo da regra de intervenção 2

Valor final maior que 129,25
Planej_ 344 (grupo educ.)
Planej_ 23 (grupo coord.)
$344+23 = 367$
<u>$367 > 129,25$</u>
Termo considerado.

Fonte: A autora (2020).

Após a aplicação das regras explicitadas acima, foram encontrados, nas entrevistas transcritas dos educadores e coordenadores, 13 termos a serem analisados inicialmente: trabalh_; planej_; projeto; atividade; aula; criança; aluno; pessoa; comunidade; exemplo; melhor; professor; educador. A partir dos termos que emergiram das análises até o momento efetuadas, observa-se como resultado o estabelecimento da Tabela 4, sobre a contagem frequencial após a utilização das regras de intervenções elaboradas:

Tabela 4 – Resultado da aplicação das regras de intervenção

Unidade de Registro	Incidência de Repetição Educadores	Incidência de Repetição Coordenadores	Regras Utilizadas
Trabalh_	400	109	Regra de base
Planej_	344	23	Regra de intervenção 2
Projeto	255	117	Regra de base
Atividade	214	31	Regra de base
Aula	207	34	Regra de base
Criança	355	77	Regra de base
Aluno	163	44	Regra de base
Pessoa	150	43	Regra de base
Comunidade	132	25	Regra de intervenção 1
Exemplo	128	31	Regra de base
Melhor	112	23	Regra de intervenção 2
Professor	99	45	Regra de intervenção 1
Educador	95	25	Regra de intervenção 1

Fonte: A autora (2020).

A categorização frequencial permite a observação de núcleos de registros e, a partir deles, analisarmos os sentidos atribuídos no decorrer dos textos, o que possibilita a compreensão de parte dos contextos e os movimentos de conexão entre os próprios termos, dando origem a categorias temáticas. Dentre os termos analisados, houve a necessidade de desconsideração de dois deles: ‘pessoa’ e ‘exemplo’, pois não trouxeram, durante o texto, significados relevantes para a constituição das categorias temáticas. O termo exemplo foi utilizado várias vezes como vício de linguagem ou apoio para apresentação de ações ou fatos apresentados pelos entrevistados.

4.4 TERMOS, CONTEXTOS E CATEGORIAS TEMÁTICAS

Este subcapítulo pretende demonstrar os sentidos atribuídos aos termos emergentes das análises anteriores, considerando os contextos para que seja possível visualizar as categorias temáticas presentes nas entrevistas transcritas. Ao analisar a maior frequência de repetição durante as falas transcritas dos educadores e coordenadores, foi observado que algumas palavras foram utilizadas tanto com sentidos similares quanto díspares entre os dois grupos. Os termos e radicais analisados⁴² foram: trabalh_, planej_, projeto, atividade, aula, criança, aluno, comunidade, melhor, professor e educador.

Nesse momento do processo de análise, foi constatado que algumas palavras foram utilizadas com o mesmo sentido, tais como professor/educador, aula/atividade, já outras palavras tiveram sentidos diferenciados. Refletir sobre as formas em que os termos foram apresentados permitiu que as categorias temáticas fossem construídas a partir de núcleos temáticos significativos, pois foram consideradas as relações entre a frequência de aparecimento dos termos junto à aderência a temas que incidem sobre os objetivos desta pesquisa.

Embora não tenha se constituído como uma categoria temática devido os interesses principais desta pesquisa, vale ressaltar que o termo criança foi percebido como transversal a todas as categorias temáticas a partir dos discursos dos educadores e coordenadores entrevistados quando mencionam os planejamentos, trabalhos, oficinas e atividades, pois são direcionados a esses participantes.

Durante a elaboração do quadro de registro de frequências sobre os termos criança e aluno, foi percebido que aluno fica menos evidente, pois as instituições que vão se aproximando dos órgãos públicos de assistência social ou que possuam assistentes sociais em seu quadro de funcionários exercitam as palavras crianças, adolescentes, educandos por questões relacionadas à especificidade do atendimento realizado. Essa é uma das recomendações do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) para projetos e serviços nele referenciados.

Apesar das instituições aqui analisadas tenham como público alvo as crianças e adolescentes, poucas vezes o termo adolescente aparece. Parte disso pode estar relacionada à

⁴² A análise individual dos termos consta no Apêndice A.

provável presença das crianças em maior número que adolescentes nos projetos, pois, legalmente, as crianças não podem ficar sozinhas em casa, então os projetos e instituições socioeducativas fazem o atendimento no contraturno escolar, o que possibilita aos pais maior tempo para se dedicarem ao trabalho.

Para além dos interesses dos participantes sobre as atividades ofertadas pelos projetos, da relação com o tempo dos pais, há um terceiro fator a ser considerado, o financeiro. Junto às escolas, muitos projetos sociais auxiliam na manutenção financeira doméstica por meio das refeições oferecidas a seus educandos durante o atendimento nas instituições.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente “os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude” (BRASIL, 2015, p. 21). Embora documentado, não há encaminhamentos sobre como e com que frequência esse tipo de atividade deve ser ofertada, assim como o nível de comprometimento das instâncias públicas para que elas ocorram.

Dito isso, *uma* das justificativas para a existência e crescimento do surgimento de projetos sociais está posta: a tentativa de viabilizar o acesso à cultura, lazer e esporte que não chegam de forma adequada/suficiente por meio dos poderes públicos à todos os cidadãos e cidadãs.

Retornando à construção das categorias temáticas, vale salientar que, as questões elaboradas para as entrevistas com os educadores e coordenadores da AAOCA, ACDASCC, CAJUN e IVOS partiram de cinco temáticas principais: a) planejamento; b) objetivos institucionais e pessoais; c) informações sobre a estruturação institucional; d) êxito (ou dificuldades) das/nas ações empreendidas; e) contrapartida em busca de avanços qualitativos de atendimento.

A partir do resultado da categorização frequencial, das análises textuais e aderência às cinco temáticas abordadas durante as entrevistas, foram estabelecidas três categorias temáticas resultantes do conjunto de análises até aqui desenvolvidas, as quais dizem respeito a: *a) relações entre planejamentos e as práticas no discurso; b) os objetivos e a relação com possíveis êxitos; c) os papéis dos educadores e de suas práticas.*

4.4.1 Relações entre planejamentos e as práticas no discurso

A categoria temática *relações entre planejamentos e as práticas no discurso* emerge dos vínculos percebidos entre os termos atividade, aula, planejamento e trabalho, junto ao interesse nas relações entre seus documentos orientadores, discursos dos educadores e dos coordenadores sobre as instituições, tal como focalizar a necessidade de aproximação entre as referidas dimensões (prescritas e praticadas).

Após a análise dos termos⁴³ visualizados na contagem frequencial, as palavras atividade e aula se mostraram como sinônimas e elas são compreendidas como o meio pelo qual as instituições buscam alcançar seus objetivos. Os termos planejamento e trabalho estão diretamente relacionados aos dois termos anteriores, pois, mesmo não havendo a prática de planejamentos prescritos sistematizados em duas das instituições (IVOS e ACDASCC), os educadores, em sua maioria, indicam o planejamento como necessário para a organização de suas atividades, mesmo que ele ocorra de forma mental e não escrita.

No contexto desta pesquisa, as práticas no discurso estão compreendidas como o ato de falar sobre, é a junção das concepções dos entrevistados sobre suas práticas nos projetos sociais e/ou SCFV, assim como a percepção dos mesmos sobre as instituições às quais fazem parte. Na busca em compreender as relações entre os planejamentos e as práticas, foram visualizadas formas diferenciadas de lidar com o processo organizacional da construção e realização das atividades socioeducativas de cada instituição.

No CAJUN, a realização do planejamento prescrito é uma exigência institucional, sendo assim, durante a semana, todos os educadores possuem um dia dedicado ao planejamento, relatório e preenchimento do Sistema de Gerenciamento da Atenção às Famílias (SIGAF). Os planejamentos mensais são elaborados conforme os três eixos temáticos pré-estabelecidos nos documentos que orientam os projetos e serviços de convivência e fortalecimento de vínculos do município de Vitória e do Governo Federal e entregues à pedagoga e aos orientadores das áreas esportivas, artísticas ou de comunicação. A coordenadora Violeta afirma ainda que é um trabalho conjunto:

⁴³ Vide Apêndice A.

A gente faz o planejamento uma vez por mês, o planejamento geral. “Geralção” que eu chamo. É todo final do mês. Aí são educadores, assistentes sociais, psicólogos, coordenadores locais, cozinheiros, auxiliar administrativos, os orientadores, todo mundo junto. E comigo também. A gente coloca todo mundo na roda e faz uma parte teórica (Violeta, Cajun, 02 jul. 2019).

A importância do trabalho conjunto está relacionada à sensação de coautoria, ao sentimento de pertencimento, à valorização das ideias, à responsabilidade com o atendimento, é estar disponível a trocas de saberes em prol do ensino qualificado, é compreender que o aprender e ensinar devem ultrapassar a linguagem técnica⁴⁴.

Vale salientar que este movimento de construção conjunta pode se tornar ainda mais potente se o planejamento também contar com a participação dos educandos que frequentam as oficinas, pois também podem se sentir coautores das práticas, o que daria maior significado às práticas empreendidas, como pressupõe Marques e outros (2016):

O fato de “dar voz” aos jovens [e crianças], principalmente na construção dos planejamentos, para exporem suas necessidades, desejos e anseios, evidenciará pistas para que, no processo de intervenção, as atividades façam sentido para eles e os coloquem em condição de praticantes desse lugar, reconhecidos pelo seu protagonismo (MARQUES *et al.*, 2016, p. 370).

É para além de realizar atividades, deve ser para além da aula “dar certo”, pois a primeira questão que fica é: o que significa a aula “dar certo”? Seria todas as atividades planejadas serem cumpridas? Seria todos os educandos participarem? Seria aprender determinada técnica selecionada para aquele dia? Seria desenvolver determinada atitude? Seria aprender determinado conceito? Para essas questões, não há apenas um caminho para que se vislumbre uma resposta correta, pois não há apenas uma resposta correta, depende para quem você pergunta se a aula “deu certo”. Por vezes, a aula que “deu certo” para o educador pode não ter sido considerada da mesma forma pelos educandos ou até mesmo pela coordenação da instituição, assim como o contrário também é verdadeiro.

O planejamento visa colaborar para o alinhamento dos objetivos e direções em que as práticas devem ser encaminhadas. Como exposto pela coordenadora Violeta e todos os educadores do CAJUN, há momento direcionado para planejamento conjunto entre os

⁴⁴ Diz respeito às áreas específicas a serem desenvolvidas durante as oficinas, conhecimentos específicos como dança, capoeira, música, circo, artes e artesanatos etc.

profissionais da instituição, movimento este que busca a qualificação das práticas, pois considera toda a equipe para a construção do fazer institucional.

A saber da exigência sobre os conteúdos a serem trabalhados, os educadores afirmam que seus planejamentos e atividades precisam estar de acordo com o eixo temático em vigência, respeitar os padrões tanto dos materiais escritos quanto a forma de atendimento às comunidades, adaptando também as atividades às realidades locais, como mostram as falas dos educadores Kalanchoê e Lótus:

Sim, tem. O nosso trabalho, ele tem que ser de acordo com três eixos temáticos, que são propostos durante o ano todo. Todo ano a gente tem que fazer um planejamento anual de atividades, aí a gente tem que ficar dentro desse padrão, entendeu? E aí, quando não está com as atividades dentro do padrão, a gente é cobrado (Kalanchoê, Cajun, 24 jul. 2019).

Sim, sim. Eles pedem para gente adaptar, procurar adaptar à realidade deles. Mostrar atividades diferenciadas, mas também não deixar de promover as atividades que eles gostam de estar fazendo, no bairro principalmente, e tentar levar atividades novas para o bairro também (Lótus, Cajun, 18 jul. 2019).

Essa forma de planejamento e acompanhamento das atividades está prevista em documentos nacionais que tratam dos SCFV, tendo como os dois principais a *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais* (BRASIL, 2014) e as *Orientações Técnicas sobre o SCFV para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos* (BRASIL, 2010). Foi percebido que, nas entrevistas, consta a existência de três eixos norteadores para as ações socioeducativas, enquanto, nos documentos, apenas duas. Isso se deve pela data de elaboração dos referidos materiais. O acréscimo do terceiro eixo pode ser encontrado em um terceiro documento denominado *Perguntas Frequentes* (BRASIL, 2017).

As relações estabelecidas entre os planejamentos e as práticas dos educadores podem ser percebidas nas atividades diárias no CAJUN segundo 18 dos educadores entrevistados e a coordenadora Violeta, que cita exemplos de como é possível visualizar essa relação durante as ações planejadas:

Mês de junho agora a gente trabalhou a respeito do trabalho infantil. Então nós levamos uma pessoa que falasse o que é o trabalho infantil, como que isso ocorre no município de Vitória, quais são os possíveis encaminhamentos a serem dados. Então a gente faz sempre essa fala teórica, informativa, para que eles possam saber o que

eles vão trabalhar. Aí, posteriormente a isso, a gente passa as atividades que vão ser desenvolvidas. Por exemplo, no mês de julho teve a "Árvore dos Sonhos", a gente trabalhou os sonhos individuais. O que cada um queria para si e no que o trabalho infantil implicava, para poder conseguir conquistar esse sonho. O pessoal de Música fez música referente ao trabalho infantil, mas em ritmo junino. Que por sua vez, o de Dança fez uma coreografia em cima dessa música para apresentar nas festas juninas. O pessoal de Circo, Clowns, que são os Palhaços, fizer... durante a caminhada fizeram como se fosse uma via sacra, paravam num local e aqueles palhaços sem fala faziam algo relativo ao trabalho infantil. Então teve também essa caminhada (Violeta, Cajun, 02 jul. 2019).

As práticas mencionadas pela coordenadora Violeta nos possibilitam perceber relações diretas entre os eixos temáticos que orientam os SCFV e as práticas empreendidas, mostra como cada linguagem desenvolveu suas atividades utilizando suas práticas específicas em direção a uma temática geral. Para a coordenadora, essa relação entre o prescrito e o praticado se dá de forma clara e concreta.

Quanto à percepção dos educadores acerca do papel dos planejamentos, uma das falas que se repete é a necessidade de compreensão do planejamento como um “norte”, que ele deve orientar, mas não deve ser rígido, pois a flexibilidade é o que possibilita a realização das próprias atividades, como podemos perceber nas falas de Lavanda, Tulipa e Camélia:

[...] todo mês tem planejamento mensal do Cajun como um todo e, dentro de cada unidade tem um planejamento mensal que vamos distribuir em semanas e dias, a gente senta com a equipe técnica do local, com a coordenação e constrói tudo, isso aí que é o um norte que a gente tem a seguir durante a semana até mudar o mês (Lavada, Cajun, 22 jul. 2019).

[...] entender sempre que o planejamento, ele não é engessado. [...] existem muitas variantes de acordo com a sua rotina, no seu dia-a-dia, na sua turma, que vai influenciar no seu planejamento. Mas é muito importante você ter um norte, para saber para onde você vai, para você conseguir cumprir o objetivo e, se este objetivo não foi cumprido, por quê? Aí através deste porquê, você pode criar um novo objetivo (Tulipa, Cajun, 18 jul. 2019).

A gente segue o planejamento, mas confesso para você que tem que ser um planejamento flexível. Tem que ter uma carta na manga, porque às vezes você já deu “essa” brincadeira, aí eles têm resistência e aí você tem que mudar (Camélia, Cajun, 24 jul. 2019).

Sobre a necessidade de flexibilidade do planejamento, Almeida e França (2018) discorrem que “Este processo não é apenas uma ação burocrática e de registro, requer uma ação intencional e flexível visando a ressignificação da prática docente perante a realidade”

(ALMEIDA; FRANÇA, 2018, p. 64). As duas palavras chaves para essa citação são intencional e flexível, pois o processo educacional, sem dúvidas, precisa ser intencional e com a liquidez cotidiana podemos concordar que dar significados ou perceber significados nas práticas se torna possível a partir do comprometimento em ações intencionais que estejam dispostas a se tornarem flexíveis para driblar as dificuldades diárias, permitindo a criação de significados e ressignificação dos mesmos.

Ao perguntar aos educadores se sempre conseguem desenvolver as atividades que planejaram, 19 dos 20 educadores entrevistados afirmam que nem sempre conseguem concretizar as atividades planejadas devido às ações que perpassam o CAJUN, como a falta de materiais e o interesse dos participantes. Quando questionados sobre o que fazem nos momentos em que as atividades não se concretizam, apontam que geralmente têm um *plano B*, uma *carta na manga*, improvisam ou fazem uso do *jogo de cintura*.

O planejamento, enquanto instrumento de qualificação das práticas de ensino, deve ser utilizado de forma intencional, para que de fato surta efeito nas práticas cotidianas a partir de sua possibilidade de adequação às questões que emergem no momento do ensino, como aponta Almeida e França (2018, p. 68):

No processo de educação, o planejamento funciona como instrumento de fundamental importância à medida que as ações pedagógicas necessitam de intencionalidade, não se restringindo apenas as atividades improvisadas, as quais não consideram a complexidade existente no ambiente educacional. Sendo assim, a profissão docente exige reflexões constantes a partir de um planejamento flexível o qual esteja apto a adaptações de acordo com a realidade.

Os movimentos de pensar as realidades locais para a contextualização dos planejamentos institucionais do CAJUN podem ser visualizados a partir do princípio de intersetorialidade prevista em seus documentos orientadores:

A importância de o planejamento de ofertas do Serviço contar com diferentes representações está na possibilidade de planejar contemplando as orientações existentes, reconhecendo a realidade local, as necessidades e potencialidades da população usuária do Serviço e a operacionalização da articulação em rede das ações do Serviço com demais ações e serviços presentes nos territórios, tanto da rede socioassistencial quanto das demais políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 48).

Na ACDASCC, não há tempo institucionalizado para discutir assuntos como planejamentos e práticas entre os núcleos. Sendo assim, também não há cobranças quanto à elaboração dos planejamentos e a organização das atividades. Os educadores apontam a existência de reuniões esporádicas, em que são traçadas metas gerais e organização de eventos de batismo e graduação, mas nada em relação às suas atividades mensais.

Sobre a aula, a gente não costuma conversar... ter uma certa conversa sobre a aula. Claro que a gente tem trocas de experiências, é... assim, conversas sobre experiências, fazer uma demonstração sobre movimento ou alguma coisa, mas... temos sim, periodicamente algumas reuniões com o nosso mestre, às vezes pra avaliação de eventos que a gente faz, né?! Às vezes pra organizar alguma coisa, algum... alguma coisa que está pra acontecer, mas nós temos sim, reuniões periódicas pra planejar alguma coisa e estar sempre junto (Amarilis, ACDASCC, 09 de jun. 2019).

Rapaz, tipo, a galera, assim, dos professores se juntar para reunir, assim, parar te falar a verdade, nem tanto, mais reuniões para planejando coisas para o projeto tipo ah, vamos tentar um patrocínio para projetos isso e aquilo, de organizar o projeto, né? Mas de planejamento, para a gente sentar e falar sobre as aulas, isso não acontece (Narciso, ACDASCC, 12 jun. 2019).

A partir do exposto nas falas dos educadores e presidente, percebe-se que cada núcleo possui autonomia para se organizar conforme os interesses de cada educador que está à frente do trabalho. Em linhas gerais, apenas três dos entrevistados dizem ter o costume de escrever os planejamentos de suas atividades, quatro não indicam fazer de forma escrita, mas dizem planejar, e três apresentam estruturação das aulas a partir das atividades anteriores, uma forma de plano de ação mental, mesmo quando dizem não planejar:

Eu não planejo, não costumo planejar a aula que eu vou dar. Eu dou minha aula, é... eu dou minha aula em consequência do que eu passei na aula passada. Um exemplo: na aula passada eu ensinei a criança a se esquivar no movimento, numa esquiva, né?! Aí, na próxima aula, eu vou ensinar ela a... vou ensinar ela a praticar o movimento. Ensinar ela a dar um martelo, por exemplo, entendeu?! Aí, na próxima aula, já ensino ela a fazer uma estrelinha, entendeu?! E aí eu vou dando continuidade na minha aula. Uma coisa vai puxando a outra (Ciclame, ACDASCC, 11 jun. 2019).

Como a gente tem um trabalho voluntário, eu nunca parei para escrever uma aula no papel, a gente sempre vai com uma aula na cabeça, do nosso dia a dia mesmo [*Mas você memoriza?*] Eu já memorizo o que eu vou passar no dia, mas eu nunca botei no papel, porque sempre tem aquelas intempéries, sempre acontece alguma coisa e aí vai mudando (Gardênia, ACDASCC, 11 jun. 2019).

Cada mês, eu faço uma proposta diferente, procuro mudar sempre, não passar a mesma coisa. Eu gosto disso, de fazer sempre uma aula diferente e, também, eu vou

dar um exemplo: inicio uma atividade um dia, no dia seguinte eu complemento ela, eu continuo até pegar e, às vezes, quando os alunos não pegaram esses movimentos, eu vou repetir ele no próximo mês para fechar (Hibisco, ACDASCC, 18 jun. 2019).

O ato de planejar perpassa vários caminhos. O fato de não escrever a organização das atividades não significa necessariamente a falta de intencionalidade com as práticas, é o que Almeida e França (2018) denominam como plano de ação:

O plano de ação é um dos passos que o sujeito estabelece mentalmente como forma de atingir os seus objetivos. O planejamento é uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações, as quais se iniciam desde o acordar até a ação prática durante o dia. As situações do nosso cotidiano não aparecem detalhadas em nossos pensamentos por já fazerem parte do nosso esquema de ação (ALMEIDA; FRANÇA, 2018, p. 67).

Vale acrescentar que, embora aqui esteja posta a compreensão da existência de planejamentos mentais, dos planos de ação e que muitas práticas já fazem parte de nosso esquema de ação, a falta de documentação das atividades propostas pode ocasionar dificuldades na avaliação das práticas frente aos objetivos institucionais, assim como a visualização das conquistas e falhas no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos de forma geral e individualizada. As práticas pedagógicas se diferenciam das práticas comuns justamente pelo seu teor intencional, por seu processo de reflexão contínuo, por reformular meios para atingir os objetivos do ensino em questão, sejam eles conceituais, procedimentais ou atitudinais.

Quanto às possíveis relações entre os planejamentos e as práticas, sete dos entrevistados afirmam haver necessidade de “um norte”, que percebem o planejamento acontecendo grande parte das vezes. Três outros dos entrevistados respondem de forma evasiva e um não acredita que haja relação entre o planejamento e suas práticas.

Parte dessa variedade de compreensões acerca de ato de planejar e suas relações com as práticas podem estar vinculadas à falta de momentos para discussão coletiva sobre as práticas de ensino, o nível de escolarização dos entrevistados, o tempo de atuação como educador de capoeira e tipos de atividades profissionais que exercem fora o voluntariado na ACDASCC.

Na AAOCA, a elaboração dos planejamentos prescritos faz parte de sua organização institucional, sendo preparados pelos educadores e entregues à pedagoga, que orienta modificações quando necessário, estando envolvida também no acompanhamento das práticas. A partir da compreensão sobre a existência da obrigatoriedade da produção dos planejamentos, quando feita a pergunta sobre perceber relações entre os planejamentos e as práticas, o educador Agapanto responde:

Não... vejo que eles fazem o plano. Eles praticam bem, por causa também de uma recompensa que eu ofereço a eles. Aí eles... tipo assim, eu explico o meu plano de aula aí, se eles fizerem, aí eles vão ter o que eles querem depois, tipo uma atividade mais livre, uma atividade que eles gostem de fazer. [*E isso sempre funciona?*] Sempre funciona. Até agora sim (Entrevista, Agapanto, 20 jun. 2019).

Embora o educador diga que não percebe relações entre os planejamentos e suas práticas, pois as atividades apenas acontecem devido às trocas e combinados que faz com os alunos, não quer dizer necessariamente que essas relações não aconteçam, pois, no fim de sua própria fala, ele afirma que a tática que utiliza sempre funciona – o que indica que o planejamento que pretendeu foi executado.

O educador Moreia informa que, anteriormente, aconteciam algumas intervenções quanto às suas práticas. No entanto, após anos no espaço, hoje desenvolve suas atividades de maneira muito autônoma, cumprindo as questões organizacionais exigidas pelo projeto, mas sem interferências bruscas. Os dois educadores entrevistados afirmam que sempre conseguem realizar as atividades que planejaram.

No IVOS, os planejamentos junto à coordenação são esporádicos e, no momento, não têm ocorrido de maneira presencial. As orientações são constantes via celular e o processo flui sem grandes dificuldades ou exigências de conteúdos, devido ao tempo de prática do educador Lírio.

Então, assim, a gente já fez algumas vezes ao longo destes anos, mas... recentemente, nesses últimos tempos, a gente não tem conseguido se reunir por uma dificuldade minha. Estou muito envolvido com essas questões de... mestrado, estudo e a busca... eu tenho que trabalhar para buscar dinheiro fora para sustentar o projeto também. Então, em alguns momentos, porque a gente se reunia às sextas-feiras e o nosso laboratório na UFES se reúne às sextas-feiras, então a demanda aqui acaba me impedindo. Mas o que tem ajudado é que como o “Lírio” entende bem o que a gente

pretende, a gente fala com facilidade e as dificuldades a se comunica por telefone, por mensagem, por *WhatsApp*, a gente caminha um tanto quanto por aí (Gerânio, Ivos, 25 jun. 2019).

O educador Lírio afirma que há relações entre os planejamentos e suas práticas, no entanto, não explicita de que forma ocorre. Durante a entrevista, o que pôde ser percebido foi a relação entre as observações das próprias atividades que orientam novas mediações, o que pode ser considerado uma indicação dessa possível relação entre avaliação diagnóstica e reformulação das práticas.

[...] Há vezes em que nós percebemos que a turma está tendo alguma dificuldade, para algum golpe que, pra eles, está sendo difícil, se eles estão tendo dificuldade em alguma coisa no golpe, ou no isolamento, ou em alguma coisa. Então a gente repara isso e programa em fazer uma aula que seja voltado para isso. Daí a gente passa essa aula. Se tiver resultado, a gente prossegue; se não, a gente continua ali, buscando outras formas deles entenderem o que eles precisam melhorar (Lírio, Ivos, 25 jun. 2019).

Vale ressaltar que os planejamentos são das práticas, de forma geral, sem cobrança de serem escritos e, segundo o educador Lírio, as atividades nem sempre ocorrem como o planejado. Em situações de não possibilidade das práticas, são realizadas trocas, são pensadas outras atividades que possibilitem alcançar os objetivos principais pensados para o dia.

Após a exposição de parte das compreensões dos educadores e coordenadores acerca dos planejamentos, compreende-se que, embora duas das instituições tenham os planejamentos institucionalizados e outras duas não os possuam, ambas as instituições apontam benefícios de planejar as atividades a serem desenvolvidas.

Ter organizadas as atividades que serão ofertadas aos participantes das oficinas não viabiliza apenas maior chance de êxito das práticas, até porque o que define uma oficina ser bem-sucedida não se trata do cumprimento de uma lista de exercícios apenas, trata-se do alcance dos objetivos gerais das atividades, que podem ser estabelecidos de forma individual ou conjunta pela instituição, educadores e seus participantes.

Quanto à compreensão dos educadores acerca do papel dos planejamentos para a realização de seu trabalho enquanto professor/educador, de maneira geral, mostrou-se positiva.

Compreender que é um documento organizacional, que ampara o desenvolvimento das atividades, que é um “norte” para as suas práticas, que precisa ser maleável é de grande valia.

Vale acrescentar que o cotidiano das práticas está em frequente movimento, todos os tipos de instituições possuem rotinas, mas que não se deixam engessar devido à instabilidade humana. Em outros dias, somos outros, outras coisas nos acontecem, assim como acontecem com as outras pessoas. Também se torna plausível justificar a mudança de planos e atividades quando há preocupações relacionadas à segurança local (guerra entre bairros, tiroteio, manifestações violentas), falta de água, desinteresse dos participantes das oficinas (como problemas familiares, situações de abuso) etc.

No que diz respeito às justificativas de atividades não realizadas por falta de materiais presentes em algumas falas dos entrevistados, os educadores e coordenadores conhecem as possibilidades e limites das instituições das quais fazem parte, sabem das condições materiais para desenvolvimento das práticas, torna-se incoerente um plano se estabelecer a partir de materiais que não possuem. O problema da atividade então, não é a atividade em si, é a falta de adequação do plano à realidade do projeto.

É justo e importante buscar melhorias e novas aquisições materiais, mas a falta deles não deve impedir a realização de práticas possíveis. O comprometimento tanto institucional, profissional e pessoal dos educadores faz toda a diferença no atendimento às comunidades. Mesmo na falta de locais adequados, as práticas acontecem, como observado na fala do presidente Cravo:

Nós fomos no Núcleo Mangue Seco e é uma quadra do lado do Mangue, muito maruí, uma iluminação precária, não tem banheiro, não tem água, o espaço é público, né? Está lá o menino com 10 alunos com um berimbau dando aula (Cravo, ACDASCC, 25 jun. 2019).

Esse não é o único núcleo da ACDASCC que desenvolve atividades em meio às dificuldades, assim como não é a única instituição dentre às pesquisadas. Cada um dos projetos participantes desta pesquisa possui especificidades que facilitam e/ou dificultam o desenvolvimento de determinadas práticas, assim como lidam, cada uma à sua maneira, com as questões que emergem nas e das práticas.

O atendimento socioeducativo, assim como todo processo educacional, só faz sentido quando comprometido com as realidades encontradas em cada comunidade em que ele é ofertado. Sendo assim, há grande necessidade de adequação aos interesses das comunidades atendidas.

Como conclusão das reflexões contidas nessa categoria temática, vale acrescentar que as relações percebidas entre os planejamentos e as práticas no discurso dos educadores e coordenadores ocorrem em níveis diferentes de instituição para instituição. Quanto mais se discute sobre o ato de planejar, mais os educadores expressam a necessidade desse instrumento pedagógico como orientador de suas práticas, compreendendo-o para além do burocrático, indicando a necessidade de flexibilidade do mesmo para adequação às mudanças diárias.

Ao passo que a relevância do planejamento para educadores de instituições que não discutem a temática se tornam diferentes umas das outras, há indícios de que percebem a relação em antever as atividades diárias, mas não se propõem a documentá-las. São utilizados planos mentais, dão continuidade às atividades de oficinas anteriores, no entanto, esta forma de trabalhar pode fazer com que se percam partes dos processos de ensino e de aprendizagem dos educandos, até mesmo de seu próprio crescimento e evolução enquanto educador de uma prática específica que abarca objetivos que extrapolam suas atividades técnicas.

Corroborando ao exposto, Hirama e Montagner (2012) indicam a importância da intencionalidade nas atividades esportivas a serem desenvolvidas em projetos sociais:

Acredita-se que ensinar bem o esporte é ensinar mais que ele mesmo. É explorá-lo ao nível de exercer tal fascínio nos jovens, que ele represente um contraponto tão forte quanto as pressões da violência generalizada que sofrem todos os dias. É necessário que se planeje e encare o esporte em projetos sociais como uma ação que seja tão profunda quanto as marcas da exclusão que estas pessoas vivem (HIRAMA; MONTAGNER, 2012, p. 162).

O ato de planejar prevê intencionalidade nas práticas, intencionalidade esta que é a chave para todo ensino que se pretende comprometido e significativo. As quatro instituições aqui analisadas expressam o interesse de suas oficinas transcenderem as próprias práticas e com isso atinjam os objetivos socioeducacionais contidos em seus documentos orientadores. Para tanto, é necessária a construção de uma ponte que aproxime cada vez mais as

capacidades de colaboração entre as práticas dos educadores, objetivos institucionais, interesses dos educandos e aprendizagens técnicas da própria modalidade em questão.

4.4.2 Os objetivos e a relação com possíveis êxitos

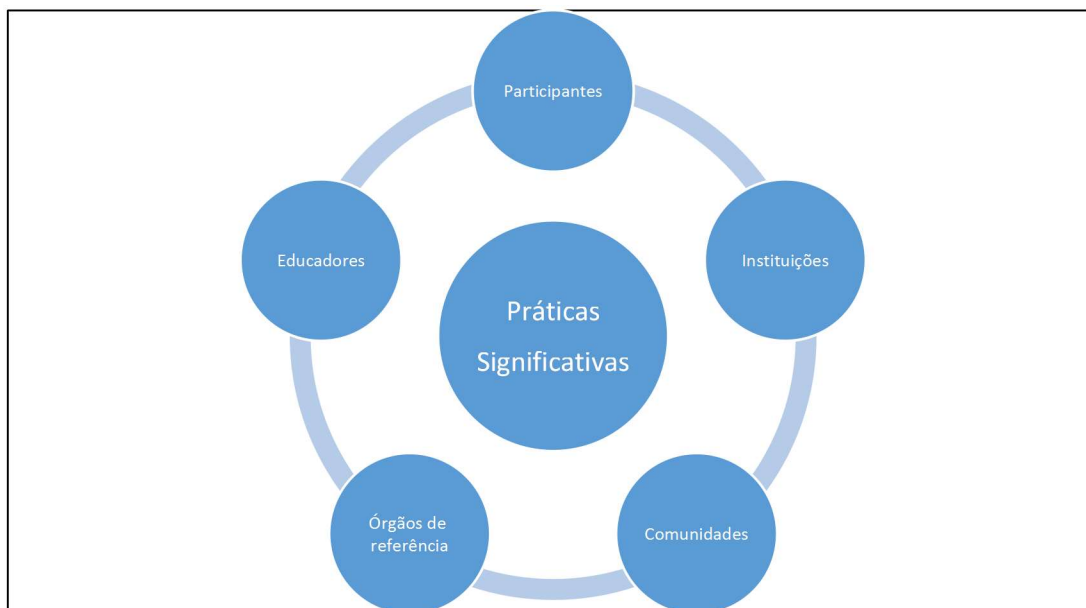
Esta categoria emerge dos vínculos entre os termos⁴⁵ melhor, comunidade e criança, combinados nos objetivos propostos pelas instituições analisadas. Quando analisado o termo “melhor”, é possível perceber que, para os educadores entrevistados, a melhoria esperada está direcionada a várias dimensões: desenvolvimento de atividades melhores; que as instituições estão melhores que antes, mas que ainda podem melhorar; que os educandos se tornem pessoas melhores. O termo comunidade se vincula a melhor quando os educadores mencionam a necessidade de melhorar a qualidade do atendimento aos participantes de suas oficinas, assim como ocorre com o termo criança.

Ao considerar que todas as instituições participantes desta pesquisa possuem objetivos específicos e que as atividades empreendidas se tornam meios para atingi-los, diversas vozes, para além das institucionais, precisam ser ouvidas no momento da formulação de metas, com vistas a galgarem êxitos nos processos de ensino e de aprendizagem, assim como garantir atendimento coerente com a realidade local.

Por vozes, neste momento, compreendem-se: os principais órgãos de referência do atendimento (sejam públicos ou privados); a gerência das instituições; as comunidades; os participantes; os educadores e demais envolvidos com o ambiente socioeducativo em questão. Trata-se de buscar uma lógica colaborativa, em que todas as vozes não apenas tenham direito de fala, mas que sejam ouvidas e consideradas a partir de uma lógica circular do diálogo, como proposto na Imagem 11:

⁴⁵ Vide Apêndice A.

Figura 11 – Lógica Circular para evolução das práticas



Fonte: A autora (2020)

As aprendizagens significativas são possíveis quando os interesses de todos os envolvidos são respeitados e atendidos, quando os conteúdos ensinados e aprendidos possuem relevância para a realidade dos participantes conforme as experiências acumuladas e interesses em aquisições relacionadas aos temas tratados. As ações de ensinar e de aprender, em muitos textos, mostram-se como vinculadas de maneira quase automáticas. No entanto, o fato de alguém se propor a ensinar não significa que haja automaticamente alguém que aprenda, pois a aprendizagem está relacionada tanto com o preparo e empenho de quem ensina quanto à predisposição de quem está a ser ensinado, como propõe Charlot (2000):

Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo é sempre “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis (CHARLOT, 2000, p. 54).

Perante ao exposto, é possível perceber que, embora haja interesse explícito de quem ensina quer que o outro aprenda, o processo de ensino e de aprendizagem não se dá de

maneira linear, sequer de maneira automática. À primeira vista, esta citação pode nos levar a pensar que, se o aluno não aprende, é porque ele não se propôs a aprender. No entanto, quando olhamos com mais atenção, é possível perceber que, na verdade, está posto um desafio aos educadores: despertar o desejo em seus educandos para o aprender é colocar à disposição deles os subsídios para que possam se educar no mundo em que se encontram.

Ao pensar as aprendizagens significativas, três termos se mostraram potentes à discussão: eficácia, eficiência e efetividade. Segundo Campos, Delamaro e Abegão (2002, p. 13), “Eficácia é a capacidade de produzir o efeito desejado, o resultado previsto. Eficiência é a capacidade de utilizar os insumos adequadamente, de forma racional e econômica. Efetividade é a capacidade de produzir uma diferença positiva num dado contexto, de forma permanente”.

O caminho mais árduo, porém coerente, é buscar, dentro das práticas de ensino, a efetividade. Efetivar determinado tipo de conhecimento supera a realização de uma aula desenvolvida pelo educador a ser cumprida pelos participantes de forma isolada, está vinculada ao aprendizado significativo, ao que toca os envolvidos, atividades que transcendam os locais onde ocorrem as práticas e se fixem no cotidiano dos educandos com as práticas, por possuírem objetivos que se complementam, vínculos com as suas realidades e interesses.

A lógica circular para a evolução das práticas aqui proposta diz respeito ao alinhamento dos objetivos, possibilidades e interesses de todos os envolvidos: instituições, seus educadores, educandos, comunidades e órgãos de referência. Cada um desses grupos, a partir de seu ponto de vista, lugar de fala e objetivos, podem contribuir para a construção de práticas mais coerentes com cada realidade local, permitindo que criem juntos espaços aos quais se sintam de fato pertencentes.

Partindo para a análise dos objetivos institucionais do CAJUN, as intenções mais encontradas nas entrevistas foram: fortalecer a convivência e os vínculos com a família e comunidade e desenvolver questões relacionadas ao exercício da cidadania, como presente na fala da coordenadora Violeta, dos educadores e nos documentos orientadores:

A nossa meta mesmo é o serviço de convivência, fazer essa convivência familiar e comunitário. A socialização dessas crianças, fortalecer essa convivência, tirar elas

desta situação de vulnerabilidade e transformar mesmo em cidadãs (Violeta, CAJUN, 02 jul. 2019).

[...] a constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes a partir de interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. Estabelece ainda que as intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. O Serviço deve incluir crianças e adolescentes com deficiência, retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações de direitos. Aos usuários, deve oferecer atividades que contribuam para ressignificar vivências de isolamento e de violação dos direitos, propiciando experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e atuando no sentido preventivo de situações de risco social (BRASIL, 2014, p. 43).

Os educadores entrevistados do CAJUN não têm como objetivo principal que os participantes de suas oficinas se tornem atletas ou profissionais da área. Convivência, fortalecimento de vínculos, ser cidadão ou exercer cidadania foram falas presentes durante os discursos. Embora alguns dos educadores (principalmente na área da capoeira, dança e circo) demonstrem interesse sobre a possibilidade dos participantes crescerem nas áreas esportivas e culturais específicas, compreendem que não é o objetivo da instituição na qual atuam.

Como profissional na área da dança e com a especificidade em Breaking, eu queria muito que as crianças pudessem usar aquela atividade para futuramente também poder virarem educadores ou poder montar sua própria unidade, porque, além de uma oficina propriamente dita, é também o curso, mas o projeto social, ele não vê a oficina do educador como forma de capacitação profissional, é forma de integração social, a formação do cidadão e vínculo com a comunidade e projetos sociais então, automaticamente o fortalecimento de vínculos (Lisianto, CAJUN, 23 jul. 2019).

Então o meu pessoal quanto capoeirista seria questão da disciplina que a capoeira implica, né? A disciplina, aprendizado dos movimentos, cada um na sua limitação, né? E, também na visão de cidadão e cidadania, construir nele, independente do jogar capoeira, do praticar a capoeira, uma consciência cidadã na comunidade. E tem a visão do CAJUN, que também não é muito diferente da minha, mas é um pouco mais ampla, né? eu vejo aluno como capoeirista e também tenho que vê-lo como cidadão, como que o CAJUN trabalha com fortalecimento de vínculos, que a convivência vai além do jogar capoeira, eu quero tudo isso e mais a capoeira, não é? o CAJUN visa mais a cidadania mesmo! (Lavanda, CAJUN, 22 jul. 2019).

Observa-se, na fala da coordenadora Violeta, no excerto documental e fala dos educadores sobre os objetivos do SCFV, que as oficinas ofertadas são utilizadas como instrumento socioeducativo, não possuindo fim em si mesmas, são secundárias ao atendimento no que tange ao desenvolvimento meramente técnico.

Todos os entrevistados dizem que suas atividades colaboram para o alcance dos objetivos institucionais, apontam ganhos sociais, como autonomia, confiança, cidadania e a possibilidade de afastar a criminalidade. A partir do exposto, há pistas de que as práticas corporais sejam utilizadas de forma propositiva, rompendo com a lógica caricata de que apenas aprender a técnica dessas atividades acarretaria em ganhos socioeducativos.

Stigger e Thomassim (2013) expõem que é criado um tipo de caricatura do esporte, como se ele pudesse ser adjetivado como bom ou ruim, como se possuísse atributos próprios, independentes dos contextos históricos, culturais, sociais, econômicos em que se encontram, como se não houvesse relação entre a prática esportiva e seus praticantes.

Nesta pesquisa, um dos aspectos a ser considerado é a potencialidade colaborativa existente nas construções de processos de ensino e de aprendizagem, pensando a elaboração dos documentos prescritos e as práticas a serem empreendidas. Sobre a importância das relações para além das práticas esportivas, Stigger e Thomassim apontam que:

Através de arranjos que ordenam a rotina institucional com espaços anteriores e posteriores às atividades esportivas, estas são “cercadas” por outros momentos estratégicos para a verbalização, construção e negociação de sentidos ao esporte. [...] antes e depois das atividades propriamente esportivas, as rotinas das instituições são preenchidas por inúmeros momentos formais e informais nos quais os educadores mobilizam diversos procedimentos, técnicas ou dispositivos a fim de acordar comportamentos, compromissos e a atenção das crianças aos seus ensinamentos. São nestes momentos que os agentes dos projetos sociais visualizam e tentam aplicar a transmissão de conteúdos educacionais e valores morais (STIGGER, THOMASSIM, 2013, p. 11).

Os autores citados indicam ainda que, durante a prática do esporte, também ocorrem momentos em que se estabelecem as regras de comportamento e se determinam as penalidades, pensando os sentidos educativos pretendidos, o que reforça as indicações da importância do papel propositivo do educador.

No contexto da ACDASC, o presidente menciona que as principais metas do projeto buscam ofertar oportunidades transformadoras, que, com a permanência no projeto, as pessoas se tornem bons cidadãos, que saibam ser justos de forma geral e espera que os participantes um dia se tornem multiplicadores desses ideais por vontade própria e que a instituição não perca a relação com o voluntariado, com a doação.

A percepção dos educadores acerca dos objetivos institucionais aponta para o desenvolvimento relacionado à cidadania, utilizando a expressão *se tornarem cidadãos de bem*. Outra indicação que se faz presente é que também há a intenção de que os participantes conquistem o ensino superior. Os objetivos dos educadores em questão estão voltados para o desenvolvimento da cidadania individual e coletiva de seus participantes, que, embora todos os educadores sejam formados professores de capoeira e queiram que seus participantes se mantenham nas atividades, não veem a capoeira como um fim em si mesmo, mas como possibilidade de evolução ampla em direção à cidadania.

Para alcance dos objetivos mencionados, os educadores afirmam que suas atividades colaboram para o avanço institucional na medida em que lidam com situações de conflito, primam pela relação com a família, escola e pela capoeira trabalhar e desenvolver a disciplina. Quando analisados os objetivos apresentados pelos educadores, pelo presidente e os escritos no estatuto social da ACDASCC, foram percebidas narrativas em direção à valorização de aspectos relacionados ao desenvolvimento social individual:

A nossa missão é **levar oportunidades transformadoras** para as comunidades, seja ela capoeira, seja ela qualquer for, o que for. A gente entende que, a partir do momento em que a gente ensina um menino, que ele tem um contato com a capoeira, a gente está oferecendo uma oportunidade transformadora. Se a gente consegue influenciar esse menino para que ele não vá para um caminho errado, então nós já tivemos um pequeno sucesso, então ele já teve essa oportunidade. A gente dá **oportunidade dele conhecer pessoas** de outros estados, de ir na universidade, conhecer pessoas de outras classes sociais, com outras visões de mundo, com outras histórias de sucesso, são oportunidades. E temos oportunidades propriamente ditas, como **cursos de programação**, então nós queremos levar isso para mais jovens, mais crianças e mais jovens, essa é a nossa missão, a nossa **visão é ser, até 2024, o maior e o melhor projeto social do Espírito Santo**. O maior eu já não tenho dúvida que nós somos, o melhor eu não sei, eu não tenho os indicadores, eu não sei medir isso. [...] os nossos valores são você realmente **ser o cidadão de bem**, a qualquer custo. Por mais precária que seja a sua vida, eu acho que você tem que primar pelo que é certo, pelo que é justo, pelo que é correto, e sempre tentar **ganhar a vida da forma mais honesta possível**. Essas são umas das nossas ideias, dos nossos valores. E tem outros também como **amor, afetividade**, enfim, é de fazer tudo o que você faz com amor, de ser sempre positivo. A gente tem muitos valores também no projeto e isso já está escrito e nós estamos fechando, finalizando nosso planejamento estratégico (Cravo, ACDASCC, 2019, grifos nossos).

Eu acho que o objetivo do projeto, assim como eu penso também, é **ofertar para todos** os seus alunos **um leque na vida diferente**, ter uma escolha boa para mudar de vida realmente, a escolha do mestre nunca foi ter aluno que sejam capoeiristas, lutador de capoeira, mas que sejam **cidadãos de bem**, que possam construir, ter oportunidade de **construir uma família**, porque hoje é difícil os adolescentes chegarem a alguns anos, infelizmente a realidade do país nosso é essa, adolescente que não chega aos 20 anos e a intenção do projeto é que esse indivíduo chegue aos 20, passe dos 20, né? E que **se torne uma pessoa de bem**, que tem um futuro bem

promissor, né? pessoal, profissional, principalmente hoje [...] (Hibisco, ACDASCC, 2019, grifos nossos).

Outros dois educadores explicitam:

[...] no meu ver, nosso grande objetivo é tirar isso aí mesmo, é tirar o jovem da rua é ver a galera crescer com saúde, com estudo com tudo isso, formar família, você ter a sua casa, a gente ver que está fazendo diferença na vida do jovem, do adolescente, da criança (Amarilis, ACDASCC, 2019).

É formar pessoas, formar cidadãos de referência para suas comunidades independente de se ele vai ser capoeirista aqui e lá na frente não, mas que ele esteja no caminho correto, né? O caminho positivo (Cinerária, ACDASCC, 2019).

No estatuto da ACDASCC, constam objetivos voltados para o fomento, resgate e preservação da capoeira e demais manifestações afro-brasileiras, assim como criar meios para conscientização e oportunidades de crescimento, qualificação e combate aos diversos tipos de preconceitos que atravessam as práticas do projeto, como visto no terceiro capítulo desta pesquisa.

Os excertos das entrevistas aqui apresentados junto aos objetivos do estatuto social da ACDASCC possibilitam algumas inferências acerca do: a) senso comum quanto ao objetivo de se desenvolver a cidadania; b) objetivos relacionados à capoeira e manutenção da cultura afro-brasileira no estatuto, não mencionados na maioria das entrevistas (11/12).

A primeira observação (a) diz respeito às entrevistas apresentarem certa consciência de que a ACDASCC visa desenvolver junto aos seus participantes a cidadania, que tenham oportunidades para transformar suas realidades e, quando questionados se suas oficinas colaboram para o êxito da instituição, os educadores apontam questões relacionadas ao comportamento do participante em casa, na escola e forma de lidar com seus grupos de amigos.

Vale salientar que há objetivos voltados para a cidadania no estatuto, mais especificamente nos objetivos IV e IX, mas há uma distribuição que parece desigual quanto ao peso que os demais objetivos tomam nos discursos e são apresentados no documento, como disposta na segunda observação (b).

Dentre os 19 objetivos elencados no estatuto social da ACDASCC, 12 se relacionam de forma direta com a prática da capoeira, com a cultura popular e com a preservação histórica e cultural afro-brasileira. No entanto, nas 11 das 12 entrevistas realizadas com os educadores e presidente, apenas um educador menciona, mesmo que superficialmente, a relação com a cultura e com a luta contra a discriminação social e religiosa:

O que ela quer fazer é inserir na sociedade, é fazer com que as pessoas tenham esse conhecimento cultural, fazer com que as pessoas se sintam importantes, isso que é fundamental [...] até então a sociedade discrimina o jovem, o adolescente da periferia, [...] tem essa discriminação social, já tem discriminação religiosa, então a Capoeira na Comunidade, ela abraça essa causa. A Capoeira na Comunidade, ela abraça isso aí, para desenvolver isso no jovem, adolescente, na criança e que fica assim, você é importante, você não é só apenas importante para mim, não, você é importante para nós e para você também (Gérbera, ACDASCC, 15 jun. 2019).

O fato de os discursos dos educadores não apontarem os objetivos vinculados à conservação da cultura afro-brasileira e combate a discriminações, não necessariamente comprova a inexistência de atividades que toquem esses aspectos, no entanto, trazem pistas do que consideram importante ser socializado no momento do contato com a pesquisadora. Esse pode ser um sinal da desvalorização ou supervalorização de sentidos atribuídos a determinadas ações em detrimento de outras. Vale ressaltar que o mesmo ocorre na fala do presidente da instituição.

Na AAOCA, os objetivos mencionados pelos coordenadores e contidos em seu estatuto se referem à necessidade de aproximar a instituição das crianças e adolescentes por meio dos educandos, famílias e comunidade, com interesse no desenvolvimento de pessoas conscientes de seus direitos e responsabilidades para exercer a cidadania, além de questões relacionadas à fé, respeitos às diferenças, entre outros:

[...] busca de uma sociedade primada pela democracia participativa, pela justiça, pela liberdade, igualdade de condições, segurança e, direito à vida, pelo respeito às diversidades culturais e religiosas e numa inequívoca posição em favor dos seres humanos tem por objetivos e finalidades: I. Acolher, promover e orientar crianças e adolescentes menos favorecidas socioeconomicamente, contribuindo para o seu desenvolvimento físico, humano, moral e ético; II. Atuar em colaboração com os familiares das crianças e adolescentes e com as comunidades de origem; III. O pleno desenvolvimento da criança e adolescente e seu preparo para o exercício da cidadania (AAOCA, 2017, p. 2).

Alguns aspectos das falas e do estatuto cabem serem mencionados: I) a necessidade de se trabalhar a fé e II) a busca de integração do projeto com outros espaços. O primeiro aspecto (a) diz sobre a necessidade de se trabalhar a fé. Partindo do princípio de que é uma instituição que surge da ação de freiras junto a comunidades católicas, não falar de fé seria, no mínimo, curioso. Tanto na fala da coordenadora Margarida quanto no estatuto, a religiosidade aparece de forma generalizada, apresentadas como fé e direito à diversidade religiosa.

O exposto demonstra que não se trata de um espaço como outro qualquer, que as atividades ofertadas e a forma de lidar com os participantes perpassam uma lógica amparada em atributos religiosos. No entanto, não é mencionada pelos educadores, o que pode simbolizar uma relação que não ocorre de forma rígida ou abrupta.

O segundo aspecto diz respeito a necessidade de as atividades do projeto estarem articuladas com outras esferas da vida dos educandos. Nesse momento, observa-se compreensão em direção à construção de teias de relações entre instituições e família, não se colocam como os únicos responsáveis incumbidos de auxiliar no crescimento e desenvolvimentos de seus educandos em busca de potencializar seus atendimentos e resultados.

Para atingir os objetivos institucionais, os coordenadores esperam dos educadores e demais funcionários do espaço que sejam comprometidos, dedicados e que haja harmonia na convivência. Na visão dos educadores entrevistados, os objetivos principais da realização de suas atividades são os possíveis ganhos quanto às relações sociais e que os objetivos institucionais da AAOCA estão voltados à aprendizagem sobre cidadania por meio de seus direitos e deveres, assim como a socialização de maneira ampla.

[...] é visar a cidadania da criança, da área periférica. Porque nós vivemos numa área que é de grande risco, então o intuito maior é auxiliar essa criança que está dentro de casa com algum problema, familiar mesmo, com drogas e outras coisas ruins, é transformar o que ela tem dentro de casa com o que ela aprende aí, tipo um clareamento para os olhos e para a mente dela para uma cidadania melhor dessa criança (Moréia, AAOCA, 13 jun. 2019).

Apontam ainda que suas atividades colaboram para o alcance dos objetivos institucionais, porque as aulas são descontraídas, trabalham em grupo e, com isso, desenvolvem a convivência e a socialização, como explicitam em suas falas abaixo:

Na dedicação deles. A cobrança que eu não deixo de manter em cima deles, mostrando o que é certo e o que é errado em todas as minhas aulas. E ficar em cima, sempre lembrando, conversando. Tiro o momento de pressão, vamos para brincadeira, para descontração, é onde eles vão pegando o gosto e caminhando automaticamente para o caminho certo (Moréia, AAOCA, 13 jun. 2019).

[...] o esporte, ele ajuda a fazer muitas coisas, principalmente socializar e aceitar atividades em grupo, ajuda nisso também. Então o esporte e a atividade física prezam muito isso aí. Fazer muitas coisas em grupo, fazer um ajudando o outro e realmente se socializar e conviver bem um com o outro (Agapanto, AAOCA, 10 jun. 2019).

Na fala dos educadores, são apresentadas formas diferentes de perceber a relação entre suas oficinas e os ganhos socioeducativos. Enquanto um aponta a potência da forma de contato com os participantes, o outro segue em direção à compreensão do esporte enquanto prática que promove a socialização. Essa visão do esporte como naturalmente positivo já foi comentada em parágrafos anteriores, vale reforçar que essa não é a compreensão adotada nesta pesquisa.

Quanto ao IVOS, terceira instituição analisada, o coordenador Gerânio, sobre aos objetivos institucionais, afirma que eles pretendem trabalhar e desenvolver o afeto, o carinho, o respeito e visam também auxiliar no processo de afastamento da criminalidade, oportunizando os participantes a outros tipos de contatos, convívios, experiências e a profissionalização por meio do judô. Acrescenta ainda que, para alcance dos objetivos institucionais, o que mais espera do educador é humanidade, que tenha um olhar sensível para os participantes.

Acho que quando você sai daquele discurso que o projeto social afasta da criminalidade, afasta do mundo das drogas, do tráfico, da violência urbana... eu não desconsidero isso, não, mas eu acho que o objetivo do... da coisa tem que passar por outros caminhos mais amplos assim, sabe?! Desde ofertar atividades em horário mais complicado para as crianças estarem nas ruas, estar dentro do projeto é legal. Mas terem uma ligação de afeto, de carinho, de respeito, [...] O que a gente busca é humanidade. Acho que as crianças, os envolvidos ali que vão buscar as aulas de judô eles já têm no seu dia-a-dia muita dificuldade, falta alimento, problemas familiares [...] A gente quer que essas crianças tenham oportunidade de se desenvolver de forma a serem enxergadas por aqueles que estão à frente, mediando a modalidade esportiva, de forma muito humana, né? (Gerânio, IVOS, 25 jun. 2019).

Os objetivos apresentados pelo coordenador são nobres e podem estar presentes em suas práticas, no entanto, assim como ocorre na ACDASCC, aspectos que se mostram caros à

instituição em seu estatuto deixam de ser mencionados nas entrevistas. Esses aspectos dizem respeito a questões ambientais e ecológicas e ao próprio judô, como podem ser percebidas no excerto que segue:

a) Desenvolver, promover e difundir a prática do judô e de outros esportes de acordo com a determinação de seus associados; b) Desenvolver, promover e difundir todas as formas de cultura, independente da região, nacionalidade e religião; c) Desenvolver, promover e difundir o lazer em todas as suas formas; d) realizar atividades, projetos e programas nas áreas de meio ambiente, educação, artes, cultura e desenvolvimento social; e) representar interesses coletivos dos associados perante o poder público e instituições em geral, no que diz respeito a sua missão e objetivos; f) Contribuir para o fortalecimento de mecanismos institucionais de proteção e conservação do meio ambiente; g) Participar e promover programas de educação, difusão de conhecimento e de conscientização de cuidados com o meio ambiente; h) Criar, produzir e disseminar conhecimentos especializados, que tenham na ecologia seu tema principal; i) Assessorar, prestar serviços, orientar e participar em programas, projetos e outras formas de ação técnica, coletiva, pública ou privada, que promovam o meio ambiente; j) colaborar com organizações congêneres e com o poder público em iniciativas afins com sua missão e objetivos (IVOS, 2017, p. 6)

Dentre os dez objetivos apresentados no estatuto, cinco se relacionam com o meio ambiente e/ou ecologia. Contudo, essa temática não é mencionada pelo coordenador e educador durante as entrevistas. Outra questão é o fato de o judô ser mencionado apenas no primeiro objetivo, sendo ele a única modalidade esportiva que se mantém entre os anos mesmo com o término de incentivos financeiros.

Para o educador Lírio, os objetivos principais estão relacionados ao aprendizado do próprio esporte e desenvolvimento das relações sociais que se estabelecem juntamente às atividades, apontando como objetivos institucionais a construção de bons atletas e bons seres humanos. Vale salientar que nenhum desses dois objetivos estão postos no estatuto e construir bons atletas também não se faz presente na fala do coordenador.

Lírio afirma que suas atividades colaboram para o alcance dos objetivos institucionais por meio de relações embasadas no diálogo, pelo retorno que recebe dos pais durante as conversas pós-aula, em que expõem melhoras quanto às relações sociais dos participantes não apenas dentro, mas, também, fora do tatame, extrapolando os momentos de aula e influenciando positivamente nas questões relacionadas ao convívio familiar.

Então estou sempre conversando com eles fora da aula, puxando conversa com eles, eu puxo de lado, pergunto se está tudo bem, se eles estão obedecendo em casa, então isso vai ajudando aos poucos. Eu tenho dois alunos que eles são irmãos, e eles... meu Deus do céu! Aprontam demais, demais, demais! Então eu tô sempre conversando com eles, eles estão comigo desde que eu comecei a dar aula no projeto e eles estão comigo até hoje. Eu estou sempre conversando com eles e a mãe me contou que tiveram uma melhora significativa, não está tendo tantos problemas com eles e que está fluindo melhor a relação deles, então acredito que, de alguma forma, eu estou ajudando e os meus objetivos estão sendo alcançados com eles em relação a isso (Lírio, IVOS, 25, jun. 2019).

Embora Lírio mencione o objetivo de tornar as crianças atletas e bons seres humanos, quando questionado sobre as contribuições de suas atividades para as crianças e instituições, apresenta, em sua fala, aspectos comportamentais, o que se aproxima da fala do coordenador, mas que não se vincula ao estatuto de forma explícita.

Após analisar a questão dos objetivos institucionais e as entrevistas, foram encontrados indícios de que os educadores, de maneira geral, compreendem as intenções das instituições das quais fazem parte, no entanto, pouco expõem sobre as formas com que as modalidades físicas e esportivas que desenvolvem podem auxiliar no êxito do projeto quanto às suas metas – o que indica uma lacuna entre as práticas, os discursos e os documentos.

4.4.3 Os papéis dos educadores e de suas práticas

Este tema se originou do vínculo entre os termos educadores e professores junto ao interesse sobre o papel das práticas desses nas instituições das quais fazem parte. Assim como ocorre com os termos criança e aluno, acontece com os termos professor/educador: eles estão mais presentes em umas instituições do que em outras. Instituições referenciadas pelo SUAS não utilizam a palavra professor pelo mesmo motivo que não utilizam aluno, a especificidade do atendimento. No entanto, os não referenciados utilizam os dois termos, fazendo com que se tornem sinônimos durante as falas.

Com base nas respostas nas entrevistas com os coordenadores, as práticas corporais são utilizadas como meio para atingir objetivos socioeducativos. A coordenadora Violeta, por exemplo, afirma que cada modalidade possui uma especificidade e possibilidades diferentes de colaborar com o processo socioeducativo.

[...] todo o nosso trabalho é baseado em eixos, três eixos. Que é um serviço tipificado dentro da política de assistência social que lá vem dizendo qual é o nosso norte e o caminho que a gente deve alcançar. A gente trabalha o eixo de participação, o eixo do direito de ser e o eixo de convivência social. Então cada linguagem especificamente a gente consegue trabalhar isso. Por exemplo, no JBB (Jogos, brinquedos e brincadeiras), é o direito de ser criança, é o direito de vivenciar aquelas brincadeiras, é o direito de ser criativo, então vem de encontro aos nossos eixos. Capoeira! Capoeira não existe se não tiver uma roda. Quer trabalho de mais convivência que a capoeira? Todo mundo canta junto e se todo mundo não cantar junto, não há o jogo. Então não é só o trabalho, é além da questão corporal que trabalha para direcionar espaço, crescimento, essas questões físicas mesmo. Isso não é o nosso objetivo. Nosso objetivo é o outro. [...] A dança, tanto a dança como as artes circenses, superar obstáculos, superar desafios. Quando você faz aquela coreografia, aquele momento está superando. Ninguém sabe às vezes quando vê uma apresentação do CAJUN, o que aquela criança conseguiu para estar ali, só vê a parte bonita. Mas é essa a nossa intenção com essas modalidades (Violeta, CAJUN, 02 jul. 2019).

Os educadores sociais dos SCFV pertencentes ao SUAS têm como principais funções a criação de ambientes que viabilizem a convivência, participação e democracia. Como atribuições, devem:

Desenvolver atividades socioeducativas e de convivência e socialização visando à atenção, defesa e garantia de direitos; Organizar, facilitar oficinas e desenvolver atividades individuais e coletivas de vivência nas unidades e/ou, na comunidade; Acompanhar, orientar e monitorar os usuários na execução das atividades; Apoiar na organização de eventos artísticos, lúdicos e culturais nas unidades e/ou na comunidade; Participar das reuniões de equipe para o planejamento das atividades, avaliação de processos, fluxos de trabalho e resultado; Desenvolver atividades que contribuam com a prevenção de rompimentos de vínculos familiares e comunitários, possibilitando a superação de situações de fragilidade social vivenciadas; Acompanhar o ingresso, frequência e o desempenho dos usuários nos cursos para os quais foram encaminhados por meio de registros periódicos; Acompanhar e registrar a assiduidade dos usuários por meio de instrumentais específicos, como listas de frequência, atas, sistemas eletrônicos próprios, etc. (BRASIL, 2017, p. 55).

A partir do exposto, é possível a constatação de que as atividades realizadas nos SCFV são utilizadas como instrumentos socioeducativos e os educadores possuem o papel de mediar as ações, utilizando-se desses instrumentos (sejam eles físicos e esportivos ou não) para atingir os objetivos dos SCFV. Afirmar que as ações empreendidas buscam transcender às próprias práticas não significa necessariamente a desvalorização dos conteúdos específicos das atividades ofertadas, no entanto, indicam o direcionamento do olhar para questões em que as práticas corporais, por exemplo, podem se tornar significativas para além das técnicas específicas sem as negar.

Uma questão que emergiu da leitura das *Perguntas Frequentes* (BRASIL, 2017) é que as atribuições profissionais dos educadores sociais se diferenciam dos facilitadores de oficinas. No documento citado, consta que:

O orientador social ou educador social é um profissional que necessariamente compõe a equipe que atua no SCFV, juntamente com o técnico de referência do CRAS. Ele é responsável pela condução dos grupos do SCFV, pela definição dos percursos, pela construção de estratégias para a abordagem dos temas a serem tratados, pelas atividades a serem desenvolvidas, pela integração entre os usuários, pela mediação de conflitos, pela avaliação dos encontros, etc. (BRASIL, 2017, p. 58).

Enquanto o facilitador de oficina “usualmente é um prestador de serviços que desenvolve fazeres e práticas junto aos usuários dos serviços socioassistenciais como estratégia para o alcance dos objetivos desses serviços” (BRASIL, 2017, p. 59).

Embora no documento *Perguntas Frequentes* (BRASIL, 2017) haja a afirmação de que esses dois cargos não devem ser confundidos devido ao tipo de atribuições profissionais as quais se dedicam, foi constatado que, no CAJUN, enquanto SCFV, esses lugares se fundem em alguns momentos. Alguns dos educadores entrevistados (principalmente os mais antigos no serviço) já foram contratados tanto como facilitadores quanto como educadores sociais e, na prática, suas funções não se modificaram.

Algumas deduções sobre os motivos que levam às modificações dos termos que caracterizam os profissionais responsáveis pelas mediações socioeducativas no CAJUN podem estar relacionadas à atualização de normas e orientações de políticas públicas relacionadas ao SUAS e diferentes abordagens de construção de cargos das empresas contempladas pelas licitações para contratação de funcionários⁴⁶.

A partir das diferenciações apresentadas sobre o cargo de educador e facilitador constantes nas *Perguntas Frequentes* (BRASIL, 2017) e das atribuições profissionais quanto às mediações socioeducativas no CAJUN, foi percebido que os educadores lidam com as atribuições explicitadas pelos dois cargos.

⁴⁶ Os profissionais do CAJUN são contratados em regime CLT por empresa contemplada em licitações públicas, não havendo vínculo direto dos contratados com a prefeitura ou demais instâncias públicas.

Seguindo para a próxima instituição participante desta pesquisa, o presidente da ACDASCC fala sobre o papel da capoeira para o projeto, afirma que a capoeira precisa ser desenvolvida como atrativo para que consigam contatar as crianças e adolescentes para trabalhar com eles aspectos vinculados ao social. Embora precisem proporcionar aulas com qualidade para manter o aluno envolvido, a prática da capoeira não é o principal.

[...] tem um projeto social, eu vou colocar uma faixa nele que vai te orientar para vida, vai te acompanhar... não vai ter nenhum aluno lá, ele vai lá para jogar capoeira e a gente vai dar isso para ele. Ele vai jogar capoeira, ele vai treinar capoeira, e sem ele perceber ele vai ter essa orientação, ele vai ter como referência então é aí que você vai começar a trabalhar esse aluno, só que se ele vai um mês e não vai mais, dificilmente eu vou conseguir ajudá-lo, [...]eu não estou preocupado se ele vai aprender a jogar capoeira ou se ele vai ser o melhor capoeirista do mundo, mas eu tenho que dar uma atividade de qualidade para ele ter compromisso com essa atividade. [...] se não tivesse menino para a gente trabalhar, a gente não conseguiria apresentar nada para eles (Cravo, ACDASCC, 25 jun. 2019).

Pensar o que significa ofertar aulas com qualidade envolve vários fatores relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem, o que resulta em alguns questionamentos: o que significa uma aula de qualidade? Seria uma aula em que toda a turma participaria? Seria quanto à organização metodológica? Seria relacionado aos ensinamentos técnicos da modalidade esportiva em questão? Seria relacionado ao nível das relações educador e educando?

A capoeira, enquanto atrativo, como sugere o presidente Cravo, possui alguma coerência, desde que a modalidade não seja desenvolvida com apenas esse intuito, pois caracterizaria um objetivo genérico para as práticas e não afere sentidos à modalidade a nível documental, metodológico e/ou prático.

A partir dos objetivos especificados no estatuto da ACDASCC, várias questões vinculadas à conservação cultural, fomento, resgate histórico da cultura popular, afro-brasileira e demais aspectos que se vinculam à capoeira são desconsideradas em meio às entrevistas, tornando senso comum o objetivo de *desenvolver a cidadania* ou *pessoas de bem*.

É possível observar nos documentos institucionais que a capoeira se apresenta como ferramenta para alcance de vários objetivos de cunho conceitual, atitudinal e procedimental. Em relação aos conceitos e atitudes, algumas atividades podem até mesmo estar sendo desenvolvidas de forma inconsciente em relação aos documentos, mas que, em momentos de

fala, são deixados de lado para valorizar o discurso da construção cidadã. Segundo Silveira (2013), há um esvaziamento dos sentidos quanto ao termo cidadania:

É importante salientar que o termo ‘cidadania’ passa por um processo de banalização. É possível se constatar claramente o esvaziamento de seu sentido, uma vez que a cidadania engloba cada vez mais um número maior de ações de ordem social. Cidadania é sinônimo de ações que tirem as crianças e jovens da rua, de qualquer ação solidária, de filantropia empresarial, etc. (SILVEIRA, 2013, p. 17).

Promover a cidadania se tornou um senso comum entre os projetos sociais, sem necessariamente discutir as formas para alcançá-la ou compreender o que significa. Os objetivos estabelecidos no estatuto social da ACDASCC foram bem construídos, mostram-se coerentes e com intencionalidades louváveis, valorizando a prática e o estudo da capoeira, fazendo dela instrumento socioeducativo e, também, reconhecida enquanto conteúdo de relevância histórica, cultural e social.

No entanto, durante as entrevistas, houve, em nível considerável, omissão sobre o papel dos objetivos que se relacionam com a prática. Os educadores se utilizam de expressões como: “a capoeira não é o objetivo principal”, “nossa intenção não é formar capoeiristas”, “queremos formar pessoas de bem”. Em muitas passagens, a aprendizagem técnica da capoeira aparece de forma natural devido às repetições, por isso o foco se torna os objetivos que consideram socioeducativos, como aponta o educador Crisântemo:

Então, primeiramente o intuito de levar a capoeira não é nem a parte técnica, isso aí eles vão aprender naturalmente com o próprio treino, com a própria repetição, mas sim como levar isso como um veículo para que eles possam ter uma interação social melhor entre eles e com o meio em que eles vivem, família, comunidade, e também que eles possam conhecer novas oportunidades, através da capoeira e das pessoas que ali se encontram. O foco é esse (Crisântemo, ACDASCC, 18 jun. 2019).

Debater sobre os objetivos do projeto com os educadores pode se tornar uma estratégia para que se percebam mais ativos quanto às suas práticas, pois, partindo do princípio de que todo processo de ensino e de aprendizagem requer intencionalidade pedagógica, quando mencionam o desenvolvimento da cidadania, a ação não se mostra atrelada às práticas diárias,

como se houvesse um momento específico para lidar com os objetivos socioeducativos e de praticar a capoeira.

A partir da relação educador e educando, da orientação e correção de comportamentos nas aulas, nas atividades relacionadas à construção de instrumentos, em conversas sobre os ritos da capoeira angolana e regional, quando ensinam os diferentes toques dos berimbaus e dos atabaques, quando são propostas atividades para criação musical, na oportunidade de auxiliar na elaboração das atividades (ocorrendo com maior ou menor frequência em cada núcleo do projeto), todas essas ações exemplificam como a capoeira possibilita vários aspectos rumo ao desenvolvimento atitudinal, conceitual e procedimental que devem ser considerados.

Aos educadores que elaboram atividades como as acima citadas, mesmo que talvez de forma inconsciente, desenvolvem parte das chamadas práxis pedagógicas, em que os conceitos, atitudes e procedimentos estão intimamente vinculados. É importante que discutam sobre suas práticas e como elas têm colaborado para o crescimento do projeto e, principalmente, para a formação dos participantes, a pensar seu papel enquanto educador. Sobre a necessidade do ensinar consciente, Machado e outros (2011) explicitam que:

é fundamental que o professor o faça de forma consciente, ou seja, planejada, para que este conteúdo saia do currículo oculto e passe a incorporar o currículo “vivo”, ampliando a possibilidade de aprendizagem do aluno e transposição da mesma para as questões do dia a dia. Isso significa que a autonomia deve passar a ser um tema presente nas aulas de forma planejada e consciente e não apenas no discurso (MACHADO *et al.*, 2011, p. 11).

O educador se torna mediador entre os saberes conceituais, atitudinais e procedimentais no que tange aos objetivos institucionais, seus conteúdos específicos e os anseios de seus educandos. É ensinar para além das práticas corporais sem abandoná-las, saber em que momento a adoção de determinada postura e investimentos em conteúdos específicos serão mais adequados que outros.

Partindo para a terceira instituição, na AAOCA, assim como no CAJUN, considera-se o *Estatuto da Criança e do Adolescente* para os atendimentos e que as práticas corporais cumprem diversos papéis. As formas como as atividades são desenvolvidas dependem não apenas do tipo de modalidade a ser ofertada, mas, também, dos profissionais envolvidos, pois

algumas das oficinas são ministradas por voluntários, que não possuem vínculos com a instituição para além do voluntariado.

Sobre as compreensões acerca do papel das práticas corporais, foi percebido o estabelecimento de três formas principais: lazer, desenvolvimento físico e como educação.

Então, a gente não chama muito de professor de Educação Física porque ele está estudando ainda. Então a gente fala muito em atividades lúdicas e tudo mais. Atividade física que ele passa são jogos, circuitos e vôlei, futebol, essas coisas. Não muito forçada, mas uma coisa mais para fora, para eles saírem da sala (Margarida, AAOCA, 10 jun. 2019).

As funções de desenvolver a criança. A criança está em fase de desenvolvimento, então a função esportiva é essa, tem a função de lazer e desenvolvimento. Enquanto ela pratica um esporte ocupa a mente, entendeu? Ela se desenvolve fisicamente. Então essa é a função básica (Jacinto, AAOCA, 10 jun. 2019).

Sempre qualquer outro que trabalha aqui dentro a finalidade é educar, né? Ajudar. Educar. Descobrir os valores que tem, é fundamental e nós marcamos muito isso. Agora, as atividades de Educação Física, quem aprendeu capoeira ensina capoeira, outro que sabe muito bem música, já tem músico estudando. Cada um tem uma finalidade única, mas se identifica com um propósito (Dália, AAOCA, 11 jun. 2019).

Na década de 1990, Zaluar (1994) já percebia múltiplas formas de apresentação do esporte, como mencionado no início desta pesquisa (esporte como lazer, pedagogia e saída profissional). No entanto, a referida autora constatou esse fato analisando instituições diferentes, enquanto também pode ser percebida a aplicabilidade das práticas corporais dentro de uma mesma instituição, como apresentado nas falas dos coordenadores da AAOCA. Segundo Caron, Marchi Jr. e Silva (2018), as práticas em projetos sociais possuem tantos sentidos e formas que torna dificultoso produzir sobre a temática:

Devido a essa polissemia que as práticas esportivas podem apresentar, torna-se uma tarefa árdua a produção de conhecimento sobre projetos esportivos sociais, visto que envolvem diferentes formas de trabalho, com objetivos e linhas filosóficas e epistemológicas distintas (CARON; MARCHI JR; SILVA, 2018, p. 29).

Cada projeto social surge em contextos específicos e essa especificidade é um dos fatores determinantes para a constituição institucional. Embora haja um senso comum desenvolvido em torno de retirar crianças das ruas, formar cidadãos de bem, socializar por

meio do esporte, minimizar o envolvimento com a criminalidade, entre outros, cada instituição focaliza questões inerentemente caras a elas, fazendo com que se tornem únicas e com maneiras únicas de desenvolver suas atividades.

As práticas corporais na AAOCA, até a data em que as entrevistas foram realizadas, eram desenvolvidas por dois educadores: um professor de Educação Física em formação e um voluntário de capoeira. Torna-se difícil pensar o papel das práticas e dos educadores de forma específica quando não há uma continuidade garantida. Segundo Hirama e Montagner (2012), é de suma importância que os educadores criem vínculos com os contextos em que atuam para que se tornem referência naquela realidade:

A figura do professor também deve estar inserida nesta teia de relações, como uma referência que exerce grande influência, representando muitas vezes o exemplo a ser seguido. Este profissional deve, segundo a comunidade, conhecer seus alunos, sua realidade, estar comprometido com a missão do projeto e ser profundo conhecedor do eixo pelo qual irá atuar (HIRAMA; MONTAGNER, 2012, p. 162).

Para a construção da referida teia de relações é necessário que haja permanência das atividades ofertadas, é preciso tempo para que se construam ambientes em que os participantes se sintam de fato acolhidos e adquiram também sentimento de pertencimento, assim como aceitação e reconhecimento da comunidade em que o projeto está inserido.

Segundo o educador Agapanto, suas atividades colaboram para o alcance dos objetivos da instituição devido a própria prática esportiva:

[...] o esporte, ele ajuda a fazer muitas coisas, principalmente socializar e aceitar atividades em grupo, ajuda nisso também. Então o esporte e a atividade física prezam muito isso aí. Fazer muitas coisas em grupo, fazer um ajudando o outro e realmente se socializar e conviver bem um com o outro (Agapanto, AAOCA, 10 jun. 2019).

A partir do exposto, vale ressaltar que, nesta pesquisa, a prática propositiva e intencional do professor/educador é vista como de suma importância para a construção de práticas significativas. Sendo assim, o esporte, por si só, não seria capaz de alcançar os objetivos socioeducativos da instituição. Sobre a possibilidade de o esporte viabilizar a

aprendizagem de valores sociais, assim como afastar da criminalidade, Hirama e Montagner (2012) afirmam que:

Crianças e jovens podem sim adquirir certos valores com o esporte, valores estes que podem certamente contribuir para que os mesmos se mantenham afastados do crime e das drogas. Contudo, as condições de vida dentro de uma dada comunidade também influenciam fortemente a escolha dessas crianças e jovens, portanto, a amplitude das intervenções sociais extrapola em muito os limites do esporte (SILVEIRA, 2013, p. 16).

É importante compreender que, para além das práticas nas oficinas dos projetos sociais, sejam elas quais forem, esportivas ou não, modificações sociais significativas dependem de trabalhos conjuntos, articulação entre projeto, família, escola e comunidade. Os contextos em que as pessoas vivem incidem constantemente sobre as ações e formas de lidar com diferentes questões sociais. Movimento este que a AAOCA já iniciou:

[...] a gente cobra o boletim, se tem alguma criança que não sabe ler a gente tenta ajudar de alguma forma e envolver os pais. Na última reunião, a gente fez até um quebra cabeça para a família montar, que é a AAOCA, Família, Escola e Aluno. Então, assim, a gente sempre está mostrando isso para eles porque a família tem que estar ali junto com o menino (Margarida, AAOCA, 10 jun. 2019).

Ainda sobre o papel dos educadores e de suas práticas para as instituições das quais fazem parte, o coordenador do IVOS, quarta instituição analisada, afirma que os motivos de escolha do judô enquanto atividade principal perpassa sua trajetória e aspectos da própria modalidade:

O judô entrou porque é a minha prática. É onde eu vivi, onde eu tinha domínio, onde eu vivia profissionalmente, então foi aí que ele entrou. [...]. E por ser um esporte que socialmente é muito aceito pelas suas características disciplinares, é... a gente acha que é uma ferramenta que vende bem para quem quer apoiar, pra quem quer colocar o seu filho, porque acredita nesses valores que são... disciplinadores que o judô teoricamente traz, mas existem pesquisas que mostram também o desenvolvimento do judô, né? [...] o judô foi apontado com um esporte que aumenta a capacidade de memória e... auxilia na... na capacidade de concentração. [...] outras pesquisas mostram que idosos [...] idosos que foram lutadores de judô... ou lutadores de modo geral, têm um menor risco de terem fraturas por terem ossos mais densos. [...] então acho sim, a relevância do esporte grandiosa [...] (Gerânio, IVOS, 25 jun. 2019).

Pelo exposto, há três motivações para a escolha do judô como atividade principal: experiência prática do coordenador no esporte; consenso sobre seu aspecto disciplinar para parcerias e aderência de participantes; benefícios relacionados à saúde física e mental com base em pesquisas. Sobre a possibilidade de melhoras comportamentais por meio das práticas realizadas no projeto, o educador Lírio, em resposta à indagação sobre a colaboração de suas atividades para alcance dos objetivos institucionais, afirma:

Embora as colocações tanto do coordenador quanto do educador incidam sobre as questões atitudinais da aprendizagem, pensando os comportamentos e a disciplina, vale salientar que os objetivos que constam no estatuto do IVOS possuem intenções mais amplas, que buscam, por exemplo, incentivar e fomentar a preservação e conscientização ambiental, no entanto, esses objetivos não foram mencionados durante as entrevistas.

A partir das entrevistas realizadas com os coordenadores das instituições aqui analisadas, compreende-se que as práticas corporais, para além de serem utilizadas como instrumentos socioeducativos, tomam sentidos diferentes em cada fala, o que gera a necessidade de analisá-las individualmente em alguns momentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As quatro instituições analisadas nesta pesquisa buscam promover a equidade social para crianças e adolescentes, seja como forma de viabilizar tempo *livre* para que os pais possam trabalhar e para que os filhos não fiquem à mercê da criminalidade local (CAJUN), por verem crianças e adolescentes em situação de rua (AAOCA), por buscar novas possibilidades de práticas que oportunizassem a saída dos participantes de meios nocivos e viabilizasse novos caminhos por meio do esporte (IVOS), por oportunizar práticas que não eram vistas na periferia e, posteriormente, pensar a inclusão social (ACDASCC).

Com o intuito de responder às questões que motivaram a realização desta pesquisa, traçamos um percurso, desde o primeiro capítulo, para discutir questões relativas aos projetos sociais vinculados às práticas corporais; focalizamos a importância da constituição de currículos adequadamente contextualizados; contemplamos a variedade estrutural e organizacional de projetos sociais, tomando como exemplo as quatro instituições analisadas (AAOCA, ACDASCC, CAJUN e IVOS), a partir dos documentos e discursos de educadores e coordenadores sobre o funcionamento institucional, sinalizando as escolhas efetivadas para o atendimento socioeducativo por meio das práticas corporais.

Em resposta ao primeiro objetivo desta pesquisa, compreende-se que os currículos prescritos, independentemente do contexto socioeducativo em que se encontram, têm como função estabelecer a gestão organizacional, direcionando os objetivos, princípios metodológicos, conteúdos a serem trabalhados, a divisão do tempo, cargos, tipos de profissionais envolvidos com as práticas, tudo isso ancorado em uma concepção de mundo, de sociedade, de homem e de educação que se pretende alcançar e partem de uma visão sociocultural e até mesmo econômica de homem e de mundo. Tendo como ministério responsável pela elaboração das diretrizes curriculares escolares o MEC, o movimento frequente de discussão, elaboração e reelaboração alcançou níveis de sistematizações que, em seu processo, viabilizou vários tipos de currículos e diretrizes curriculares. Devido ao nível de sistematização dos currículos escolares, eles foram utilizados como base para discussão de possíveis currículos em projetos sociais.

Diferentemente das instituições escolares, os projetos sociais não possuem diretrizes que os orientem ou parâmetros curriculares para direcionamento das práticas. Mesmo em linhas gerais, não há um ministério que se responsabilize pelas formas de seus atendimentos,

o que existe são documentos que apontam as intenções gerais dos projetos, como os estatutos sociais aqui analisados. Embora exista o Ministério da Cidadania, que abarca a pasta de Desenvolvimento Social, apenas os projetos sociais e SCFV vinculados ao poder público são direcionados por meio de seus cadernos de orientação, tipificações etc. Os demais projetos e ONGs possuem organização curricular própria.

Vale salientar que, nesta pesquisa, não está posta a padronização dos projetos sociais em detrimento das formas de organizações escolares, mas que seja dado início à discussão documental e do fazer pedagógico/socioeducativo dentro dos projetos. O processo de ensino e de aprendizagem não é inerente apenas às instituições escolares, ele ultrapassa seus muros e pensar a qualidade do que se está sendo ensinado requer olhar para os objetivos e ações empreendidas, seja na escola ou não.

Quanto aos caminhos utilizados por cada instituição aqui analisada para o avanço socioeducativo, houve dificuldade em saber como estão organizadas suas ações apenas pelos documentos apresentados, pois três das quatro instituições não trazem as abordagens metodológicas ou direcionamentos para as práticas. As pistas sobre como ocorrem as atividades são percebidas, timidamente, quando os documentos são colocados em diálogo com os discursos dos educadores sociais.

Para compreender os valores, objetivos, metas e procedimentos que orientam as instituições analisadas por meio de seus documentos, como propõe o segundo objetivo desta pesquisa, foram encontradas preocupações diversas, tais como: valores espirituais, éticos, morais, cultura popular, relações étnicas raciais, ecologia, preservação ambiental, protagonismo dos sujeitos, combate ao trabalho infantil e violação dos direitos. Todas essas preocupações estão distribuídas a partir das formas de surgimento de cada instituição e local em que se encontram, pois é o que as toca, a partir da experiência com determinado local de fala, seja pela sensibilidade ou compromisso com o aspecto religioso, seja com os incômodos relacionados aos preconceitos e à desvalorização da prática da capoeira, seja com a preocupação ecológica ou desenvolvimento da autonomia e combate à violação dos direitos, todas as instituições investigadas buscam contribuir para uma sociedade que se apresente mais igualitária.

Pelo exposto, cada instituição valoriza, em seus documentos, aspectos que se mostram intimamente ligados à sua constituição, no entanto, com exceção do CAJUN que expressa as formas de abordagem, distribuição de tempos, possibilidades de oficinas, aspectos gerais dos

atendimentos, as demais instituições não apresentam as formas de materialização de seus objetivos, como as práticas corporais que orientam podem contribuir para o processo de avanço socioeducativo. No IVOS, há valorização do aspecto ecológico em seus objetivos, já o projeto vinculado à prática do judô se mostra de forma sucinta e vinculados aos conselhos esportivos.

Pensar para além das práticas corporais é importante para que se dê conta de observar os contextos sociais em que os educadores e educandos estão inseridos, oportunizando a ressignificação das ideias de maneira ampla. No entanto, não está proposto o abandono dessas práticas. Um dos desafios a pensar a aprendizagem significativa está na possibilidade de extrapolar as práticas a partir das próprias práticas, é pensar com elas os contextos em que as mediações de ensino e de aprendizagem ocorrem, construindo e ressignificando conhecimentos a nível conceitual, procedimental e atitudinal.

Em busca de alcançar o terceiro objetivo desta pesquisa, foi observado que em duas das instituições (AAOCA e CAJUN) há maior compreensão por parte dos coordenadores sobre as intenções presentes nos documentos do que nas outras duas (IVOS e ACDASCC), em que as compreensões dos coordenadores se mostram mais gerais. Isso pode ser justificado pelo processo de planejamento e produção de relatórios serem frequentes nas duas primeiras. Quanto aos educadores, os objetivos se tornam mais claros no CAJUN, em que a sistematização documental parte do sistema público e estar em constante avaliação.

Falar das práticas a partir dos documentos e dos discursos é complexo, pois depende do nível de sistematização documental de cada instituição, do nível de envolvimento de cada educador e coordenador com as práticas empreendidas, assim como a predisposição para o exercício da fala. É nítido que em todas as instituições os educadores estão envolvidos com as práticas diárias, mas o nível de envolvimento não pode ser medido, assim como também não é nosso objetivo. No entanto, é perceptível que o exercício de falar sobre suas práticas com seus pares traz algum tipo de unidade nas ações e até mesmo nas próprias falas.

Nas falas da ACDASCC, foi percebida a valorização do aspecto comportamental, construção e desenvolvimento de uma consciência cidadã. No entanto, não é dito como isso é promovido. Sem a definição explícita do termo cidadania pelas instituições, está posta nesta pesquisa a possibilidade de se pensar o conceito de cidadania reclamada (STOER; MAGALHÃES; RODRIGUES, 2004), a qual prevê que os envolvidos no processo de construção de uma consciência cidadã se tornam responsáveis e principais interessados por

seu posicionamento quanto à educação, política, pertencimento social, com autonomia para pensarem e identificarem a si próprios, sem a dependência de pessoas externas ao seu convívio diário. Vale acrescentar que este movimento precisa de mediação e intencionalidade e ultrapassa as questões relacionadas aos padrões de comportamento.

A cidadania é um dos termos utilizados no estatuto social da instituição, contudo, outros aspectos interessantes e de suma relevância social, cultural, política e econômica se fazem presentes apenas nos documentos. Nas falas, elas se tornam pouco visíveis frente ao desenvolvimento da cidadania. O fato de não estarem veementemente presentes nas falas não significa que não ocorram (nem que ocorram) discussões acerca do combate ao racismo e da necessidade de preservar e promover as culturas afro-brasileiras, por exemplo, mas mostra o que é considerado importante ser dito. O mesmo ocorre no IVOS com a temática ecologia.

As quatro instituições possuem mais de 10 anos de existência cada uma, dificilmente um projeto duraria 10, 20, 25 anos ou mais *fazendo errado*. Elas possuem trajetórias admiráveis e o fato de escrever sobre elas se deve ao interesse em colaborar para que continuem falando sobre e com cada uma, para que estejam dispostas a continuar crescendo com seus educadores, educandos, coordenadores e demais envolvidos. Nesta pesquisa, está posta a valorização do diálogo para evolução dos processos de ensino e de aprendizagem, compreendendo que não é só o educando quem aprende no processo, mas todos os envolvidos quando se dispõem a aprender uns com os outros.

Tendo em vista o quarto objetivo desta pesquisa, pôde ser concluído que os documentos analisados foram bem escritos e possuem intenções louváveis. Caso haja interesse das instituições em construir de fato um currículo que apresente e oriente as práticas desenvolvidas, elas já possuem parte do material de que precisam para fazê-lo. Há a necessidade de construção e sistematização das práticas corporais, com vistas a estabelecer caminhos para o desenvolvimento tanto dos objetivos voltados para a aprendizagem técnica e conceitual das modalidades quanto dos objetivos atitudinais, o que facilitaria a entrada de novos profissionais nos projetos sem que prejudique a evolução dos educandos.

A construção de uma metodologia que vise pensar as práticas para além e com auxílio delas está longe de ser simples, mas em alguma medida ocorrem quando percebidas e potencializadas as características de algumas práticas corporais. Alguns exemplos podem ser percebidos na capoeira quando pensada a importância do outro para que ocorra um jogo; nos jogos e brincadeiras, a compreensão das regras que permitem as atividades e pensar como

todo meio social também é composto por acordos; em alguns esportes e seu teor coletivo, técnico e tático, que podem viabilizar o trabalho em grupo; na dança, permitir-se expressar e superar a timidez, assim como desenvolver habilidades corporais que te auxiliem na manutenção da confiança e autoestima; entre outros. São conceitos e atitudes que podem ser trabalhados juntos ao ensino técnico de cada modalidade escolhida, pensando as faixas etárias e, principalmente, analisando os interesses, pontos fortes e fracos dos educandos de cada turma.

A aproximação entre o prescrito e praticado é um movimento que já está em discussão na Educação e que é importante para todo processo que envolva situações de ensino e que se pretenda a aprendizagem, é estar compromissado com a qualidade e continuidade das ações a serem empreendidas diariamente com vistas à evolução dos educandos, educadores, coordenadores e instituições. Esse é um processo que demanda constante diálogo entre os mais diversos grupos e que, sem dúvidas, pode potencializar a discussão com os projetos sociais e desenvolver juntos espaços de diálogo que potencializem os atendimentos às comunidades.

Uma das indicações sobre possibilidades para concretização dessa aproximação pode ser viabilizada por acompanhamento das práticas pela gestão, construção curricular participativa, considerando os anseios dos educadores, dos participantes das instituições e da comunidade geral, assim como pesquisas que se debrucem nas práticas de ensino em projetos sociais. A representatividade de cada grupo no processo de elaboração curricular é importante para que as práticas se tornem mais coerentes às necessidades locais, o que poderia viabilizar maior sentimento de pertencimento aos projetos nos quais estão presentes, por terem seus interesses e opiniões considerados.

REFERÊNCIAS

- AAOCA (Associação de Apoio e Orientação à Criança e ao Adolescente) **Histórico institucional**, Vila Velha, 2017a.
- AAOCA (Associação de Apoio e Orientação à Criança e ao Adolescente) **Estatuto social**, Vila Velha, 2017b.
- ACDASCC (Associação Cultural Desportiva e de Ação Social Capoeira na Comunidade), **Estatuto social**, Vitória, 2018.
- ALMEIDA, G. M.; FRANÇA, M. L. C. A importância do planejamento para transformação da prática docente: Estudo de caso realizado em uma escola municipal De Paulo Afonso-Bahia. **RIOS ELETRÔNICA (FASETE)**, v. 1, p. 63-80, 2018.
- BARBOSA, R. F. M; MARTINS, R. L. D. R; MELLO, A. S. A educação infantil na base comum curricular: avanços e retrocessos. **Movimento: revista de educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 147-172, jan. /jun. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BLOCH, M. L. J. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 13. ed. 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação, **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> acesso em: 05 set. 2019.
- BRASIL, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social – Norma Operacional Básica**. Brasília, 2004.
- BRASIL, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Brasília, 2009.
- BRASIL, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS**. Brasília, 2009.
- BRASIL, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Orientações técnicas sobre o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos**. Brasília, 2010.
- BRASIL, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica**. Brasília, 2012.
- BRASIL, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília, 2014.

BRASIL, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Caderno de orientações:** Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – Articulação necessária na Proteção Social Básica. Brasília, 2016.

BRASIL, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. **Perguntas frequentes:** Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Brasília, 2017.

CAMPOS, A. M.; DELAMARO, M. C.; ABEGÃO, L. H. Planejamento de Projetos Sociais: dicas, técnicas e metodologias. **Cadernos da Oficina Social**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 9, p. 13-57, 2002.

CARON, A. E. G.; MARCHI JUNIOR, W.; SILVA, M. M. O mapeamento da produção científica sobre projetos esportivos no Brasil. **Licere**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 26-49, jun. 2018.

CARVALHO, D. G. Educação física e movimentos sociais: uma relação possível? **Motrivivência**, Florianópolis, n. 14, p. 148-156, maio 2000.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORREIA, M. M. Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexões preliminares para uma gestão social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 91-105, maio 2008.

COSTA, R. S. O.; SILVA, C. A. F.; VOTRE, S. J. Educação física, esporte e desenvolvimento sustentável. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2011.

DACOSTA, L. Educação Olímpica como metalinguagem axiológica: revisões pedagógicas e filosóficas de experiências internacionais e brasileiras. In: REPPOLD, A. *et al.* **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 17-28.

FERREIRA, F. C.; COSTA, W. B. S. Projeto Caminhando Juntos (CAJUN): Um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes no Município de Vitória (ES). In: VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. **Política de Assistência Social no Município de Vitória (ES):** olhares sobre a experiência (2005-2012). Vitória, 2012, p. 256 - 271.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 149-164, jan./mar. 2012.

IVOS (Instituto Vila Olímpica Social). **Estatuto social**, Serra: [s.n.], ago. 2017.

KISIL, R. **Elaboração de projetos e propostas para organizações da sociedade civil**. Coleção Gestão e Sustentabilidade. São Paulo: Global, 2001.

KRAVCHYCHYN, C. *et al.* Avaliação do programa segundo tempo no estado de São Paulo: realidades e potencialidades. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Jundiaí, v. 11, n. 5, p. 31-38, 2012.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. Projetos e programas sociais esportivos no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 1051-1065, out./dez. 2015.

LAZZAROTTI FILHO, A. *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 11-29, jan./mar. 2010.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, G. V. *et al.* Pedagogia do esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 1 - 21, set./dez. 2011.

MARQUES, R. *et al.* Os sentidos atribuídos pelos jovens à educação em valores no contexto de um projeto social. **Licere**, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 341 - 375, dez. 2016.

MELLO, A. S. *et al.* Atividades físicas e esportivas nos projetos sociais: o estado do conhecimento em revistas científicas da educação física. **Licere**, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 1 - 33, dez. 2016.

MELLO, A. S.; FERREIRA NETO, A.; VOTRE, S. J. Intervenção da Educação Física em projetos sociais: uma experiência de cidadania e esporte em Vila Velha – ES. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 75-91, set. 2009.

MELLO, A. S.; VOTRE, S. J.; LOVISOLO, H. R. Evasão e permanência no projeto esporte cidadão. **Licere**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 1 - 18, mar. 2011.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: vozes, 2007. p. 9-29.

NALINI, J. R. **Ética geral e profissional**. 7. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

NASCIMENTO, G. S. *et al.* O serviço social na proteção social básica – SCFV serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. **Revista Direito em Foco**, Amparo, n. 11, p. 22-30, 2019.

PASSOS, F. B.; **Experiência do município de Vitória em atendimento sócio-educativo**. 2005. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Indegradas São Pedro – FAESA, Vitória, 2005.

PEREIRA, J. N. A compreensão do ethos diante de normas morais e religiosas. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 33-46, jan./jun. 2005.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

RIBEIRO, L. **Projetos de cidadania**: uma leitura de iniciativas de participação social em favela paulista. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SACRISTÁN, J. G. O currículo como confluência de práticas. In: SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 101-106.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVEIRA, J. Considerações sobre o esporte e o lazer: entre direitos sociais e projetos sociais. **Licere**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, mar. 2013.

SODRÉ, M. Capoeira e Identidade. In: SILVA, J. E. de S. (org.). **Esporte com Identidade Cultural**. Brasília: Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, 1996.

SOUZA, C. R. T. **Educação Social e Avaliação**: Indicadores para contextos educativos diversos. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SOUZA, E. R. *et al.* Projeto de educação pelo esporte: estudo de caso sobre a contribuição do brinca mané na formação discente. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2011.

STAREPRAVO, F. A. *et al.* As equipes colaboradoras do programa segundo tempo e suas contribuições para o desenvolvimento de uma política de esporte educacional. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 39, p. 129-141, dez. 2012.

STIGGER, M. P; THOMASSIM, L. E. Entre o “serve” e o “significa”: uma análise sobre perspectivas atribuídas ao esporte em projetos sociais. **Licere**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 1 - 33, 2013.

STOER, S. R.; MAGALHÃES, A. M.; RODRIGUES, D. **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

VIANNA, J. A; LOVISOLO, H. R. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Revista brasileira de educação física e esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 285-296, abr./jun. 2011.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. **Plano Municipal de Educação Permanente do Sistema Único de Assistência Social de Vitória**. Vitória, 2017.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão a o paraíso**: juventude e política social. Rio de Janeiro: Escuta, 1994.

APÊNDICE A – Análise dos termos e radicais

Termo	TRABALH_
Frequência de repetição educ. /coord.	400 / 109
Modificações do termo	Trabalha – trabalhou – trabalhei – trabalhando – trabalhadas – trabalhamos – trabalho – trabalhado.
Análise	Em geral, nas falas dos educadores, o radical trabalh_ está vinculado a outros três termos principais: planejamento, atividade e criança. O que possibilita a percepção de possíveis relações observadas pelos educadores quanto à presença e à necessidade do planejamento para a realização do seu trabalho, quanto à realização de atividades para o momento de atendimento às crianças. É notável que esta relação planejamento e trabalho se dá mais forte no CAJUN, onde a prática de planejamentos é institucionalizada e sistematizada, assim como pelo maior número de educadores entrevistados, o que possibilitou maior visualização do quadro institucional. A concentração do termo se mostra maior nas primeiras questões em que o tema se relaciona com os planejamentos e as atividades que elaboram, o que fortalece a relação anteriormente citada entre os termos. Diferentemente da análise realizada no grupo dos educadores, no grupo dos coordenadores não há vínculos explícitos com outros termos, no entanto, o radical trabalh_ aparece em grande parte das colocações como ação, atividade ou até mesmo substantivo, como resultado de uma ação primária. Todas as instituições acrescentam também a relação do trabalho como exemplo positivo de conquistas de seus ex-participantes e/ou atuais educadores.
Termo	PLANEJ_
Frequência de repetição educ. /coord.	344 / 23
Modificações do termo	Planeja – planejamento – planejam – planejamos – planejar – planejei – planejava – planejou – planejado – planejada.
Análise	O radical planej_ está vinculado em geral aos termos atividade, aulas e trabalh_, o que possibilita deduzir que há uma relação direta às práticas dos educadores entrevistados. Mesmo nas instituições em que o planejamento não é institucionalizado (ACDASCC e IVOS), o termo planej_ continua aparecendo próximo aos outros dois termos que dizem respeito à prática docente. Nas falas, também é possível perceber que o planejamento não é encarado pelos educadores apenas como um documento a ser entregue por escrito, mas é um movimento de preparação para a sua atividade cotidiana, seja por

	meio de atividades transcritas no papel, organizadas mentalmente a partir de práticas anteriores ou mentalizadas a partir de vídeos assistidos. O radical planej_, nas entrevistas com os coordenadores, é utilizado para descrever como são elaborados os próprios planejamentos. A necessidade de inclusão de todos os funcionários da instituição (CAJUN) para melhor realização das atividades é apresentada enquanto documento organizacional das práticas empreendidas pelos educadores, documento que precisa passar pelo crivo da pedagoga (AAOCA e CAJUN) para realização das atividades, sendo este um documento obrigatório nas duas instituições citadas. O coordenador Gerânio do IVOS aponta que não têm práticas sistematizadas de planejamento, mas que isso é muito necessário e será feito posteriormente. O presidente Cravo do ACDASCC informa que não há cobranças de planejamentos individuais de seus educadores, no entanto, afirma que possuem um planejamento estratégico da Associação como um todo, que está em vias de finalização.
Termo	PROJETO
Frequência de repetição educ. /coord.	255 / 117
Modificações do termo	Projeto – projetos
Análise	O termo projeto, inserido nas respostas às questões das entrevistas, é utilizado como substitutivo do nome da instituição a qual os educadores estão se referindo, como forma de trabalho, como processo organizacional, como forma de se referir ao “projeto geral”, desvinculando do núcleo em que o educador atua (ACDASCC). Nas entrevistas com os educadores, o termo aparece em meio às respostas de todas as questões elaboradas. Não possuem muitos vínculos a outros termos. Algumas vezes, relaciona-se a trabalho e a criança, pois o termo projeto se associa geralmente com ele mesmo, havendo um significado próprio. Nas entrevistas com os coordenadores, os termos também podem ser visualizados em todas as questões. As observações do contexto em que aparecem são parecidas com as formas utilizadas pelos educadores. Há algumas relações com os termos trabalho – criança e, de maneira menos constante, mas ainda significativa, com comunidade. A palavra projeto foi utilizada pelos coordenadores tanto com a intenção de substituir o nome da instituição quanto para falar dos planos organizacionais que têm elaborado. As falas apontam em direção à necessidade e importância do projetar, planejar, organizar e sistematizar as ações nas instituições (AAOCA e CAJUN). No IVOS e ACDASCC, aparecem como forma de organização

	geral ou como maneira de se referir à instituição da qual fazem parte.
Termo	ATIVIDADE
Frequência de repetição educ. /coord.	214 / 31
Modificações do termo	Atividade – atividades.
Análise	O termo atividade aparece nas respostas de 9 das 13 questões elaboradas para as entrevistas com os coordenadores, ele também se mostra relacionado aos termos planej_ e trabalh_ e criança. Em geral, a palavra atividade é utilizada como sinônimo de aulas, práticas e oficinas. Em algumas passagens, é possível perceber a relação desse termo com o exercício de uma prática profissional específica, relacionada às modalidades que ofertam. São utilizadas como chamariz às instituições como CAJUN e IVOS. Para as coordenações dos dois espaços, a prática tem uma função primária de aproximar a comunidade das unidades em que as oficinas ocorrem e tem uma função secundária (que, na verdade, se torna a mais importante para os interesses das instituições), que é atingir os objetivos socioeducativos, oportunizar e desenvolver questões relacionadas à manutenção e à conscientização para a cidadania.
Termo	AULA
Frequência de repetição educ. /coord.	207 / 34
Modificações do termo	Aula – aulas.
Análise	O termo aparece nas respostas de todas as questões elaboradas, relacionando-se a alguns outros termos: atividade – planejamento – criança/aluno – professor/educador. A relação que se estabelece entre o primeiro termo e os demais se dá a partir da necessidade de explicar como sua prática profissional está organizada, como lida com os participantes de suas aulas, o papel do professor/educador e a compreensão da aula enquanto processo. A saber que intercorrências imprevisíveis existem, os desvios que ocorrem durante as atividades, no entanto, viabilizam outros processos e não impedem que as atividades ou objetivos para determinado dia sejam alcançados naquele ou em outro momento. Nas entrevistas com os coordenadores, a palavra aula toma vários significados, desde atividade a ser cumprida até às condições em que ocorrem. A relação se estabelece entre os termos professor – aluno – atividades – plano de aula – criança. O vínculo ocorre a partir do momento em que exemplificam as posturas dos educadores frente a seus alunos, a possível influência positiva no que tange ao crescimento das crianças que frequentam de maneira continua as oficinas ofertadas, o papel do

	professor/educador durante as aulas para que se atinjam as metas institucionais. Vale ressaltar que o CAJUN não utiliza o termo aula para se referir às atividades realizadas na instituição, denominando-as de atividades ou oficinas.
Termo	CRIANÇA
Frequência de repetição educ. /coord.	355 / 77
Modificações do termo	Criança – crianças.
Análise	A alta frequência do termo criança pode estar relacionada ao maior número de atendimentos às comunidades ser realizado com crianças. As crianças são citadas pelos entrevistados tanto quando mencionam os momentos de planejamento mentais ou escritos, quanto quando falam sobre os atendimentos diários. Se tomarmos o termo “cidadão de bem” como chave, podemos pensar sobre os períodos em que o acesso às pessoas, no que diz respeito à construção de uma identidade sociocultural, costumes, dê-se de forma mais facilitada durante a infância e, por isso, seja uma categoria geracional que têm despertado o interesse das instituições que tratam do desenvolvimento e construção da consciência à cidadania. O tema criança pode ser visto como parte de um fio condutor que perpassa todas as falas, que justifica grande parte do empenho de todas as instituições que aqui estão sendo analisadas. Criança é um termo que também é muito utilizado para tratar dos alunos/participantes da instituição da qual fazem parte.
Termo	ALUN_
Frequência de repetição educ. /coord.	163 / 44
Modificações do termo	Aluno – aluna.
Análise	Aparece como fio condutor, junto ao termo criança. Esses dois termos (criança – aluno) estão presentes em todo o texto, quando os coordenadores e professores tentam explicar suas práticas e os porquês das configurações institucionais para atendimento à comunidade. Esse termo se relaciona com muitos outros, isso é o que faz tomar para si uma característica conectora das falas transcritas.
Termo	COMUNIDADE
Frequência de repetição educ. /coord.	132 / 25 (87/22 após reanalisar).

Modificações do termo	Comunidade – comunidades.
Análise	45 dos aparecimentos dos termos nas falas dos educadores se deve ao nome de um dos subprojetos da ACDASCC ser denominado Capoeira na Comunidade. Este termo permanece na análise devido a regra da “soma dos 5%” pré-estabelecidos. O termo comunidade aparece como resposta à todas as questões elaboradas. Toma vários sentidos durante os textos: comunidade enquanto localização socioeconômica que possui pessoas em situação de vulnerabilidade social (periferia), como conjunto de pessoas, estabelece-se também enquanto local de fala quando os educadores fazem uso do pronome possessivo meu/minha. Esses apontamentos indicam parte das relações entre atendentes e atendidos, como justificam suas práticas e a relevância do contexto para o desenvolvimento das atividades. Nas falas dos educadores, aparece vinculado aos termos: projeto – criança – trabalh_. Nas falas dos coordenadores, o termo é utilizado com as mesmas intenções básicas das utilizadas pelos educadores e aparece em 9 de 13 das questões respondidas, estando vinculado à comunidade – projeto – criança. Uma das modificações de sentidos sutis que apareceram diz respeito a falarem um pouco menos de sua relação pessoal com as comunidades. Uma das deduções que podem ser feitas é que os coordenadores não moram nas localidades onde ocorrem os atendimentos.
Termo	MELHOR
Frequência de repetição educ. /coord.	112 / 23
Modificações do termo	Melhor – melhorou – melhora – melhorando – melhoria – melhores – melhorado.
Análise	O termo melhor_ aparece em respostas de 13 das 14 questões elaboradas para as entrevistas com os educadores. A recorrência se faz maior nas questões de número 4, 6, 7 e 14. As palavras de aderência são: trabalh_ – criança – atividade – projeto. 4 – Quando interrogados sobre o que realmente querem que os participantes de suas oficinas aprendam com suas atividades, os termos que se conectam a melhor_ são: atividades – criança – trabalho. Os sentidos gerais indicam que os educadores, a partir de suas atividades, de seu trabalho diário, querem que as crianças aprendam e recebam da melhor forma o que lhes é ofertado, que, a partir dos seus esforços cotidianos, tornem-se pessoas melhores, com relações sociais melhores, que saibam dialogar entre si. 6 – Sobre o êxito institucional, os educadores usam o termo melhor_

	relacionado ao termo trabalho indicando que, embora a instituição esteja melhor que antes, sempre há o que melhorar, que as atividades levaram melhoras para o convívio familiar. 7 – Os termos fixados nesta questão foram: criança – atividade – trabalh_. A partir da análise realizada, pode ser visualizada uma preocupação com o que chega até as “crianças” atendidas, pois os educadores percebem relações estabelecidas durante as práticas que interferem nas relações interpessoais, buscam mediar e, a partir dali, continuar o trabalho. Isso é visualizado quando percebe que as meninas também podem ser boas em esportes e que nem todo menino se sai bem em práticas esportivas, que é importante achar os pontos fortes dos atendidos: “pode não ser bom em uma atividade e ser melhor em outras”. O termo aparece também para expressar a implicação dos educadores com as práticas como “dou o meu melhor”, “busco melhorar minhas atividades”, frisam também a melhora comportamental e que há uma relação que se estabelece a partir do conhecimento de pontos comuns entre educadores e educandos: “eles se sentem melhor para falar comigo” (Agerato – CAJUN). 14 – termos de aderência: trabalh_ – criança – projeto. De forma geral, os educadores dizem que, para melhoria de seu trabalho em atender as “crianças” do projeto, seriam necessárias melhorias para adequar os espaços físicos em que os atendimentos ocorrem, obtenção de mais materiais para as atividades, haver formação continuada, haver recurso financeiro, trabalharem mais em conjunto (ACDASCC), ter mais profissionais no trabalho (AAOCA). A palavra melhor tem significância menor nas falas dos coordenadores que na fala dos educadores.
Termo	PROFESSOR
Frequência de repetição educ. /coord.	99 / 45
Modificações do termo	Professor – professora – professores.
Análise	O termo aparece em falas que visam explicitar as ações individuais de cada professor/educador, afirmando que o trabalho realizado nas comunidades tem as características de cada educador que está a cargo do núcleo em questão. Quando relacionado aos termos trabalh_ – projeto – aluno, os vínculos estão organizados a partir da lógica de que a colaboração das atividades dos professores se estabelece por meio dos trabalhos diários dentro do projeto com seus alunos. Os alunos passam a ser utilizados como exemplos das conquistas dentro dos objetivos dos educadores e motivação para desenvolvimento e continuidade do trabalho. A utilização do termo professor tende a ser maior na ACDASCC e IVOS, diferentemente do CAJUN, que exercita utilizar o termo educador (na

	AAOCA ainda utilizam os dois). Na fala dos coordenadores, o termo aparece de maneira geral para apresentar o professor enquanto responsável pelas atividades ofertadas, como papel de influência do papel junto às práticas para o crescimento dos alunos, além de ser utilizado para exemplificar os resultados positivos das instituições. Ex.: alunos que se tornaram professores dos mesmos espaços.
Termo	EDUCADOR
Frequência de repetição educ. /coord.	95 / 25
Modificações do termo	Educador – educadora – educadores.
Análise	O termo educador se faz mais presente nos textos do CAJUN do que o termo professor, por questão de adequação funcional e estabelecimento do tipo de serviço que são e ofertam. Em linhas gerais, o termo educador e professor se tornam sinônimos nos textos resultantes das falas dos educadores. Na fala dos coordenadores, o termo diz respeito aos funcionários que estão à frente das atividades diárias, contato direto com as comunidades por meio das crianças e demais participantes das instituições. Os educadores são dados como exemplos das ações das instituições, principalmente os que foram educandos do mesmo projeto. Quanto às possibilidades de vínculo com outros termos, são encontradas: criança – planejamento – atividade – trabalho – professor. Os termos se relacionam à medida que sentem a necessidade de explicar como a organização de cada instituição ocorre, como nos termos trabalho e planejamento, que estão geralmente vinculados a um esforço conjunto entre educadores e demais funcionários da equipe, principalmente nos momentos de planejamentos (CAJUN e AAOCA). Ocorre também com os termos criança e atividade nos momentos que falam sobre as atividades ofertadas pelos educadores, pois o público principal, nas falas dos coordenadores, é representado pelas crianças.

APÊNDICE B – Quadro completo dos termos analisados

Unidade de Registro Coordenação	Incidência de Repetição	Unidade de Registro Educadores	Incidência de Repetição	Equivalência Coord.
Projeto	117	Trabalh_	400	109
Trabalh_	109	Criança	355	77
Criança	77	Planej_	344	23
Professor	45	Projeto	255	117
Alun_	44	Atividade	214	31
Aula	34	Aula	207	34
Atividade	31	Aluno	163	44
Exemplo	31	Pessoa	150	43
Pessoa	43	Comunidade	132	25
Oportunidade	26	Exemplo	128	31
Educador	25	Melhor	112	23
Comunidade	25	Professor	99	45
Físic_	24	Educador	95	25
Melhor	23	Objetivo	94	9
Planej_	23	Adolescente	86	7
Ensin_	21	Espaço	83	8
Parceria	20	Desenvolv_	66	20
Desenvolv_	20	Oportunidade	40	26
Escola	19	Cidad_	39	12
Formação	18	Formar	37	9
Esport_	17	Escola	34	19
Problema	15	Cidadão	33	4
Valor_	15	Formação	32	18
Cidad_	12	Conteúdo	25	-
Objetivo	9	Tema	23	5
Espaço	8	Físic_	20	24
Adolescente	7	Temático	21	-
		Meta	18	9
		Território	17	4
		Estatuto	15	-
		Ensin_	52	26
		Parceria	29	20
		Escola	34	19
		Esport_	44	17
		Problema	20	15
		Valor_	12	15
Legenda:				
	Termos a serem considerados.			
	Termos relevantes desconsiderados à priori.			
	Termos desconsiderados pela baixa frequência.			

APÊNDICE C – Caracterização geral dos educadores

FAIXA ETÁRIA	CAJUN	ACDASCC	AAOCA	IVOS
20-25	4	2	-	1
26-30	7	2	-	-
31-35	4	4	2	-
36-40	-	2	-	-
41-45	5	1	-	-
46-50	1	-	-	-

GÊNERO	QUANTIDADE DE EDUCADORES			
MASCULINO	17	11	2	1
FEMININO	4	-	-	-

FORMAÇÃO	QUANTIDADE DE EDUCADORES			
ENSINO MÉDIO	10	6	1	1
CURSO TÉCNICO	2	-	-	-
SUPERIOR COMPLETO	4	1	-	-
SUPERIOR EM CURSO	5	4	1	-

TEMPO NA INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE EDUCADORES			
< 1 ANO	7	-	-	-
1 - 4 ANOS	11	5	1	1
5 - 7 ANOS	1	2	-	-
8 - 10 ANOS	1	2	1	-
11 - 15 ANOS	1	1	-	-
16 - 20 ANOS	-	1	-	-
> 20 ANOS	-	-	-	-

Ex-educando de projeto social	QUANTIDADE DE EDUCADORES			
SIM	7	10	0	1
NÃO	14	1	2	0

APÊNDICE D – Caracterização geral dos coordenadores

GÊNERO	CAJUN	ACDASCC	AAOCA	IVOS
MASCULINO	-	1	1	1
FEMININO	1	-	2	-

FAIXA ETÁRIA	NÚMERO DE COORDENADORES			
40-44	1	1		-
45-49	-	-	1	1
<50	-	-	2 (50-80)	-

FORMAÇÃO	NÚMERO DE COORDENADORES			
CURSO TÉCNICO	-	-	1	-
SUPERIOR COMPLETO	1	1	2	1

TEMPO NA INSTITUIÇÃO			
CAJUN	ACDASCC	AAOCA	IVOS
2 ANOS	25 ANOS	(2) 8 ANOS	11 ANOS
		26 ANOS	