

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

CARLOS AIRTON MORAES SANCHES

**A INTERVENÇÃO EDUCATIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS (SCFV) EM
IMPERATRIZ - MA**

São Leopoldo

2019

CARLOS AIRTON MORAES SANCHES

**A INTERVENÇÃO EDUCATIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS (SCFV) EM
IMPERATRIZ – MA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

São Leopoldo

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

S199i Sanches, Carlos Airton Moraes
A intervenção educativa do professor de educação física no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos (SCFV) em Imperatriz - MA / Carlos Airton Moraes Sanches.
- São Leopoldo/RS, 2019.
144f. il.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Programa de Pós-graduação em Educação-PPGEDU, São Leopoldo/RS, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

1. Educação Física. 2. Políticas públicas. 3. Serviço de convivência e fortalecimento de vínculo. I. Silva, Rodrigo Manoel Dias da (Orient.). II. Título.

CDD 22.ed. 796.07

BIBLIOTECARIA: Elma Vital da Silva CRB2-1022

CARLOS AIRTON MORAES SANCHES

**A INTERVENÇÃO EDUCATIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS (SCFV) EM
IMPERATRIZ – MA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em 10/04/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – UNISINOS

Profa. Dra. Betina Schuler - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof. Dr. Leandro Forell – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes em
minha vida

Aos meus pais, Benedito Martins Sanches e Adelaide de
Moraes Sanches, e padrinhos Bernardo da Costa Freitas
e Maria Isabel Lopes Freitas, por sempre confiarem em
mim e por dedicar suas vidas em favor das realizações e
da felicidade da sua família.

Às minhas irmãs Adriana e Andreia, pelo carinho, apoio,
incentivo e amor incondicional.

À minha esposa, Thamyres, por estar ao meu lado em
momentos tão importantes de minha vida.

Às minhas “Anas” Carolina e Catarina, por serem meus
amores e fonte de inspiração.

Ao meu amigo, irmão e cunhado Mauro Façanha, por ser
um exemplo na busca do conhecimento.

Ao meu cunhado Leonardo pelo carinho e apoio
dedicados à minha família.

Nada disso teria sentido sem vocês na minha vida.

AMO MUITO VOCÊS!

AGRADECIMENTOS

No decorrer desses dois anos só tenho a agradecer. No entanto, transformar sentimentos em palavras é sempre uma incumbência complicada. Primeiramente, quero agradecer esta conquista ao GADU – Grande Arquiteto do Universo, que é Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos. Ele que é o responsável pela segurança e sabedoria na jornada por todos os caminhos desconhecidos que percorri até este momento, me trazendo alegrias e realizações. Obrigado por me consentir errar, aprender e crescer, assim como por Sua infinita compreensão e tolerância.

Ao Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva, meu orientador, a quem tive a honra de conhecer, agradeço pelo acolhimento, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação, pelas palavras motivadoras, por toda a paciência, empenho e por compartilhar seus conhecimentos. Agradeço pelos ensinamentos e, principalmente, pelo exemplo de ser humano, que por certo, me guiará nesta nova etapa da minha vida profissional. Obrigado por acreditar em mim, por me corrigir sem nunca me desmotivar e pela leveza e excelência com que sempre me orientou neste trabalho. Suas contribuições me permitiram chegar até aqui. Você é muito mais que um orientador para mim, pois me será sempre um mestre e amigo. Obrigado por me permitir conhecer sua família.

Aos professores do PPGEdU, por proporcionarem experiências inesquecíveis durante todo este processo de construção. Vocês se tornaram minha referência. Especialmente, muito obrigado às Prof.^a Maria Claudia Dal'Igna, Prof.^a Isabel Bilhão, Prof.^a Berenice Corsetti, Prof.^a Viviane Klaus, Prof.^a Betina Schuler, Prof.^a Luciane Grazziotin, Prof.^a Gelsa Knijnik e aos Prof. Rodrigo Dias da Silva, Prof. Telmo Adams e Prof. Roberto Dias, pela dedicação, competência, apoio e por todo o conhecimento compartilhado. Grato por acreditarem no potencial da nossa turma, à qual sempre estiveram dispostos a ajudar, fazendo do mestrado mais que um momento de aquisição de conhecimento. Vocês me fizeram descobrir que existe um mundo por trás de uma dissertação. Vocês são pessoas maravilhosas, fonte de inspirações para me tornar melhor em tudo o que faço e que farei daqui para a frente.

Aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dra. Rosângela Fritsch e Prof. Dr. Leandro Forell, que aceitaram participar e colaborar com esta dissertação, pelas contribuições no texto da qualificação, que foram essenciais para o desenvolvimento

da escrita final deste trabalho, assim como à Prof.^a Dra. Betina Schuler, pela gentileza de participar desta fase de conclusão da pesquisa.

Às secretárias do PPGEdU, pelo carinho e preocupação com todos nós da “terra distante” e pela competência em resolver todos os trâmites burocráticos.

Às minhas colegas do mestrado, pelos momentos divididos juntos, pelas aflições e alegrias compartilhadas, e em especial pela oportunidade de transcender a amizade para além do ambiente acadêmico. Agradeço pelas ajudas oferecidas em diversas oportunidades ao longo desses dois anos, pela parceria, pelo apoio, pela confiança e pela contribuição em todas as fases desta caminhada.

Especialmente, agradeço às minhas queridas Elma, Rafaela, Cristiana, Daniela e Sheila, que se transformaram em verdadeiras amigas e tornaram mais leve minha missão. Na convivência nos tornamos tão próximos e isto foi a estrutura para nosso crescimento. Agradeço por vocês serem amigas e companheiras sempre dispostas a ajudar, tornando-se fundamentais nesses dois anos de trabalho, por se fazerem presentes em todos os momentos. Obrigado pelo convívio, pela cumplicidade, pela amizade e por acreditarem que tudo daria certo no final, mesmo quando a esperança era pouca. Grato pelas audições de tantas reclamações e pelas risadas que amenizavam o stress do cotidiano; pelas leituras, revisões, questionamentos e discussões sempre tão fecundas. Vocês são referências profissionais e pessoais para meu crescimento.

A meus pais, meu infinito agradecimento. Obrigado pelo amor incondicional! À minha mãe e ao meu pai, um agradecimento especial, por serem exemplos de amor, dedicação, companheirismo, amizade, caridade, compreensão, sendo sempre minha luz e meus guias. Sinto-me altivo e privilegiado por ter pais tão magníficos. Obrigado por me apoiarem na realização deste sonho!

À minha esposa, Thamyres, por estar a meu lado, me colocando para cima e me fazendo crer que posso mais do que imagino, por sempre, com seu companheirismo, compreensão e paciência, me dar apoio e amor em tantos momentos difíceis dessa caminhada - mesmo por vezes estando sem os carinhos rotineiros e sem a atenção devida - me ajudando na realização deste trabalho. Obrigado pelo seu sorriso e por saber me fazer feliz.

Às minhas irmãs Adriana Carla e Andreia Cristina, e às minhas sobrinhas Ana Carolina e Ana Catarina, agradecimentos especiais, pois sempre se orgulharam e

confiaram em meu trabalho, estando sempre prontas a me apoiar em tudo nesta vida.

Ao meu amigo, irmão e cunhado Mauro Façanha, pelos momentos que a vida nos proporcionou, permitindo-nos estarmos juntos desde a infância. Você é um norte na minha caminhada.

Agradeço ao meu cunhado Leonardo, pelo incentivo e apoio.

Aos meus amigos de longas datas: Flávio Roberto, Carlos Magno, David Moura, Luís Carlos Vilela, Welberth (Bebé) e Celina Soares pela amizade que sempre me ajudou a repartir os problemas e a aumentar as alegrias. Muito obrigado por sempre estarem presentes, me apoiando e ajudando nas minhas decisões. Aos novos amigos Jackson e Eva, Saymon e Adilma, Rubens e Dayane, Luciano e Ariele, por só quererem o meu bem e me valorizarem tanto como pessoa. Obrigado por estarem a meu lado e por acreditarem tanto em mim e pelo carinho! Agradeço, também, aos amigos especiais que não se encontram mais conosco, que seguiram seus destinos mas que sempre estarão presentes em minha vida.

Ao meu irmão Gilmar Pinto e à minha cunhada, Luciani Bocorni, muito obrigado pelas conversas, risadas, amparo e companheirismo. E aos irmãos da Loja INCONFIDÊNCIA III nº 495, pela disponibilidade, simpatia e gentileza, por me receberem e me acolherem para que eu me sentisse em casa. Agradeço, ainda, pelas conversas breves, porém significativas e pelo apoio concedido.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelos momentos compartilhados que, com ensinamentos, orientações e amizade, contribuíram neste trabalho. Vocês também constituíram referenciais para mim!

Ao meu irmão e amigo Ubiracy Ferreira Campos, e aos irmãos da Loja União e Fraternidade de Imperatriz nº 10, pelo apoio e motivação.

Ao meu Prof. Dr. Florentino Assenço Filho pelo exemplo que me foi dado durante toda a graduação.

À minha fonte inspiradora profissional que me motivou buscar esta conquista a Prof.^a Dra. Suraya Darido, que nos poucos momentos de convivência me fez olhar um mundo em transformação.

Ao meu eterno amigo e professor Ezaias Pereira de Souza (em memória) por tudo que foi e sempre será na minha vida pessoal e profissional.

Ao colega Clebson Gomes pela contribuição imensurável neste processo de construção.

Agradeço à SEDES de Imperatriz e aos entrevistados pela disponibilidade, atenção e valiosa contribuição para a realização do trabalho e, em especial, aos colegas de profissão por abrirem as portas do seu ambiente de trabalho para que eu pudesse realizar este sonho que era a minha dissertação de mestrado. Proporcionaram-me mais que a busca de conhecimento técnico e científico, mas um aprendizado sem dimensões.

À UNISULMA e seus colaboradores pelo apoio e motivação.

Aos meus colegas e diretores do CAIC de Imperatriz, Sônia Maria Lira, Josiane Pontes e Antônio Matos, pelo apoio e cumplicidade.

À UNISINOS e a todos os funcionários, em especial do restaurante universitário, que fazem uma das melhores refeições que já experimentei.

A todos os meus colegas do ensino médio que nos reencontramos depois de tantos anos e a turma da faculdade, que permanece unida incondicionalmente.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

"Educação Física é educação, na medida em que reconhece o homem como arquiteto de si mesmo e da construção de uma sociedade melhor e mais humana".

(OLIVEIRA, 2012, s.n.)

RESUMO

Esta pesquisa envolve as políticas públicas assistenciais que norteiam os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Os principais conceitos que mobilizam e estruturam este trabalho são, Políticas Públicas, Vulnerabilidade, Proteção Social, Cultura Corporal, Educação Não Formal, Intervenção do professor de Educação Física. Propõe-se a observar as possibilidades de intervenção educativas do professor de educação física em espaços não escolares, onde a participação e interlocução dos usuários é sentida pelo envolvimento com as atividades nas oficinas das manifestações da cultura corporal trabalhadas por este componente da equipe multiprofissional do programa. O eixo norteador da pesquisa são as intervenções dos facilitadores de oficinas e suas ações educativas nos núcleos do SCFV na cidade de Imperatriz - MA, tendo como objetivo geral analisar a intervenção educativa do professor de Educação Física no universo dos ambientes de atendimento e proteção social de usuários do programa, considerando seu papel no conjunto estrutural destes locais assim como as características das atividades oferecidas nos programas sociais. Como objetivos específicos, buscou-se examinar os documentos do programa SCFV e suas relações com a permanência e intervenção do professor de educação física; identificar as intervenções pedagógicas do professor de educação física e as práticas avaliativas utilizadas nos programas sociais que proporcionam seu envolvimento, também evidenciar os objetivos educativos do programa e as condições de trabalho do professor de educação física, por fim, relacionar o contexto do programa SCFV na cidade em questão com as diretrizes norteadoras da sua constituição. A metodologia utilizada foi a de abordagem qualitativa; a coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com 6 (seis) integrantes do quadro que compõe o programa do SCFV, sendo os facilitadores das oficinas esportivas e outros componentes da equipe multiprofissional do SCFV nos polos urbanos da cidade de Imperatriz – MA. Os dados foram examinados através da análise de conteúdo e os resultados descortinaram os objetivos do estudo com esclarecimentos pertinentes sobre as políticas públicas assistenciais evidenciando uma nova percepção de cidadania através da participação da comunidade em programas como o SCFV. Concluiu-se que o modo pelo qual os professores de educação física estão intervindo nas oficinas, ainda que, com limitações de materiais

didáticos e infraestrutura em suas práticas, contribui na formação dos usuários e para a transformação das comunidades atendidas pelos seus serviços. Outro viés explicitado está ligado às mudanças positivas dos usuários participantes do programa nos diversos ambientes como em casa, na escola, na instituição, e nas relações sociais, nas amizades e na família. Em síntese, as intervenções educativas dos professores de educação física alcançam através desse serviço, crianças, jovens, assim como as famílias, ou seja, revelam situações decorrentes do trabalho desenvolvido, com destaque à construção de vínculos, relações afetivas e transformações sociais.

Palavras-chave: Educação Física. Políticas Públicas. Educação não formal. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo.

ABSTRACT

This research involves the public assistance policies that guide the Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). The main concepts that mobilize and structure this research are Public Policies, Vulnerability, Social Protection, Body Culture, Non Formal Education, Intervention of the teacher of Physical Education. It is proposed to observe the educational intervention possibilities of the physical education teacher in non-school spaces, where the participation and interlocution of the users is felt by the involvement with the activities in the workshops of manifestations of the corporal culture worked by this component of the multiprofessional team of the program. The guiding axis of the research are the interventions of the workshop facilitators and their educational actions in the SCFV in the city of Imperatriz - Maranhão, whose general objective is to analyze the performance and educational intervention of the Physical Education teacher in the universe of care and social protection environments of program users, considering their role in the structural set of these places as well as the characteristics of the activities offered in social programs. The specific objectives seek to examine the SCFV documents and its relationships with the permanence and intervention of the physical education teacher; to identify the actions and pedagogical interventions of the physical education teacher and the evaluation practices used in the social programs that provide their involvement, to evidence of the educational objectives of the program and the working conditions of the physical education teacher and to relate the context of the SCFV program in Imperatriz with the guiding directives of its constitution. The methodology used was based in the qualitative approach; the data collection was done through semi-structured interviews with 6 (six) members of the framework that compose the SCFV program, being the facilitators of the sports workshops and other components of the SCFV multiprofessional team in the urban poles of the city of Imperatriz. The data were examined through the content analysis and the results revealed the objectives of the study with pertinent clarifications on the public policies evidencing a new perception of citizenship through community participation in programs such as the SCFV. It was concluded that the way physical education teachers are intervening in the workshops, although, with limitations of didactic materials and infrastructure in their practices, these contribute to the training of users and to the transformation of the communities served by their services.

Another explicit bias is linked to the positive changes of users participating in the program in different environments such as home, school, institution, and social relationships, friendships and family. In summary, the educational interventions of physical education teachers reach children and young people, as well as families, that is, they reveal situations arising from the work developed, especially the construction of bonds, affective relationships and social transformations.

Keywords: Physical Education. Public policy. Non-school spaces. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Área Urbana de Imperatriz – MA	80
Figura 2 - Área Urbana de Imperatriz - MA	81
Figura 3 - Vista Parcial da Área Central de Imperatriz	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O elemento formação superior	89
Quadro 2 - Período de inserção e implementação do Programa	92

LISTA DE SIGLAS

CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
EF	Educação Física
EPT	Esporte para todos
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SUS	Sistema Único de Saúde
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISULMA	Unidade de Ensino Superior do Sul do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 A EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTO HISTÓRICO NO BRASIL	26
2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E SEUS ATRIBUTOS SOCIOEDUCACIONAIS	26
2.2 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INFLUÊNCIA NAS INTERVENÇÕES EDUCATIVAS	30
2.3 A INTERVENÇÃO EDUCATIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SOCIEDADE	33
2.3.1 No espaço Escolar	34
2.3.2 No campo da Saúde	36
2.3.3 No espaço Social	38
3 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E AS MANIFESTAÇÕES DA CULTURA CORPORAL	40
3.1 CARACTERÍSTICAS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.....	41
3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO NÃO FORMAL DE ENSINO	44
4 ESPORTE, POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS DE PROTEÇÃO SOCIAL	47
4.1 OS CONCEITOS DE ESPORTE EM SUAS DIMENSÕES	47
4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS	50
4.2.1 A Assistência Social como Política Pública	55
4.2.2 Proteção Social	57
5 AS CARACTERÍSTICAS ESTRUTURANTES DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS	60
5.1 A VULNERABILIDADE E OS VÍNCULOS COM ATENDIMENTO DO SCFV	62
5.2 OS USUÁRIOS ENCAMINHADOS PARA ATENDIMENTO DO SCFV	65
5.3 A IMPLEMENTAÇÃO, O PLANEJAMENTO E O ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DO SCFV	67
5.4 COMPOSIÇÃO DA EQUIPE PROFISSIONAL DO SCFV	69
5.4.1 Orientador Social, Educador Social, Facilitador de oficinas e o Instrutor de Esportes	72
5.5 A EDUCAÇÃO PERMANENTE NO SUAS COMO COMPONENTE DAS AÇÕES MULTIPROFISSIONAIS.....	76

6. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO E CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA.....	78
6.1 A CIDADE DE IMPERATRIZ COMO CAMPO DE ESTUDO.....	78
6.2 TÉCNICAS E FORMAS DE ANÁLISE	82
7. A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO SCFV DE IMPERATRIZ: ABORDAGENS, RELATOS E REFLEXÕES	87
7.1 ATUAÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	88
7.2 A FORMAÇÃO ACADÊMICA COMO POSSIBILIDADE DE ATUAR E INTERVIR EDUCATIVAMENTE	89
7.3 O PERÍODO DE INSERÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA.....	92
7.4 O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES NO AMBIENTE EDUCATIVO NÃO FORMAL	96
7.5 INTERVENÇÕES ATRAVÉS DOS CONTEÚDOS DA CULTURA CORPORAL	102
7.6 AS VULNERABILIDADES ATENDIDAS NO PROGRAMA DO SCFV	106
7.7 AS ESTRUTURAS E O MATERIAL DIDÁTICO PARA AS INTERVENÇÕES EDUCATIVAS	109
7.8 OS EIXOS ESTRUTURANTES DO PROGRAMA E AS ORIENTAÇÕES DAS AÇÕES EDUCATIVAS.....	113
7.9 AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DO SCFV PARA AS COMUNIDADES IMPERATRIZENSES	116
7.9.1 A função e importância social da atuação do professor de Educação Física	121
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	142
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DO SCFV	143
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFISSIONAL COMPONENTE DO SCFV.....	144

1 INTRODUÇÃO

Quem foi seu professor de Educação Física e quais ações direcionam suas lembranças? Ao memorar e contextualizar as ações do professor de educação física, primordialmente se imagina um professor de escolas, em suas turmas, com práticas de jogos, brincadeiras, esportes ou mesmo um *personal trainer* realizando orientações individualizadas em academias ou clubes, algo comum no cotidiano da sociedade. Entretanto, quando se estabelece novos direcionamentos para a intervenção do profissional desta área, como no caso das práticas em ambientes de políticas públicas, de assistência social, de proteção social, de acompanhamento de vulneráveis, de orientação para criação de vínculos que perpassam a prática de esportes ou quaisquer outras atividades físicas, não é comum que se tenham muitos envolvidos nestas atividades, considerando que a própria formação nem sempre favorece tal encaminhamento. Em tais contextos, torna-se necessário analisar as relações de envolvimento social deste profissional nestes ambientes e como tem ocorrido a inserção neste universo ainda tão desconhecido.

Diante disso, qual seria a perspectiva motivadora para realizar uma pesquisa sobre a intervenção educativa do professor de educação física em um programa social em uma cidade no interior do estado com um dos menores índices de desenvolvimento humano do país? Primeiramente, no plano biográfico deste pesquisador, importa informar que participei de apenas um projeto social ao longo destes 30 anos atuando na área de Educação Física. Tal projeto desencadeou minha monografia na graduação, a partir de uma intervenção idealizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – (UNICEF), em parceria com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), implementado no bairro periférico Vila Embratel na cidade de São Luís – MA. O projeto denominava-se “Prevenção de Gravidez Precoce na Adolescência” e foi desenvolvido interdisciplinarmente entre os cursos de Educação Física, Enfermagem, Serviço Social, Educação Artística e Medicina. O atendimento focado nos adolescentes que se encontravam em situação de vulnerabilidade social direcionava os objetivos do projeto.

Atualmente, sou funcionário do governo estadual em minha cidade, tendo atuado em duas escolas desta rede, sendo uma central e outra periférica. Na primeira instituição, trabalhei por 8 anos, e exerci a função de coordenador da minha área e de vice gestor. No ano de 2009, fui transferido para a segunda instituição de

ensino (e permaneço até os dias atuais), na qual assumi a função de professor de Educação Física, atuando no ambiente escolar, seja na educação física escolar, em competições e em gincanas, algo comum em minha profissão. Nesse tempo como agente público, tenho me dedicado a executar uma prática pedagógica por meio de metas e de objetivos que priorizem o bem comum, ou seja, que reflitam o meu compromisso social e ético com a comunidade escolar e com aqueles que precisam de um ambiente de mudança e transformação em suas expectativas de vida.

Ao iniciar o Mestrado, fui mobilizado pela inquietação de perceber um novo viés nesta nova etapa da minha vida profissional. Almejava perpetrar algo relacionado à minha prática cotidiana a partir do que vivo na minha profissão, pois já teria a parte empírica ao meu favor. Engano meu, pois quando me questionei sobre os estranhamentos das minhas ações, considerando o pensamento de Gilberto Velho (1978) sobre o tema, tudo era tão familiar, aquilo tudo que eu conhecia era tão simples, mas ao mesmo tempo tão estranho, que não me permitia ver diferentes formas de fazer, ser e ver de outros modos. Para o antropólogo, “[...] o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (VELHO, 1978, p. 45).

Ao buscar informações sobre a tematização deste estudo, a minha perspectiva era de algo sem muito a conhecer, partindo de uma visão mais simplista desta realidade. Porém, foram as indagações sobre o novo e as dificuldades de elaborar e de responder aos questionamentos que me retiraram de uma acomodação em busca de práticas desconhecidas, que me fizeram sentir inseguro novamente e perceber não ter respostas para tudo, ler e não entender, investigar a partir de contexto epistemológico que me ladeia e, nem mesmo assim, conseguir fazer as relações necessárias para produzir este conhecimento.

Ao incitar uma pesquisa sobre a atuação e intervenção educativa do professor de educação física, articulo como estrutura fundamental as minhas experiências como leigo e como professor de nível superior, as práticas nas diversas áreas da educação física, a minha formação inicial e a busca por conhecimento em formações continuadas que permitiram perceber as dificuldades e estranhamentos provocados por uma necessidade de saber mais para poder ensinar melhor. Concomitantemente, me direciono por um propósito intrínseco de revelar os

contextos das ações do professor de educação física e pela aspiração de vislumbrar o reconhecimento das contribuições da minha área de formação.

Dentre tantos interesses pessoais e profissionais, definir este tema de pesquisa foi um momento decisivo na minha vida acadêmica. Quando se busca explicitar direcionamentos que se tornam vagos em seu repertório de respostas e analisar uma realidade da qual não se tem aprofundamento teórico e prático, isso faz com que, conseqüentemente, a angústia se torne uma parceira inevitável durante a pesquisa. Seria, então, que este é o caminho para fazer a pesquisa? Perguntei-me e ainda não tenho certeza. Isso, no entanto, me conforta, pois tenho percebido neste mestrado que ter certeza e não dúvidas é o caminho para o insucesso.

O questionamento que promove a discussão deste trabalho é: como ocorre a intervenção educativa dos professores de educação física no programa do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) em Imperatriz, considerando os objetivos educativos do programa e suas condições de trabalho? Sendo que os principais conceitos que mobilizam e estruturam este trabalho são, Políticas Públicas, Vulnerabilidade, Proteção Social, Cultura Corporal, Educação Não Formal, Intervenção do professor de Educação Física.

Entende-se, pois, como justificável mostrar o ambiente das políticas públicas, dos programas sociais e de proteção social como campo de trabalho pouco explorado e divulgado durante o período de formação nas licenciaturas e bacharelados em Educação Física. Torna-se pertinente aprofundar reflexões sobre estes temas diante deste viés, bem como realizar a discussão à luz de novas perspectivas para a área de Educação Física em um contexto minimamente conhecido por seus profissionais.

As ações que envolvem as áreas de políticas públicas e de programas sociais enfaticamente têm priorizado os participantes (usuários) e os resultados das implementações desses serviços na sociedade. Porém, não é comum que se encontre na literatura uma discussão sobre o envolvimento do professor de educação física nestas ações, considerando a abrangência da sua área de conhecimento e como este articula e aplica seus saberes multifacetados no planejamento, na organização e implementação das atividades estabelecidas.

Ao realizar uma investigação sobre a intervenção do professor de Educação Física em espaços onde à sua participação ainda é restrita, devido principalmente à

falta de identidade, de afinidade e até de conhecimento sobre sua importância, criam-se novas possibilidades de transformar as diferentes realidades, no sentido de contribuir com sua presença efetiva. Torna-se imprescindível sua presença nos diversos ambientes de prestações de serviço à sociedade, suas ações nas atividades que envolvem os conteúdos, práticas pedagógicas e relações afetivas, ainda que não sejam estas consideradas específicas dos graduados nesta área.

Assim, este trabalho tem como objetivo precípuo analisar a intervenção educativa do professor de Educação Física no universo dos ambientes de atendimento e proteção social de usuários do SCFV na cidade de Imperatriz - MA, considerando seu papel no conjunto estrutural destes locais assim como as características das atividades oferecidas nos programas sociais. Para além do exposto, serão realizados alguns questionamentos para alcançar os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

a) examinar os documentos do programa SCFV e suas relações com a permanência e a intervenção do professor de educação física;

b) identificar as intervenções pedagógicas do professor de educação física e as práticas avaliativas utilizadas nos programas sociais que proporcionam seu envolvimento;

c) relacionar o contexto do programa SCFV na cidade de Imperatriz com as diretrizes norteadoras da sua constituição.

d) evidenciar os objetivos educativos do programa e as condições de trabalho do professor de educação física

A pesquisa está estruturada em capítulos, para que possibilite um melhor entendimento das relações de cada momento do estudo. No capítulo a seguir, será apresentado um breve panorama histórico da área de Educação Física, contextualizando e evidenciando as diferentes formas de se conceber a intervenção do professor de educação física, bem como evidenciando as mudanças ocorridas ao longo do tempo, pois determinados entendimentos sobre a educação física só serão possíveis se nos reportarmos ao início das implantações e lutas de um contexto social pelo qual esta área do conhecimento e/ou a disciplina/componente curricular foi tratada em outros períodos históricos.

Outros aspectos que serão aqui dimensionados dizem respeito às áreas de atuação do professor de educação física, explorando os diversos ambientes de atuação que este pode estar inserido e a participação deste profissional na equipe

do SCFV. Importa-nos discutir suas contribuições como sujeito inserido nas equipes multidisciplinares e nas atividades implementadas nas políticas públicas, por certo que as atividades físicas e o esporte se constituem como elementos essenciais na realização dos programas sociais.

No terceiro capítulo, serão abordadas as tematizações ou manifestações da cultura corporal as quais são proporcionadas com mais ênfase na realização das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, sendo o tema esporte o que mais se destaca e que será tratado enquanto fenômeno social relacionado à cultura corporal e de movimento, destacando-se o papel desta prática específica dentre as atividades físicas nas políticas de proteção social e trazendo o questionamento de como se caracteriza o esporte praticado nos programas sociais. Serão apresentadas algumas definições à luz de autores que discutem conceituações de esporte em suas múltiplas dimensões e como estes são utilizados nos programas sociais. Outro viés deste capítulo trata das políticas públicas e da proteção social, consideradas como elementos fundamentais de estruturação das ações governamentais e que terão analisadas as suas características para que se possa discutir e conhecer suas principais abordagens.

No quarto capítulo, serão apresentadas as características dos programas sociais brasileiros contemporâneos, suas definições e possibilidades aplicadas a este tipo de ação governamental e especificamente os traços estruturantes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (doravante SCFV). Tal sistematização possibilita materializar e reconhecer todos os direcionamentos deste programa e suas dimensões estruturais e profissionais.

No quinto capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada para realização da pesquisa com o intuito de demonstrar os aspectos de organização científica metodológica que estão sendo e serão utilizados no transcorrer da mesma. Do ponto de vista metodológico, assume-se o trabalho como de caráter qualitativo com objetivo descritivo. A fim de produzir as informações necessárias para a realização deste estudo, utilizei como procedimentos e instrumentos a análise documental e de entrevistas semiestruturadas.

O sexto capítulo tem como objetivo analisar as entrevistas realizadas com os professores e outros profissionais que fazem parte da equipe do programa do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV, expondo os desafios enfrentados por eles durante as intervenções educativas no cotidiano do programa.

Para entender como ocorreu o processo de implementação e execução do programa, realizei entrevistas semiestruturadas com os professores de Educação Física, considerados como instrutores de esportes e facilitadores de oficinas, como uma orientadora social e uma coordenadora pedagógica, verificando, em seus relatos, possíveis esclarecimentos sobre os aspectos da implantação, execução e avaliação das ações e intervenções educativas durante todo o curso do programa.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTO HISTÓRICO NO BRASIL

O recorte e o posicionamento histórico que serão apresentados neste trabalho caracterizam uma educação física marcada por pensamentos, concepções, práticas, motivações, interesses de classe e crises de identidade. Abordaremos, em uma perspectiva panorâmica, as discussões sobre suas concepções higienistas, militaristas e outras formas de conceber a educação física, com ênfase na relação entre atuação e intervenção educativa. Trata-se de uma área polissêmica, com visões de sociedades diversificadas, a qual tem recebido recentemente muitas utilizações sociais, ainda que seu reconhecimento como área do conhecimento esteja em construção.

2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E SEUS ATRIBUTOS SOCIOEDUCACIONAIS

A História da Educação Física no Brasil tem características diferenciadas em função da enorme diversidade regional do país. Na visão de Castellani Filho (2009, p.23),

[...] passamos a admitir como verdadeira a premissa de ter sido de competência da Educação Física, ao longo de sua história, a representação de diversos papéis que, embora com significados próprios ao período em que se encontrava, corroboraram para definir-lhe uma considerável coerência na sequência de sua atuação na peça encenada.

As influências eugênicas e higienistas encabeçadas pelos médicos e que demonstravam buscar um caráter salvacionista à família brasileira através das orientações sobre hábitos saudáveis de vida foram um elemento marcante na história da educação física brasileira, encontrando em personagens como Fernando de Azevedo e Rui Barbosa seus principais estruturadores. A definição de eugenia é explicitada como:

[...] a ciência ou disciplina que tem por objeto o estudo das medidas sociais, econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações [...]. (AZEVEDO, 1960 *apud* CASTELLANI FILHO, 2009, p. 42).

A respeito do Movimento Higienista, Gois Junior e Loviloso (2003, p.42) relatam que:

No fim do século XIX e início do século XX chegava ao Brasil, mediante reapropriações e reinterpretações, um novo ideal cujo eixo era a preocupação com a saúde da população, coletiva e individual. Suas propostas residiam na defesa da saúde e educação pública e no ensino de novos hábitos higiênicos.

Diante disso, Gois Junior (2000) nos faz perceber que a relação entre a saúde populacional e os meios de resolver os problemas sociais estaria em oferecer melhores condições de vida. Sendo assim,

Os higienistas, e boa parte da intelectualidade brasileira do início do século, reconheceram a doença como principal problema do País e o maior obstáculo à civilização. O movimento pelo saneamento do Brasil, pelo saneamento dos sertões, concentrou esforços na rejeição do determinismo racial e climático, e na refutação de um nacionalismo ufanista. Para alcançarem seu objetivo, era preciso convencer o Estado a cumprir seu papel nos campos sociais, pois este se encontrava inoperante nas questões nacionais. (GOIS JUNIOR, 2000, p. 69).

Nesta perspectiva, o autor esclarece que seria a intervenção estatal uma das formas de melhorar a qualidade de vida da população, cabendo neste momento à inserção de políticas públicas para implantação deste trabalho.

Na perspectiva de Gois Junior (2000), é possível afirmar que, para esses pensadores, os problemas do Brasil residiam na falta de intervenção do Estado na solução de questões sociais. Tratava-se de cuidar da população brasileira, sendo que, com esta tese, os intervencionistas combateram e criticaram a literatura estrangeira determinista-racial, apontaram os caminhos a serem seguidos pelo Estado na melhoria das condições de vida do povo, e indicaram como melhor explorar o potencial econômico brasileiro.

Outro aspecto relevante revelado pelo autor é a concepção referente à ação médica, pois os médicos prescreveram novos hábitos sobre todas as condições que pudessem afetar de algum modo a saúde, ou seja, todas as atividades humanas (trabalho, escola, moradia, asseio corporal, moralidade).

Castellani Filho (2009) acrescenta que dentre os papéis dos médicos higienistas estava o da disciplinarização do físico, do intelecto, da moral e da sexualidade, o que os tornava, desta forma, os grandes conselheiros e peritos na

arte de observar, corrigir, melhorar o corpo social e mantê-lo em um permanente estado de saúde.

Seguindo o pensamento de Gois Junior (2000), a escola tradicional sofreu críticas de Fernando de Azevedo, pois seria necessário valorizar a educação física como uma maneira prática de repassar este tipo de conhecimento, considerando que as normas de higiene e os princípios de saúde não podiam ser ensinados por falta de uma estrutura apropriada, e pela excessiva valorização da educação intelectual. Todavia, este autor acrescenta que para Fernando de Azevedo o melhor instrumento pedagógico para democratização da Educação e Saúde era a Educação Física, promovendo a aquisição de novos hábitos, principalmente a partir da população escolar e com a criação de cursos de formação de professores da área para aprender os métodos científicos próprios das normas higiênicas, sendo desta forma um precursor da escolarização da ginástica no Brasil.

Ao discutir a introdução da ginástica na escola, Castellani Filho (2009) revela ser a intervenção na saúde a premissa das ações higienistas, sendo este o principal argumento para a organização e sistematização de conhecimentos a serem implementados nos colégios.

Ao enfatizar o papel da educação física nesse contexto, o autor argumenta que foi para dar conta de suas atribuições que os higienistas lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente.

Necessário se torna, portanto, caracterizar outra relação contextual, histórica e significativa, para a educação física, que foi a sua escolarização e concomitante participação dos militares em sua implantação nos ambientes educacionais.

A mentalidade da Educação Física é muito influenciada pelos ideais higienistas. Isto é claro. Diríamos até, que é a grande influência da Educação Física, em detrimento do pensamento militar. Por quê? A influência militar na área reside nos métodos ginásticos, na formação dos primeiros instrutores, na ênfase na disciplina, dos valores físicos. Isto é inegável, mas também é inegável que estes pressupostos de uma Educação Física rotulada como militarista, tem origem no pensamento higienista. [...] Não concebemos uma divisão entre os valores do chamado - higienismo e militarismo. Se entendermos que a sistematização das práticas físicas, ou seja, a Educação Física moderna, foi uma exigência dos higienistas, saberemos que a Higiene não é irmã da primeira, mas sim, a própria mãe. (GOIS JUNIOR, 2000, p.168).

Acompanhando este contexto de implantação da educação física por militares, serão apresentadas algumas das principais orientações que nortearam este momento. Neste sentido, Damasceno e Biazussi (1990, p.2) consideram que:

A presença dos militares no ensino da educação física já se faz notar nestas duas "tendências", e, ainda mais, quando, em 1921, o Brasil adotou como método oficial de educação física o Regulamento nº 7. Esse foi, obviamente, um marco no sentido de romper com a concepção Higienista e dar impulso à educação física militarista, tornando mais evidente à presença deste segmento, o militar.

Para esclarecer alguns pontos sobre a historicidade da educação física militarista, Silva (2012, p. 1) afirma que essa “foi praticada na época da ditadura militar brasileira, mais precisamente durante o período do governo de Getúlio Vargas no início do século XX [...]”. Os militares trouxeram consigo atividades sistematizadas de caráter essencialmente prático. Castellani Filho (2009) ressalta que as aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia.

Este mesmo autor caracteriza que a identidade militar da educação física naquele momento histórico estava atrelada à formação dos professores em instituições militares, o que contribuía para uma prática alicerçada em normas e valores desta instituição, promovendo a ascensão do projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social.

Henn e Nunes (2013), em seus estudos sobre o Estado Novo, evidenciam que ocorreu durante esse período uma união entre o corpo e a educação ainda maior quando se fala da prática da educação física, que primeiro era usada como desenvolvimento físico e que, posteriormente, servirá como fortalecimento da raça.

Como referência da militarização da educação física, ficou o legado da utilização dos métodos ginásticos como uma das expressões mais significativas desta relação, pois a inserção dos métodos ginásticos caracteriza a implementação da Educação Física no ambiente escolar. A compreensão de Mello (2009, p. 119) corrobora para este pensamento, quando a autora afirma que:

A sistematização de muitos métodos de ginástica em diversos países também antecede à Educação Física escolar. Esses, embora elaborados com características regionais, expressam também um movimento maior de expansão capitalista, contribuindo para a inculcação de medidas higiênicas, reforçando responsabilidades individuais, formando indivíduos doutrinados

para o trabalho e fortalecendo os movimentos para a edificação ou o fortalecimento dos Estados Nacionais.

Os métodos ginásticos implementados no Brasil sofrem a influência europeia e decorrem principalmente das ações militares e de estudos científicos estabelecidos naquelas regiões e para seus habitantes, porém foram aplicados intencionalmente com a visão de garantir resultados de uma sociedade mais saudável e obediente. Os métodos de maior ênfase no Brasil foram o alemão, francês e o sueco. Conforme Silva (2012, p.4),

Muitos autores consideram que as escolas adotaram acriticamente a prática da Educação Física de cunho militarista por meio da aplicação dos Métodos Ginásticos, por exemplo. No caso, o Método Francês ou Eclético, por associar exercícios analíticos e sintéticos objetivando estimular a parte anatomofisiológica, provindo da Missão Militar Francesa.

O autor supracitado estabelece uma normatização dos métodos e como estes contribuem para o fortalecimento e alinhamento das necessidades do governo militar, evidenciando que:

Para grande parte da literatura da área da Educação Física, esse novo Método paulatinamente se consolidaria por décadas no âmbito educacional brasileiro até a inserção ou fortalecimento do Método Alemão. Este último Método Ginástico já estaria presente na prática escolar desde 1860, explorada por imigrantes que instalaram como hábito de vida, bem como devido à influência de ex-soldados da Guarda Imperial de origem prussiana. A Calistenia de origem sueca, remodelada nos Estados Unidos por Alfred Wood e Willian Skastron, bem como o analítico Método Dinamarquês de Nils Buck também teriam sido praticados nas escolas brasileiras, principalmente devido às influências dos pensamentos hegemônicos do militarismo. (SILVA, 2012, p. 4).

Para entender este processo complexo que envolve a implantação e o desenvolvimento da Educação Física, será analisado o contexto histórico considerando o processo de formação, suas intervenções e suas contribuições nos diversos ambientes educacionais.

2.2 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INFLUÊNCIA NAS INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

A aproximação com o conhecimento científico proporciona a expansão e evolução da área de Educação Física no meio acadêmico, fazendo perceber o quão

necessário é que o processo de formação acompanhe as transformações sociais em seus aspectos multidimensionais.

Existem algumas vertentes que podem elucidar a relação histórica da formação na área Educação Física no Brasil. Iniciaremos esta contextualização direcionando o pensamento sobre a introdução da educação física nas escolas, contextualizando como o professor de Educação Física transitou na militarização da educação física escolar. Segundo Sartori (1997, p.3),

A profissão de Educação Física no Brasil teve sua origem nos meios militares, de onde extrapolou 14 anos após a criação da primeira escola (da Marinha), em 1925. A exclusividade militar na formação de profissionais de Educação Física perdurou até o ano de 1939, quando foram autorizadas as escolas de Educação Física do Estado de São Paulo e Nacional de Educação Física e Desportos (atualmente incorporada à Universidade Federal do Rio de Janeiro), que passaram a polarizar a responsabilidade com a formação de profissionais de Educação Física, no Brasil.

Os autores que escrevem sobre a identidade histórica da Educação Física no Brasil relatam que o processo de formação foi determinante para se alcançar determinados objetivos. No entendimento de Neto et. Al (2004), dentre as conquistas mais relevantes está a estabelecida pelo decreto-lei n. 1.212, em 1939, por meio do qual criou-se a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que estabeleceu as diretrizes para a uma formação profissional.

As alterações dos perfis nas instituições de formação profissional, provocando discussões e esclarecimentos sobre as ações a partir do acesso ao processo de formação e as perspectivas de atendimento as demandas estabelecidas em uma nova dimensão social.

A formação, na arguição de Tardif (2000), é mais que um período com características específicas, constituindo-se, pois, em uma construção dos saberes profissionais, uma vez que:

Em várias outras ocupações – e é o caso do magistério –, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. Mas, mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. (TARDIF, 2000, p. 210).

No campo da Educação Física, pesquisadores como Nascimento, Farias (2012), e Neto et al. (2004), dialogam com a necessidade do reconhecimento e da identidade do profissional desta área, de forma a promover as vivências e estudos do movimento humano, assim como uma definição epistemológica capaz de sustentar suas bases de atuação e intervenção. A Educação Física, de acordo com o Parecer 58/2004,

[...] é concebida como área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde, da formação cultural, da Educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. A finalidade é possibilitar às pessoas o acesso a este acervo cultural, compreendido como direito inalienável de todo (a) cidadão (ã) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana. (BRASIL, 2004a, p. 8-9).

Este trabalho não tem a intenção de debater a dicotomia dentro da Educação Física quando concebe um profissional licenciado e outro bacharel; todavia, as argumentações sobre uma formação acadêmica e profissional que atenda as diversas áreas do universo social, muito além do ambiente escolar e dos centros de atividade física ainda serão muito discutidos em inúmeros estudos científicos. Nesse aspecto, Tardif (2000) elucida que o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo.

A mobilização de conhecimentos específicos para intervenção em uma área multifacetada como a Educação Física gera um debate sobre um conjunto de conhecimentos em comum,

Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados e dos outros profissionais. (TARDIF, 2000, p. 6).

Sendo a formação um processo precípua para realização de uma prática pedagógica que atenda as necessidades e as possibilidades de um determinado

público, as condições de existência deste processo se estabelecem ainda na sua formação inicial, no entanto,

Atender à legislação relativa à formação inicial de professores da Educação Básica e de Educação Física e, principalmente, às demandas do cotidiano da atuação docente e profissional dos professores nas escolas da Educação Básica, representa um desafio tanto para os programas de formação e para os professores-formadores quanto para os próprios futuros professores. (NASCIMENTO; FARIAS, 2004, p. 398).

Faz-se necessário uma aproximação urgente entre a universidade e a escola tendo como compromisso o estabelecimento de novas relações institucionais que se sustentem através de um projeto de parceria, que envolva o conjunto de suas práticas pedagógicas, centralize as reflexões/ações referentes à presença da EF na escola a partir da prática educativa escolar, e destaque suas possibilidades de transformações didático-pedagógicas.

A formação em Educação Física fundamenta-se na estruturação de conteúdo, ações e deverá promover reflexões sobre as atuações e intervenções no cotidiano dos envolvidos na realização das atividades de ensino aprendizagem.

2.3 A INTERVENÇÃO EDUCATIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SOCIEDADE

Dentre as áreas de intervenção do graduado em Educação Física estão a sala de aula (na educação básica e no nível superior), academias de ginástica, piscinas, clubes e programas do governo.

A ação é premissa básica na atividade do professor de educação física, desta forma este profissional é um componente essencial na formação das equipes multidisciplinares em inúmeras atividades que envolvem esta área do conhecimento que é a Educação Física.

Torna-se necessário, neste momento do estudo, realizar um esforço no sentido de estabelecer uma definição quanto ao significado de intervenção, inclusive na área de Educação Física, pois a realização deste trabalho depende do entendimento desta terminologia.

A intervenção significa o ato de intervir, de promover uma interferência:

[Do lat. *Intervenire*]. V. t. i. l. 1. Tomar parte voluntariamente; meter-se de permeio, vir ou colocar-se entre, por iniciativa própria; ingerir-se. 2. Interpor sua autoridade, ou os seus bons ofícios, ou a sua diligência. 3. Ser ou estar presente, assistir. Int. 4. Ocorrer incidentalmente, sobrevir. 5. Tomar parte voluntariamente; meter-se de permeio, em discussão, conflito, etc. (FERREIRA, 2004, p.1123).

Considerando a peculiaridade da definição supracitada, torna-se possível visualizar que a área de Educação Física tem múltiplos campos e possibilidades de intervenções, sendo possível ter um caráter mais expressivo, de provocação, de alteridade e de intenções, possibilitando aos envolvidos estabelecer relações conservadoras ou transformadoras no lócus da sua ação. Assim, serão caracterizados os espaços/campos onde se estabeleceram os conhecimentos trabalhados na área de Educação Física.

2.3.1 No espaço Escolar

A instituição escola foi marcada ao longo do tempo como o principal lócus de atuação do professor de educação física, considerando que sua preparação na formação inicial o concebia precipuamente para atuar com a educação básica. Este estabelecimento torna-se o principal local de intervenção e com condições de trabalho razoáveis, buscando ainda a estabilidade e garantias trabalhistas para a legitimação da própria profissão quando da exigência da sua prática.

O contexto escolar fomenta discussões em inúmeros elementos da sociedade e, na visão de Mello (2009, p. 122), a Educação Física se torna historicamente necessária, como conhecimento sistematizado na escola, ao aparecerem os problemas da sociedade consolidada.

Dentre as mais importantes contribuições para a implementação da Educação Física no Brasil, a presença de dois intelectuais brasileiros como Rui Barbosa e Fernando de Azevedo foi determinante para sua introdução nas escolas, como cita Castellani Filho (2009, p. 41):

[...] sem sombra de dúvida, o Parecer de Rui Barbosa serviu de referencial a todos aqueles que - notadamente nos primórdios do período republicano e nas primeiras décadas do século XX - vieram a defender a presença da Educação Física no sistema escolar brasileiro.

Este autor se refere a Fernando de Azevedo como sendo produtor de densa obra a respeito da Educação Física e que em seus escritos relatavam o respeito e a admiração que nutria por Rui Barbosa por ter sido a primeira voz a ecoar no deserto em defesa da Educação Física.

A sistematização da educação física no ambiente escolar é fundamentada pela sua capacidade de incentivar as mudanças de hábito e promover novas concepções de cuidado pessoal. Mello (2009, p.122) corrobora com este pensamento, afirmando que:

Podemos verificar que desde o século XIX a presença desse conteúdo na escola era defendida pelos teóricos da educação brasileira, ou seja, havia grande preocupação no sentido de que a Educação Física fizesse parte dos currículos escolares, contribuindo para a formação do povo brasileiro, assim como já acontecia com a organização escolar em outros países.

A inclusão da educação física no cenário escolar tem relações contextuais com a criação dos sistemas de ensino. Segundo Darido (2003, p.1),

A inclusão da Educação Física oficialmente na escola ocorreu no Brasil ainda no século XIX, em 1851, com a reforma Couto Ferraz, embora a preocupação com a inclusão de exercícios físicos, na Europa, remonte ao século XVIII, com Guths Muths, J.J. Rosseau, Pestalozzi e outros.

De fato, a Educação Física terá muitos atravessamentos históricos para poder se estabelecer no ambiente escolar. Na Constituição de 10 de novembro de 1937, Art.131, a educação física, juntamente com o ensino cívico e de trabalhos manuais, foi considerada obrigatória em todas as escolas primárias, normais e secundárias.

A partir do trabalho realizado nas escolas, as concepções da educação física surgem como referenciais. A concepção militarista foi a primeira a direcionar as ações dentro do ambiente escolar, tornando-se precursora das atividades ginásticas nesta instituição. Este fato decorreu enfaticamente quando os exercícios praticados nas instituições militares foram implementados no ambiente escolar.

A razão deste movimento de intervenção de práticas militares nas escolas evidencia que a finalidade era promover a disciplina, a moral e o adestramento físico para o desenvolvimento de homens e mulheres fortes e saudáveis, com um espírito patriota e nacionalista.

Seguindo os caminhos direcionados por Darido (2003), observa-se que as concepções explanadas anteriormente foram responsáveis por muitos elementos

estruturados no ambiente escolar que ainda hoje surgem como referência negativa para a disciplina de Educação Física. Ambas as concepções - higienista e militarista - da Educação Física consideravam-na como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte. Por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar.

Posterior a este momento histórico vivido pela Educação Física, surge na década de 1980 o Movimento Renovador da Educação Física, trazendo novos pensamentos, debates e um conjunto de produções que modificaria a forma de perceber os conhecimentos desta área. Tendo este movimento o intuito de garantir à Educação Física Escolar a condição de disciplina escolar assim como sua integração no processo pedagógico escolar. (MACHADO; BRACHT, 2016, p.850)

Na atualidade, a Educação Física nas escolas é ministrada por professores com formação adequada às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo e tratada como um componente curricular de saberes indispensáveis ao pleno desenvolvimento do ser humano.

2.3.2 No campo da Saúde

A participação da Educação Física como instrumento de divulgação e aquisição de hábitos saudáveis, como foi visto anteriormente em seu contexto histórico, reflete bem qual a importância e até a forma de legitimação destas práticas no ambiente social.

As diferentes maneiras de intervenção fazem da concepção higienista uma forma de aplicação dos conhecimentos científicos nas realidades do cotidiano da população. Por ter sido historicamente entremeada em ambientes específicos de trabalhos direcionados à saúde da população, a educação física está inserida na área da Saúde por suportes jurídicos e estruturada nas relações de competências desenvolvidas para atuação em equipes multiprofissionais de saúde.

No contexto histórico, a Educação Física passou a ser reconhecida na área da Saúde em 1997, pela Resolução nº 218/97 (BRASIL, 1997). O reconhecimento da necessidade deste trabalho nesses espaços de atuação faz parte das ações na área de Educação Física, garantindo melhores condições de saúde à população,

tornando-se comum em atividades interdisciplinares na área da Saúde a integração aos diferentes bens e serviços, seja em educação, esporte, lazer ou assistência social.

Dentre as atividades instituídas para a participação direta da área de Educação Física, estão as realizadas unidades básicas de saúde e academias da saúde, além da participação em programas como o Programa Saúde na Escola, do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, que foi instituído em 2007 pelo Decreto Presidencial nº 6.286 (BRASIL, 2011).

O Programa Saúde na Escola (PSE) vem contribuir para o fortalecimento de ações na perspectiva do desenvolvimento integral e proporcionar à comunidade escolar a participação em programas e projetos que articulem saúde e educação, para o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

Os campos de intervenção na área da Saúde motivaram as mudanças curriculares, por conseguinte os cursos de formação inicial em Educação Física, têm buscado construir uma estrutura curricular que atenda as diretrizes das políticas públicas no Brasil, entre elas as de saúde.

A Educação Física, apesar de estar vinculada a prevenção e promoção da saúde, possui pouca experiência prática nos serviços públicos, logo enfrenta um desafio para definição do seu papel profissional e competências necessárias para atuação junto ao SUS. (SANTOS; BENEDETTI, 2012, p. 193).

Outros ambientes onde a intervenção do profissional de Educação Física na saúde acontece com frequência é o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) ou Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e em Centros de Referência (Saúde Mental, Reabilitação e Assistência Social), sendo o intuito principal da inserção desta profissão no SUS a garantia do acesso à atividade física e à construção de ambientes e hábitos de vida saudáveis.

O reordenamento dos caminhos da Educação Física na área da Saúde tem buscado melhor qualificação da formação inicial, proporcionando novas oportunidades para os que almejam este setor de atuação e melhores condições de trabalho para os que já se afirmaram através de suas intervenções.

2.3.3 No espaço Social

Os professores de Educação Física tem, entre muitos aspectos já analisados, a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento social do ser humano, por ser um promotor de ações que permitem ao sujeito envolvido nas atividades momentos de ludicidade, liberdade, participação em grupos, autonomia, confiança, e muito mais situações que possibilitam o melhoramento da autoestima e da visão de sociedade, tornando o ambiente ideal para aprendizagem de novos conhecimentos.

No contexto dos programas sociais, os profissionais desta área são denominados orientadores sociais, instrutores de esportes ou facilitadores, cabendo-lhes trabalhar suas práticas com ênfase aos aspectos sociais e fortalecer vínculos familiares e comunitários.

Em programas com cunho mais específico das práticas esportivas, como por exemplo, o Programa Segundo Tempo, aqui referenciado para que se tenha a percepção das interfaces existentes nas ações governamentais, muitas vezes, os intuitos e objetivos caminharam em vieses antagônicos aos demais programas sociais.

Ao direcionar a argumentação sobre os programas que atendem a população, Melo e Dias (2009, p. 21) apontam que:

Programas como o Pintando a Liberdade e Pintando a Cidadania, Esporte e Lazer na Cidade e, principalmente, o Segundo Tempo, mostram as iniciativas governamentais que priorizam o fenômeno esportivo como potencializador de elementos educativos que podem favorecer uma reflexão crítica sobre os diferentes contextos de riscos sociais, bem como minimizar o tempo de exposição de crianças e jovens aos efeitos nocivos da violência, dos desajustes familiares, do tráfico de drogas, das carências alimentares, da falta de afeto, entre outros tantos elementos que convergem para deteriorar a dignidade humana.

Fica perceptível que as ações desses programas possuem direcionamentos específicos para uma parcela da população (crianças e jovens), que tem sido assistida em diversos momentos históricos, mas que a situação atual de desigualdade, termo que será tratado posteriormente, proporcionada pelo sistema atual, parece não sentir nenhuma alteração significativa.

Mello e Dias (2009) trazem ainda uma colaboração no sentido de quais as intenções de programas como “Segundo Tempo” para com os atores sociais envolvidos em suas práticas, afirmando que esse programa tem a reversão do

quadro atual de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social como um de seus princípios. Nada mais justo que o Programa compreenda as crianças e os jovens como membros ativos da sociedade, bem como construtoras do seu tempo, uma vez que podem transformar suas realidades a partir de um processo educacional multirreferencial na qual o esporte passa a integrar o conjunto de ações que podem, dependendo da forma como são feitas as intervenções pedagógicas, promover uma leitura crítica da realidade, apontando para a construção de novas formas de existência.

Alguns questionamentos vêm à tona quando analisamos os objetivos dos programas sociais, como por exemplo: qual a diferença existente entre os programas que fazem uso do esporte como elemento de transformação social e os que não utilizam? Quais fatores são analisados na obtenção de resultados em projetos com práticas esportivas aplicados na sociedade e como estes promovem alterações em seu locus de implementação?

Durante a realização deste estudo, foi possível responder algumas destas questões, a partir das respostas dos envolvidos diretamente nos programas, especificamente ao considerar o novo olhar sobre o significado de algumas práticas até então cristalizadas e entendidas apenas como um conteúdo sistematizado. Por certo, defendemos que, na atualidade, a Educação Física pode contribuir educativamente em processos de formação cidadã e transformação dos sujeitos na reivindicação de direitos sociais.

3 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E AS MANIFESTAÇÕES DA CULTURA CORPORAL

Para compreender outros espaços fomentadores do processo educativo, torna-se necessário trazer para a discussão o principal e mais conhecido lócus onde ocorrem as aprendizagens: a escola. Por certo, todos passam por ela para obter conhecimentos sistematizados e que serão utilizados em diversas situações da vida cotidiana. Com relação a este processo de escolarização, Gatti (2013, p.52) afirma que:

A educação escolar é uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional.

Desta forma, pode-se perceber que as relações contextuais da escolarização e as formalidades existentes durante o processo educativo prevalecem a partir de seus interesses próprios. Neste aspecto, Gatti (2013, p.53) evidencia que:

A escola exerce em seu cotidiano o papel de escolha dos conhecimentos a serem tratados com as crianças e jovens, selecionando entre os conhecimentos disponíveis, quais são essenciais, o que incluir, quando e em qual profundidade e, também, de que forma agir pedagogicamente – releva aqui a questão didática, pois se está falando de educar crianças e adolescentes jovens. O papel fundamental da escola é, pois, levar os estudantes a apreender/compreender conhecimentos já produzidos, ao mesmo tempo formando-os em valores para a vida humana. Ou seja, desenvolver ações pedagógicas que propiciem aprendizagens efetivas contribuindo para o desenvolvimento humano-social das crianças e jovens. Essencialmente, para a construção de uma civilização.

Todo este conjunto de informações e ações pedagógicas típicas do ambiente escolar encaminharam para uma formalização da educação, passando então a ser vista como algo que não poderia ser transmitida, repassada de outra maneira a não ser pelos trâmites burocráticos da sua fundamentação teórica e de vez em quando prática. Neste contexto, Afonso (2010, p.29) esclarece que “[...] chegamos ao início do século XXI em uma encruzilhada desenhada pela confluência de expectativas e percursos permeados de contradições e tensões sobre o papel e a função da educação escolar”. Este autor corrobora ainda afirmando que,

[...] as expectativas sociais e a natureza das decisões políticas que configuram a educação escolar não são indiferentes às épocas e conjunturas históricas, sendo por isso necessário caracterizá-las, tendo em conta, nomeadamente, os valores a cada momento dominantes ou emergentes. Nesse sentido, parece ser hoje mais difícil perceber o que se espera da escola pelo facto de as políticas educativas tenderem a caracterizar-se pela articulação de finalidades, lógicas e solicitações híbridas e, às vezes, mesmo contraditórias. (AFONSO, 2010, p.30).

Em consonância com este pensamento, Gropo (2011, p.16) traz um novo olhar, onde vamos encontrar o seguinte esclarecimento,

Talvez, aquele elogio da flexibilidade de conteúdos e métodos da Educação Não Formal tenha identificado, antes, um momento e um importante segmento deste conjunto de práticas distintas das escolares. Segmento e tendência que, ainda que provisoriamente, podemos chamar como progressistas, atentas antes à possibilidade de intervenções educativas capazes de suscitar mudanças pessoais e grupais, para além de uma mera inclusão no sistema social assim como dado, mais preocupadas com a possibilidade de criação, invenção, do que de aquisição expressa de algumas competências e valores que integrem melhor o indivíduo “excluído” nas tramas da vida social.

Na seção seguinte, serão abordadas as tendências conceituais da educação não formal e o contexto com a educação social, no intuito de constituir ou construir uma nova perspectiva de ensino nos ambientes não formais, possibilitando uma inovação no processo pedagógico e das formas de ensinar e de aprender nas relações sociais.

3.1 CARACTERÍSTICAS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A educação não formal pode contribuir com as práticas dos atores responsáveis pela implantação e execução das atividades educacionais, destarte, serão utilizados conceituações e argumentações científicas de autores(as) como Gohn (2005, 2014, 2016), Afonso (1989, 2001), Severo (2015, 2017), Fávero (2007), Moura e Zucchetti (2009), Fernandes (2006, 2009), Gropo (2011) e outros para estruturar as ideias sobre a educação não formal e suas contribuições.

Considerando a necessidade de explicar as relações contextuais onde se inserem as atividades educativas não formais, estes autores supracitados trazem alguns esclarecimentos quanto aos estudos que permitem um entendimento sobre

as conceituações de formal, informal e não formal, no que diz respeito a este tema Fávero (2007, p.614) afirma que

Desde esses primeiros tempos, não se consegue conceituar adequadamente educação não-formal, nem se consegue categorizar convenientemente suas diversas expressões em uma tipologia. Com frequência, está referida ao escolar, considerado, nem sempre propriamente, como formal; e com frequência maior ainda recobre experiências as mais diversas, às vezes entendidas como educação social, que têm entre si o traço comum de serem realizadas fora do espaço e do tempo escolares. O esforço de conceituação é feito nos textos inseridos na primeira parte do livro e as outras quatro partes relatam e analisam ações de complementação à inclusão de crianças com necessidades especiais no sistema escolar; ao trabalho com crianças de rua, discutindo inclusive a singularidade do “educador de rua”; o trabalho com adolescentes e jovens infratores, em abrigos ou centros de convivência; atividades de lazer e arte, realizadas em oficinas de criatividade; o papel da comunicação para a inclusão social; a importância da organização de grupos que resgatam “memórias culturais urbanas” (hip hop, grafite etc.) ou recriem capoeira, roda de samba e samba de roda; esporte e educação física; importância dos museus de arte etc.

Dentre as formas de conceber a educação surgem novas perspectivas e a partir destas, novas ações, no entanto, as orientações existente sobre as maneiras como ocorre a educação formal são premissas para as relações com as novas finalidades e contextos educacionais.

A estruturação de novos modos de denominação se constitui em um movimento histórico de desdobramento da condição de dimensionar, classificar e objetivar aspectos que configuram a Pedagogia que, enquanto Ciência da Educação, se reorganiza epistemológica, teórica e metodologicamente para desenvolver sistemas conceituais em correspondência às mudanças que afetam o universo educativo na complexa relação entre as finalidades, contextos, processos, instituições e atores inscritos no mesmo.(SEVERO, 2017, p.2123).

Conhecer as conceituações históricas sobre as categorias e os tipos de ações educativas permitirá aos envolvidos definir quais as melhores formas de intervenção e que atendem aos seus objetivos propostos.

O não-formal tem sido uma categoria utilizada com bastante frequência na área de educação para situar atividades e experiências diversas, distintas das atividades e experiências que ocorrem nas escolas, por sua vez classificadas como formais e muitas vezes a elas referidas. Na verdade, desde há muito tempo classificava-se como extraescolares atividades que ocorriam à margem das escolas, mas que reforçavam a aprendizagem escolar, nas bibliotecas, no cinema, no esporte, na arte. A terminologia formal/não formal/informal, de origem anglo-saxônica, foi introduzida a partir dos anos de 1960. A explosão da demanda escolar que passou a ocorrer após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, em primeiro lugar, não

conseguiu ser atendida satisfatoriamente pelos sistemas escolares do Primeiro Mundo. Em segundo, deu lugar ao questionamento desses sistemas escolares como instâncias de promoção social. Basta lembrar a teoria de reprodução, de Bourdieu e Establet, e a ideia da escola como aparelho ideológico do Estado, de Althusser. (FÁVERO, 2007, p.614).

Gohn (2009) fundamenta que a educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade. Entretanto, quando ela é acionada em processos sociais desenvolvidos junto a comunidades carentes socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social no resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expresso na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores.

Esta mesma autora contribui com a elaboração de um conceito de para educação não formal, demonstrando que o pensamento sobre as práticas não formais perpassa o que é apenas uma informação e concebe uma nova maneira de conceber o as relações educacionais existentes nos diversos ambientes de troca de saberes.

[...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não-formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não-formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas. (GOHN, 2014, p.40).

No tocante a estas ações educativas em ambientes não formais, Gropo (2011, p.15) coaduna com a ideia que revela um novo tipo de concepção nas ações:

Talvez, por isto, uma tendência dentro da Educação Social é a de construir uma Pedagogia Social, ou uma pedagogia específica para as ações socio educacionais voltadas a educandos em situação de “risco” – aqueles que se desejaria incluir na estrutura da sociedade. Para estes, ainda que a educação social não tenha o objetivo de certificar, e ainda que ela não se pautar por currículos oficiais, ela pode ser tão ou mais rígida que aquelas relações educacionais orientadas pelas pedagogias visíveis de que Berstein falava.

O ensinar, envolver e promover a participação em ações educativas em ambientes sociais para sujeitos considerados vulneráveis torna-se tarefa complexa se não houver conhecimento das condições destas pessoas e das suas intenções e necessidades para com este aprendizado.

3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO NÃO FORMAL DE ENSINO

As discussões sobre a cultura corporal, cultura corporal de movimentos são muitas vezes estabelecidas com a visão do ambiente formal da educação: a escola. Por este motivo, aqui serão discutidos pontos desta relação com outros ambientes, sejam eles não formais ou informais, como nas relações com os jogos com colegas em uma quadra do bairro ou da prática educativa do professor que participa dos programas sociais e que também utiliza dos elementos desta cultura corporal para realização dos seus objetivos.

No contexto da educação formal, são apresentadas diversas produções da cultura corporal, sendo que estas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta, tendo em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica (PCN, 1997).

Com relação aos conteúdos e aos métodos, a cultura aparece como elemento identitário das relações sociais, assim como no contexto educacional, em decorrência de fatores de inclusão e permanência dos sujeitos envolvidos no processo. Desta forma, Gohn (2014, p.39) argumenta que:

O meio sociocultural onde se vive e a classe social a que pertence fazem parte da construção da cultura dos indivíduos. Ou seja, o que tencionamos deixar claro é que não existem conteúdos "chapados", absorvidos acriticamente, de fora para dentro. Sempre há recriação, reelaboração interna, mental, de tal forma que o que foi aprendido é retraduzido por novos códigos, de dentro para fora, e ao se expressar como linguagem ou comportamento, é um conhecimento elaborado. Há, portanto, um grau relativo de autonomia do sujeito que aprende.

A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que tornassem os movimentos mais eficazes, seja por razões "militares", relativas ao domínio

e uso de espaço, seja por razões econômicas, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas, que tangem aos rituais e festas ou por razões apenas lúdicas. Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, e constituem o que se pode chamar de cultura corporal. (PCN, 1997.p.23).

Daólio (2004) contribui com a concepção cultural quando afirma que, cultura é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos.

Para entender o processo de atuação e intervenção do professor de Educação Física nas ações de um programa social, caracterizei sua ação a partir de um pensamento educativo que perpassa a barreira da educação formal existente no ambiente escolar, que apresenta objetivos relativos ao ensino e a aprendizagem de conteúdos sistematizados, legislação, regras, normas, desenvolvimento de habilidades e competências. Em contraponto, na visão de Gohn (2016, p.61),

As práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, por meio de organizações sociais, movimentos, programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das Organizações Não governamentais (ONGs) nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, da educação e da cultura.

Por utilizar destes elementos da cultura, apresenta-se no trabalho a contextualização das manifestações da cultura corporal exploradas pelo professor de Educação Física na realização das suas práticas pedagógicas. Evidencia-se, aqui, o pensamento de Rosário e Darido (2005, p.167), de que

A Educação Física possui um vasto conteúdo formado pelas diversas manifestações corporais criadas pelo ser humano ao longo dos anos. São eles jogos, brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, lutas, etc. Este conjunto de práticas tem sido chamado de cultura corporal de movimento, cultura corporal, cultura de movimento, etc.

Estas manifestações mesmo sem a sistematização escolar, ainda que não tão rigorosas, quanto o da educação formal, precisam ser sentidas, experienciadas no espaço não formal, tratadas como aspectos somáticos, afetivos e valorativos,

favorecendo uma nova interpretação nestes ambientes onde as situações de risco são comuns aos envolvidos.

As práticas educativas não devem acontecer isoladamente na escola, mas também devem fazer parte das vivências nos ambientes não formais, desta forma, as manifestações da cultura corporal concernem uma perspectiva de interação com o meio cultural e social dos sujeitos do programa. Assim sendo, Gohn (2014) reitera a importância da educação não formal como um instrumento de edificação da cidadania, independentemente do nível de escolaridade e com maior apelo as relações com a juventude.

Pelo fato de ser menos estruturada e mais flexível, consegue atingir a atenção e o imaginário dos jovens. Quando é acionada em processos sociais desenvolvidos em comunidades carentes socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social via o resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expressa na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores. Quando presente na fase de escolarização básica de crianças, jovens/adolescentes ou adultos, como pode ser observado em vários movimentos e projetos sociais citados, ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não têm espaço nas estruturas curriculares. (GOHN, 2014, p.42).

A relação existente entre o que se apresenta nas ações em programas sociais e a significação para os seus participantes é o elemento essencial para a continuidade ou afastamento destas atividades, levando em consideração a necessidade de inclusão dos sujeitos envolvidos e as suas necessidades.

4 ESPORTE, POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS DE PROTEÇÃO SOCIAL

Existem muitas terminologias que definem e caracterizam o esporte em uma sociedade capitalista e, devido às suas mais diversas utilizações, autores como Bracht (2002; 2005) e Tubino (2010) nos permitem entender as funcionalidades deste fenômeno.

Enquanto fenômeno, o esporte é tratado como uma panaceia, algo que seria capaz de trazer soluções para o mundo dos problemas sociais. Confirmando este pensamento, Forell e Stigger (2017, p. 25) elucidam que “o esporte é invariavelmente identificado como elemento desencadeador de efeitos essencialmente benéficos aos indivíduos e à sociedade”.

Todavia, torna-se necessário fundamentar que diante da relevância deste elemento no contexto da educação física:

Qualquer estudo envolvendo a Educação Física e o esporte requer uma fundamentação histórica, uma vez que as atividades físicas recreativas, de competição e de lazer, são constantes históricas, isto é, manifestações intrínsecas do homem em seu meio cultural. (COSTA, 2003, p. 33).

Portanto, conhecer as definições, como se estabelece o esporte e as formas com as quais este é tratado nas numerosas aplicações sociais é fundamental para o entendimento da atuação e intervenção dos profissionais da área de educação física.

4.1 OS CONCEITOS DE ESPORTE EM SUAS DIMENSÕES

Por fazer parte de uma cultura corporal, entendida aqui como elemento de formação e que engloba não apenas uma dimensão, mas um conjunto de atividades que envolvem para além de uma prática exclusiva como é o caso do esporte, em sua percepção sobre o tema.

A forma hegemônica da cultura corporal de movimento é o esporte. Isto é, o esporte é a forma da cultura corporal de movimento que é funcional para a atual hegemonia. Para reforçar essa hipótese podemos, entre outros argumentos, indicar para a tendência à esportivização da cultura corporal de movimento. Outras razões seriam, por exemplo, a possibilidade de sua comercialização, seu caráter de espetáculo que acentua sua afinidade com os meios de comunicação de massa etc. (BRACHT, 2005, p. 65).

Ao tratar sobre o tema esporte e suas características de implementação, o autor supracitado elucida que um outro elemento de determinação da diferenciação interna da instituição esportiva foi gerado pelas políticas esportivas do *welfare state* de alguns países europeus nas décadas de 60 e 70.

O esporte é considerado um fenômeno diante das atividades sociais existentes. Em nosso país, Manoel José Gomes Tubino (2010) é um dos principais autores que fomentaram a sua conceituação e significação, e é no viés apresentado por ele que percebemos que:

No Esporte Moderno, e até um pouco antes da concepção de Thomas Arnold na década de 1820, a perspectiva única sempre foi o rendimento, em que havia a necessidade de campeões, classificações, regras, entidades, dirigentes, árbitros e outros aspectos imprescindíveis. Esse quadro durou até praticamente o final da década de 1970, quando, a partir da Carta Internacional de Educação Física e Esporte (UNESCO), surgiu a defesa do direito de todas as pessoas às práticas esportivas. Em outras palavras, o rendimento esportivo era substituído gradualmente pelas práticas esportivas de todos, independentemente de idade, raça, estado físico e outras situações humanas. (TUBINO, 2010, p. 41).

Este é um marco na História do Esporte em nosso país, pois a partir deste momento, ele apresentará novas características e poderá ser usufruído por todos sem nenhum tipo de exclusão por qualquer categoria que se conceitue o ser humano.

Outro aspecto importante da legalidade que estabelece uma nova relação com a sociedade é o arcabouço jurídico da Constituição de 1988, no seu artigo 217, que permite uma aproximação com as necessidades sociais:

É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um, observados:

- I – a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;
- II – a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;
- III – o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não profissional;
- IV – a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.

§ 1º O Poder Judiciário só admitirá ações relativas à disciplina e às competições desportivas após esgotarem-se as instâncias da justiça desportiva, regulada em lei.

§ 2º A justiça desportiva terá o prazo máximo de sessenta dias, contados da instauração do processo, para proferir decisão final.

§ 3º O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social. (BRASIL, 2017, p. 166).

Lançando mão destes estruturantes jurídicos, iremos também buscar nas conceituações do esporte explicar suas formas de empoderamento no ambiente social, pois suas multifaces fazem com que ele seja vivenciado de acordo com suas características pré-estabelecidas.

Para Bracht (2005), torna-se necessário estabelecer relações com as políticas esportivas e o acesso das camadas populares a este fenômeno, quando estas políticas tiveram como objetivo expandir a prática do esporte, enquanto atividade de lazer, para a maioria da população. Incentivou-se o surgimento de um movimento, através de campanhas, que posteriormente foi levado pela Unesco para o mundo todo e que ficou conhecido como o Movimento do Esporte para Todos - no Brasil inicialmente apresentado via campanha do Mexa-se.

O esporte com características sociais tem suas origens no documento que estruturou o esporte contemporâneo com a criação do Movimento Esporte para Todos – EPT, como afirma Tubino (2010, p. 26):

O Esporte para Todos (EPT) é conceituado como um movimento esportivo que defende e promove acesso às atividades físicas para todas as pessoas. Nesse Movimento, o esporte não deve ser considerado um privilégio para aqueles que se apresentam com talento esportivo ou biótipos adequados para as práticas esportivas. Nasceu na Noruega com o nome de —TRIMMII, com Hauge-Moe. Teve grande aceitação inicialmente na então Alemanha Ocidental, Noruega, Bélgica, Suécia e Holanda.

Outro fator determinante para o esporte ser elemento de participação social está na conceituação estabelecida pelas funções sociais do esporte, como define Tubino (1987, p. 56):

O esporte popular, que também recebe várias denominações, tais como esporte-participação, esporte de tempo livre, esporte lazer, esporte comunitário, esporte para todos, etc., o que, sem dúvida, aumentou consideravelmente a dimensão social do esporte ao introduzir-se na abrangência do novo conceito de esporte.

Na visão deste autor, incorpora-se agora o sentido da participação, relacionando a perspectiva de bem comum da população, passando a ter uma nova perspectiva além do rendimento já estabelecido em outras concepções de esporte.

Implementa-se o movimento Esporte para Todos (EPT), que corresponde à uma outra necessidade, fruto do desenvolvimento econômico, da atividade física de lazer para a camada da população não dominante. Apesar do EPT não ser crítico em relação a educação, opõe-se ao esporte de rendimento. (PALMA, 2010, p. 42).

Diante disto, para Tubino (1987), a maior contribuição dessa nova perspectiva é a participação da comunidade, sendo esta a missão precípua da nova organização esportiva, uma vez que:

Nesse novo conceito, além do esporte institucionalizado, antes já assumido conceitualmente, o bem comum, que consiste no conjunto de meios de aperfeiçoamento que a sociedade politicamente organizada tem por fim oferecer aos homens, e que constitui patrimônio comum e reservada comunidade, passou a representar a finalidade maior desse renovado esporte de alcance social. (TUBINO, 1987, p. 56).

Por conseguinte, Thomassim (2010) fundamenta que os posicionamentos, otimistas ou pessimistas, sobre projetos sociais esportivos frequentemente recorrem a uma imagem pública genérica e idealizada sobre essas ações, cuja veiculação pelos meios de comunicação é recorrente.

Destarte, as atividades físicas promovidas nos programas sociais são norteadas por movimentos de políticas que foram contextualizadas historicamente e que têm um significado para determinada sociedade. Atualmente, seguem o delineamento estabelecido nas suas próprias diretrizes e devem atingir seus objetivos por ocasião da realização de práticas que atendam às necessidades dos envolvidos neste processo de acordo com as faixas etárias, interesses e motivações.

Costa (2003) evidencia que o esporte para todos procura compatibilizar Educação Física, recreação e esporte, assumindo em igualdade de tratamento atividades formais e não formais, prevendo-se amplo acesso de pessoas e efetivo exercício do direito. Abandonam-se assim várias perspectivas mecanicistas, inclusive a da “massificação do esporte”, uma pretensão de prática generalizada para seleção de campeões, em prol de uma democratização efetiva esporte, sobretudo com relação a grupos desprivilegiados (idosos, menores abandonados, deficientes físicos etc.).

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS

Em uma visão mais ampla, Ball (2006) enfatiza que as políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos.

Os estudos existentes sobre políticas públicas convergem quando tratam da conceituação destas, fomentando um denominador comum, que é o bem-estar da população.

Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Desta forma, Kehrig (2014) coaduna com este pensamento, trazendo uma percepção de que as políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior. Expressam o compromisso público com determinada área ou questão social.

As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. (TEXEIRA, 2002, p. 2).

Quando se trata dos planejamentos e elaborações de políticas públicas, é essencial que se entenda as conceituações e destinações referentes ao significado de cada tipo de ação, pois Teixeira (2002, p. 2) esclarece que estas

São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente. Nesse sentido, cabe distinguir - Políticas Públicas de - Políticas Governamentais. Nem sempre - políticas governamentais são públicas, embora sejam estatais. Para serem - públicas, é preciso considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e se o seu processo de elaboração é submetido ao debate público.

No que se refere a esta temática, Souza (2006) tem como definição de política pública o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).

O que caracteriza uma política pública, no entendimento de Teixeira (2002), é a condição de envolvimento da sociedade civil, ou seja, a participação popular nas questões de interesse geral. As políticas públicas tratam de recursos públicos

diretamente ou através de renúncia fiscal (isenções), ou de regular relações que envolvem interesses públicos.

Pode-se, então, dialogar com a conceituação de Saravia (2006, p.8), quando este desvela sobre a política pública referindo que

Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório.

Este mesmo autor, esclarece que:

[...] com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos. (SARAIVA, 2006, p.9).

Souza (2006) compreende que a formulação de políticas públicas se constitui no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Para uma compreensão da estrutura das Políticas Públicas, será abordada uma contextualização conceitual considerando que cada política pública passa por diversos estágios. Em cada um deles, os atores, as coalizões, os processos e as ênfases são diferentes.

Pelo olhar de Thoenig (1985), a diversidade de situações e de sujeitos envolvidos no processo de construção demonstram que “as políticas públicas estruturam o sistema político, definem e delimitam os espaços, os desafios, os atores”. (THOENIG, 1985 *apud* SARAIVA, 2006, p.32).

Saravia (2006) estabelece que as etapas que moldam o processo de construção das políticas públicas são a agenda, elaboração, formulação, implementação, execução, acompanhamento e avaliação, no entanto para focar no ambiente que a pesquisa se encontra irei dimensionar apenas os mais são

perceptíveis nesta estrutura, como é o caso da implementação, execução, acompanhamento e avaliação.

A **implementação**, constituída pelo planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar uma política. Trata-se da preparação para pôr em prática a política pública, a elaboração de todos os planos, programas e projetos que permitirão executá-la. (SARAVIA, 2006, p.34, grifo do autor).

De conformidade com esta definição, Hogwood e Gunn (*apud* Saraiva, 2006) respondem que a implementação é possível se as circunstâncias externas ao agente implementador não impõem obstáculos paralisantes; se o programa dispõe de tempo adequado e recursos suficientes; se a combinação precisa de recursos está efetivamente disponível; se a política a ser implementada baseia-se numa teoria de causa-efeito válida; se a relação entre causa e efeito é direta e se existem poucos, ou nenhum, vínculos de interferência; se as relações de dependência são mínimas; se existem compreensão e acordo sobre os objetivos; se as tarefas estão totalmente especificadas e na sequência correta; se há perfeita comunicação e coordenação; e se as autoridades podem pedir e obter perfeita obediência.

Lima e D'ascenzi (2014), sob o mesmo ponto de vista, utilizam da argumentação de que a implementação passou a ser considerada como um momento da política pública que possui estrutura e dinâmica próprias, exigindo um campo específico de análise. Estes autores corroboram afirmando que

A semelhança ou o distanciamento da implementação em relação ao plano que lhe deu origem é, aparentemente, um objeto de pesquisa dos mais valorizados nesse campo. Ou seja, a implementação é, na maioria das vezes, observada a partir do plano que lhe deu origem. Por isso, fala-se tanto sobre os problemas de implementação, o que, grosso modo, expressa a seguinte ideia: o sucesso da política seria resultante da perfeição de seu desenho, mas seu fracasso seria derivado da forma como ela foi executada. (LIMA e D'ASCENZI, 2014, p.52).

Para se atingir os reais objetivos de uma política pública, torna-se necessário estabelecer metas exequíveis, acompanhar as etapas durante a realização e condições de avaliar suas ações e resultados:

A **execução**, que é o conjunto de ações destinado a atingir os objetivos estabelecidos pela política. É pôr em prática efetiva a política, é a sua realização. Essa etapa inclui o estudo dos obstáculos, que normalmente se

opõem à transformação de enunciados em resultados, e especialmente, a análise da burocracia.

O **acompanhamento**, que é o processo sistemático de supervisão da execução de uma atividade (e de seus diversos componentes), que tem como objetivo fornecer a informação necessária para introduzir eventuais correções a fim de assegurar a consecução dos objetivos estabelecidos.

A **avaliação**, que consiste na mensuração e análise, a posteriori, dos efeitos produzidos na sociedade pelas políticas públicas, especialmente no que diz respeito às realizações obtidas e às consequências previstas e não previstas [SIC]. (SARAVIA, 2006, p.34, grifo do autor).

A divisão por etapas antes descrita é mais uma esquematização teórica do que, de forma habitualmente improvisada e desordenada, uma ocorrência prática. O processo nem sempre observa a sequência sugerida, mas as etapas mencionadas e suas fases constitutivas estão geralmente presentes.

As políticas públicas podem ser classificadas de acordo com sua definição e/ou tipo de atuação que se pode ter frente à sua formulação e implementação. Como cita Teixeira, elas podem ser vistas a partir dos seguintes tópicos:

Quanto à natureza ou grau da intervenção:

- a) estrutural – buscam interferir em relações estruturais como renda, emprego, propriedade etc.;
- b) conjuntural ou emergencial – objetivam amainar uma situação temporária, imediata.

Quanto à abrangência dos possíveis benefícios:

- a) universais – para todos os cidadãos;
- b) segmentais – para um segmento da população, caracterizado por um fator determinado (idade, condição física, gênero etc.);
- c) fragmentadas – destinadas a grupos sociais dentro de cada segmento.

Quanto aos impactos que podem causar aos beneficiários, ou ao seu papel nas relações sociais:

- a) distributivas – visam distribuir benefícios individuais; costumam ser instrumentalizadas pelo clientelismo;
- b) redistributivas – visam redistribuir recursos entre os grupos sociais: buscando certa equidade, retiram recursos de um grupo para beneficiar outros, o que provoca conflitos;
- c) regulatória – visam definir regras e procedimentos que regulem comportamento dos atores para atender interesses gerais da sociedade; não visariam benefícios imediatos para qualquer grupo. (TEIXEIRA, 2002, p. 3).

Kehrig (2014, p. 43) permite uma reflexão e esclarece sobre a continuidade das características das políticas públicas, afirmando que estas:

Respondem a problemas concretos (a fome, a doença, o desemprego); devem atender a necessidades sociais, direito dos cidadãos (moradia, alimentação, educação, segurança, dentre outras); atendem demandas (como os movimentos para garantir medicação para os portadores do vírus HIV); têm objetivos específicos; têm temporalidade, quer dizer, são

pensadas para se efetivar durante um certo período de tempo, passando por processos de acompanhamento e avaliação de resultados e necessidade de continuidade; utilizam-se de instrumentos e mecanismos participativos garantindo a construção de processos democráticos (o voto, os Conselhos, as Conferências, as audiências públicas, dentre outras); alteram a situação existente.

O conhecimento destas características das políticas públicas favorece um melhor acompanhamento por parte dos que contribuem na execução e fiscalização deste tipo de ordenamento social. Desta forma, Teixeira (2002, p.2) afirma que

As políticas públicas se realizam num campo extremamente contraditório onde se entrecruzam interesses e visões de mundo conflitantes e onde os limites entre público e privado são de difícil demarcação. Daí a necessidade do debate público, da transparência, da sua elaboração em espaços públicos e não nos gabinetes governamentais.

Este tipo de política possibilita uma maior proximidade de sujeitos até então deslocados da conjuntura social, que por vezes foram distanciados dos seus direitos e sem possibilidade de reivindicação dos mesmos, o que favorece a desigualdade social.

4.2.1 A Assistência Social como Política Pública

A Assistência Social como política de proteção social configura-se como uma nova situação para o Brasil. Isso significa garantir a todos, que dela necessitam, e sem contribuição prévia a provisão dessa proteção. Esta perspectiva significaria apontar quem, quantos, quais e onde estão os brasileiros demandatários de serviços e atenções de assistência social. (BRASIL, 2004).

No contexto da implantação do Estado Democrático de Direito, a partir da Constituição de 1988, implantou-se um sistema de proteção social para o enfrentamento das desigualdades sociais. A LBA foi extinta pela LOAS – Lei 8742 de 07/12/93, que regulamentou a Assistência Social como Política Pública de Seguridade Social, de natureza compensatória, seguindo o modelo inglês Beveridgiano (1942) de caráter universal, independente de contribuição. Em 1998, foi aprovada a Política Nacional de Assistência Social, regida pelos princípios: universalização dos direitos sociais; igualdade de direitos ao acesso e ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza; primazia da responsabilidade do Estado na condução da política com interação construtiva com a sociedade para o enfrentamento da miséria, pobreza e exclusão, com centralidade na família para implementação dos serviços; descentralização político-administrativa no âmbito da União, Estados, Distrito Federal, com ênfase na municipalização da gestão das ações e dos serviços; promoção da equidade no sentido da

redução das desigualdades sociais e enfrentamento das disparidades regionais e locais no acesso aos recursos financeiros. (ALVES, 2016, p.13).

A Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB SUAS) (BRASIL, 2012), 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 com a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), de 1993. Assim, a aprovação de um novo texto é um evento de destaque, não apenas para a área, mas para toda a sociedade brasileira.

A NOB SUAS 2012 reafirma a política de assistência social como política de Seguridade Social, alicerçada de direitos, tal como consagrado pela Constituição Federal de 1988 e representa, sem dúvida, uma conquista do Estado, gestores, conselhos, trabalhadores, especialistas, e também da população brasileira, em especial, daquela atendida pelo SUAS.

Esta normatização foi responsável pela habilitação dos Municípios nos níveis de gestão estabelecidos pela NOB SUAS 2005: inicial, básica ou plena, a partir da qual os estados foram constituídos como responsáveis pelas ações de execução dos serviços socio assistenciais, trazendo assim, consequências negativas para a gestão do sistema.

O SUAS, instituído pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS) em 2004, foi criado em Lei em 2011, com a aprovação da Lei nº 12.435, que alterou dispositivos da Lei nº 8.742/93 – Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e garantiu no ordenamento jurídico brasileiro inúmeras conquistas efetivadas ao longo desses anos.

Para além deste arcabouço legal e institucional, a política de assistência social vigente, desde 1993, expressa uma ruptura significativa na concepção que, historicamente, vigorava no Brasil. Ela alcançou o status de política pública de proteção social e, logo, um direito social do cidadão. Evidentemente que esse status não rompeu, totalmente, com as concepções anteriores (benesse, caridade, favor, entre outras), mas representou uma conquista dos movimentos que lutaram pela ascensão da assistência social como direito, logo, como política pública. Na atualidade, vivemos um momento em que a política vem amadurecendo na sua concepção e gestão, mas não podemos negar que algumas contradições e disputas persistem, já que os interesses não são únicos e que a política, ainda, é recente. (MACIEL, 2016, p.129).

4.2.2 Proteção Social

A proteção social não é objeto de definição consensual. Há diferenças expressivas entre as experiências nacionais e suas trajetórias históricas e institucionais. Há, ainda, diferenças entre autores e correntes analíticas quanto ao conceito, ao escopo das ofertas, às políticas que as integram ou sobre seu papel na regulação das sociedades modernas.

“As desigualdades sociais não apenas passaram a ser reconhecidas como problema social como também reclamaram a intervenção dos poderes políticos na regulação pública” [...] (BRASIL, 2016, p. 4), sendo necessária a ocorrência de intervenções do Estado que propiciassem uma proteção social, definida por Paes-Sousa como (2016, p. 226):

[...] um conjunto de políticas ou programas, geralmente providas pelo Estado, que buscam assistir indivíduos ou famílias pobres ou portadoras de outras vulnerabilidades, durante vários períodos de vida. É, também, um dos componentes essenciais das estratégias de alívio de pobreza e outras vulnerabilidades, redução da exclusão social e produção de resiliência contrachocos econômicos, sociais e ambientais.

As ações de proteção social podem variar de acordo com suas intervenções. Uma ação preventiva denota a exigência de uma ação antecipada, baseada no conhecimento do território, dos fenômenos e suas características específicas (culturais, sociais e econômicas) e das famílias e suas histórias. O caráter preventivo requer, desta forma, intervenções orientadas a evitar a ocorrência ou o agravamento de situações de vulnerabilidade e de risco social, que impedem o acesso da população aos seus direitos.

Ao considerar o pensamento de Sposati (2013, p.653), a proteção social tem concepção de uma

[...] política pública de forte calibre humano, carrega marca genética que a torna um tanto distinta de outras políticas sociais. Seu campo de ação não se refere, propriamente, à provisão de condições de reprodução social para restauração da força viva de trabalho humano. As atenções que produz constituem respostas a necessidades de dependência, fragilidade, vitimização de demanda universal porque próprias da condição humana. Porém, o modo pelo qual essa demanda é reconhecida e incorporada, as respostas que obtém, no âmbito público ou privado, decorrem de valores, mais, ou menos, igualitários da sociedade para com seus cidadãos.

Atuar protetivamente tem como premissa direcionar os esforços em intervenções que visem amparar, apoiar, auxiliar, resguardar, defender e incorporar em todas as intervenções o caráter protetivo, envidando esforços para a defesa, garantia e promoção acesso das famílias e seus membros aos seus direitos. A ação proativa tem caráter de reconhecimento, de intervenção frente a situações-problema que obstaculizam o acesso da população aos seus direitos, mas que ainda não foram apresentadas como tal.

Ser proativo no âmbito da PSB é tomar iniciativa, promover ações antecipadas ou imediatas frente a situações de vulnerabilidade ou risco social, vivenciadas pelas famílias ou territórios, tem por foco intervir nas circunstâncias que originaram as situações de vulnerabilidade e risco social, possibilitando a criação de instrumentos que permitem prever ocorrências futuras, bem como o contínuo aperfeiçoamento da ação, de modo a efetivar, o mais rápido possível, o acesso das famílias aos seus direitos. (PAES-SOUSA, 2016, p. 49).

Estes tipos de proteções apresentam características específicas. Segundo Paes-Sousa (2016, p. 228),

Na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), em sua forma vigente, proteção social aparece com dois significados: a) como um dos objetivos da Assistência Social; b) como categoria de serviços prestados às populações vulneráveis, subdivididos em básicos e especiais. Os demais objetivos da assistência social são vigilância social e promoção dos direitos socioassistenciais. Os demais objetivos da assistência social são vigilância social e promoção dos direitos sócios assistenciais.

Para tratar de proteção social, é importante ressaltar os tipos de proteção que são classificados por níveis de complexidade:

I – Proteção Social Básica: conjunto de serviços, programas, projetos, benefícios da assistência social que visa prevenir situações de vulnerabilidade e risco social por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários;

II – Proteção Social Especial: conjunto de serviços, programas e projetos que tem por objetivo contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, a defesa de direito, o fortalecimento das potencialidades e aquisições e a proteção das famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de violações de direitos. (BRASIL, 2016, p. 20).

A oferta de ambientes que proporcionem um atendimento social faz parte do ordenamento da assistência social. Desta forma, é fomentado o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), sendo um espaço onde são

necessariamente ofertados serviços amparados pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS - BRASIL, 2016, p. 3). Estrutura-se e define-se que o CRAS:

É um equipamento social configurado como unidade pública estatal, descentralizado da Política de Assistência Social, conforme a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – SUAS/2005 (Resolução CNAS nº 130 de 15/07/2005) e Lei 12.435/11, artigo 6. Possui basicamente três funções: oferta de serviços, programas e projetos socioassistenciais de proteção social básica para as famílias, seus membros e pessoas em situação de vulnerabilidade social; articulação e fortalecimento da rede de Proteção Social Básica local; prevenção de situações de risco em seu território de abrangência, fortalecendo vínculos familiares e comunitários e garantindo direitos. (FIOROTTI; MAIA, 2016, p. 44).

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS),

O CRAS é uma unidade pública estatal da política de assistência social, de base municipal, localizado em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinado à prestação de serviços e programas socioassistenciais de proteção social básica as famílias e indivíduos. Tem por objetivo desenvolver potencialidades e aquisições do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania. (BRASIL, 2016, p. 3).

O aumento dos ambientes de atendimento é a demonstração da importância destes lócus para o enfrentamento e a superação dos problemas sociais detectados em comunidades carentes:

De 2005 a 2014, segundo Censo SUAS, registra-se aumento de 400% no número de CRAS no país. Esta expansão aconteceu, também, no número de trabalhadores. Observa-se, no entanto, que apesar dos avanços, são ainda necessárias condições para a viabilização dos CRAS e de suas equipes. Há grande incidência de equipes municipais, **que possuem vínculos contratuais temporários e precários, sem realização de concursos**. Tal condição impõe a prestação de serviços à população e famílias, também temporários, sem a garantia do vínculo, que é indispensável à proteção social básica a ser garantida nos CRAS. (FIOROTTI; MAIA, 2016, p. 45, grifo nosso).

Na visão dos autores anteriormente citados, o reconhecimento e atenção ao usuário dos serviços como cidadão de direitos socioassistenciais é uma condição fundamental para a efetivação da proteção social básica.

De fato, esta situação é uma realidade que será observada neste trabalho, pois a inexistência de uma equipe que realize um trabalho contínuo poderá não alcançar os objetivos propostos nos programas sociais.

5 AS CARACTERÍSTICAS ESTRUTURANTES DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

As crianças e adolescentes que se encaixam no quadro de proteção social básica e especial são encaminhadas aos serviços de convivência de fortalecimento de vínculos.

[...] todas as sociedades humanas desenvolveram alguma forma de proteção aos seus membros mais vulneráveis. A proteção supõe, além da oferta de bens materiais, o acesso a bens culturais, políticos, econômicos, sociais e simbólicos que permitem a sobrevivência e a integração na vida social. (BRASIL, 2016, p. 3).

Diante disso, a funcionalidade do SCFV estará alinhada à existência do CRAS. Desta forma, o CRAS tem como atribuição a execução do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos e o serviço de atendimento no domicílio. Estes serviços podem, também, ser executados pela rede complementar do território de cada CRAS.

As ações diretas do governo proporcionam para a sociedade alterações em seus comportamentos. Por certo, políticas públicas, depois de desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006).

Diante deste cenário, seguindo o eixo dos programas sociais implementados pelo governo federal, o SCFV é descrito pela Resolução CNAS nº109/2009 como:

Serviço realizado em grupos, organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social. Forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. (BRASIL, 2009, p.8).

Refere-se a um serviço da Proteção Social Básica do SUAS, regulamentado pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº 109/2009) com reordenamento em 2013 por meio da Resolução CNAS nº01/2013.

O SCFV possui um caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. Deve ser ofertado de modo a garantir as seguranças de acolhida e de convívio familiar e comunitário, além de estimular o desenvolvimento da autonomia dos usuários (BRASIL, 2016).

Para um melhor entendimento sobre o direcionamento deste tipo de ação, torna-se necessário estabelecer uma relação com a conceituação de “programa”, pois não é incomum que profissionais envolvidos nas equipes multidisciplinares desconheçam estas definições. Dentre as definições que melhor caracterizam está a de Ander-Egg-Idáñez, (1997 *apud* Correia 2008), quando define que um programa compõe um conjunto organizado, coerente e integrado de atividades, serviços ou processos expressados em um conjunto de projetos relacionados ou coordenados entre si que são de similar natureza.

Incorporado a uma definição mais contemporânea, fundamenta-se que:

Programas são empreendimentos complexos, que envolvem a contratação de pessoal técnico, disponibilidade de instrumentos, adequação de equipamentos públicos, alocação de recursos monetários, promoção de capacitação de forma coordenada no tempo e no território. (JANNUZZI, 2016, p. 30).

Percebe-se que este é um programa estrutural de funcionalidade das políticas públicas, destinando seu atendimento a usuários de diversas categorias e classificações devido às suas

[...] características socialmente desvalorizadas e discriminadas de forma negativa (deficiência, etnia, religião, orientação sexual, situação civil, etc.), agravadas por condições precárias de vida, pela privação de renda ou de acesso aos serviços públicos. (BRASIL, 2016, p. 9).

O SCFV é ofertado de forma complementar ao Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e ao Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI). As orientações do serviço são alinhadas às normativas do SUAS; e este se organiza em grupos, de modo a ampliar as trocas culturais e de vivências entre os usuários, assim como desenvolver o seu sentimento de pertença e de identidade. O programa SCFV tem como principais objetivos gerais:

Complementar o trabalho social com família, prevenindo a ocorrência de situações de risco social e fortalecendo a convivência familiar e comunitária; Prevenir a institucionalização e a segregação de crianças, adolescentes, jovens e idosos, em especial, das pessoas com deficiência, assegurando o direito à convivência familiar e comunitária; Promover acessos a benefícios e serviços socioassistenciais, fortalecendo a rede de proteção social de assistência social nos territórios; Promover acessos a serviços setoriais, em especial das políticas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer existentes no território, contribuindo para o usufruto dos usuários aos demais direitos; Oportunizar o acesso às informações sobre direitos e sobre participação cidadã, estimulando o desenvolvimento do protagonismo dos usuários; Possibilitar acessos a experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas sociabilidades; Favorecer o desenvolvimento de atividades intergeracionais, propiciando trocas de experiências e vivências, fortalecendo o respeito, a solidariedade e os vínculos familiares e comunitários. (BRASIL, 2016, p. 9).

Os ordenamentos legais e normatizações do SCFV permitem observar seus pressupostos metodológicos, no entanto, ao analisar as práticas referentes ao programa dever-se-ia estabelecer uma visão holística e não fragmentada das vivências estabelecidas em suas dimensões de implementação.

5.1 A VULNERABILIDADE E OS VÍNCULOS COM ATENDIMENTO DO SCFV

Existem estudos que tratam da complexidade da conceituação de vulnerabilidade, considerando que esta definição é abrangente e deriva de fatores que perpassam a saúde, pobreza e ausência do Estado. Autores como Filgueira (2001), Abramovay (2002) Monteiro (2011) e Carmo e Guizardi (2018), entre outros, trazem contribuições a respeito do entendimento desta relação entre a sociedade e suas possibilidades de ascensão ou declínio com relação a bens e serviços, inserção ou afastamento na aquisição de mobilidade social.

O termo vulnerabilidade inserido em uma perspectiva analítica, na concepção de Monteiro (2011), permite compreender a vulnerabilidade social como pressuposto para avaliar o alcance das políticas sociais. Ao evidenciar a abrangência e as multifaces do termo *vulnerabilidade*, caminharemos com o pensamento de Abramovay (2002, p.13), quando afirma que:

A vulnerabilidade social é tratada aqui como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores,

sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade.

Em uma definição mais clássica e com viés histórico, Cruz e Hillesheim (2016, p. 300) esclarecem que:

A palavra vulnerável deriva do latim *vulnerabilis*, que significa causar lesão, provocar dano. Vulnerabilidade tem, portanto, uma conotação negativa, relacionando-se com a ideia de perdas. A incorporação do conceito ao campo da saúde se deu a partir dos estudos sobre HIV realizados por Mann, Tarantola e Netter (1993), na Escola de Saúde Pública de Harvard, os quais sugeriam indicadores de avaliação do grau de vulnerabilidade à infecção e ao adoecimento. Os indicadores propostos por esses pesquisadores incluíam a avaliação do cruzamento entre três planos de vulnerabilidade: individual (conhecimento do indivíduo sobre o agravo e a existência de comportamentos relacionados à ocorrência da infecção), programático (acesso e organização dos serviços de saúde, vínculo entre os usuários e os profissionais, existência de ações preventivas e de controle da saúde) e social (perfil da população da área de abrangência, considerando-se o acesso à informação, investimentos em serviços sociais e de saúde, acesso aos serviços, mortalidade infantil, condições de vida das mulheres, índice de desenvolvimento humano e relação de gastos com educação e saúde).

Na visão de Filgueira (2001, p.10), o entendimento de vulnerabilidade tem dois aspectos a serem analisados,

Conceptualmente la "vulnerabilidad social" es entendida como una configuración particular, negativa, resultante de la intersección de dos conjuntos; uno, definido a nivel "macro" relativo a la estructura de oportunidades y otro definido a nivel "micro", referido a los activos de los actores. Simplificando los términos, es posible afirmar que la diferencia entre estos dos conjuntos radica en el hecho de que los individuos directamente no controlan o no pueden incidir en los patrones más generales de la estructura de oportunidades mientras el segundo conjunto, relativo a los activos, depende de los individuos¹.

Considerando a análise e caracterização realizada pela Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009, e a Resolução CNAS nº 13, de 13 de maio de 2014, da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, as principais vulnerabilidades são desemprego, residentes localizadas em área de ocupação irregular e/ou com

¹ Tradução do autor: Conceitualmente, "vulnerabilidade social" é entendida como uma configuração particular e negativa resultante da interseção de dois conjuntos; um, definido no nível "macro" relacionado à estrutura de oportunidades e outro definido no nível "micro", referente aos ativos dos atores. Simplificando os termos, é possível afirmar que a diferença entre esses dois conjuntos reside no fato de que os indivíduos diretamente não controlam ou não podem influenciar os padrões mais gerais da estrutura de oportunidades, enquanto o segundo conjunto, relativo aos ativos, depende dos indivíduos.

risco social, moradia precária, trabalho infantil, pessoas com deficiência na família, criança fora da escola, baixa renda ou nenhuma renda, violência conjugal, pais em situação de reclusão e fragilidades dos vínculos familiares. Para Guareschi et al (2007, p. 19),

O conceito de vulnerabilidade social está indiretamente vinculado com o de mobilidade social, posto que as possibilidades que indivíduos em vulnerabilidade social possuem de se movimentarem nas estruturas sociais e econômicas são restritas em termos de modificação de inscrição social.

Na perspectiva de Abramovay (2002), o conceito de vulnerabilidade, ao tratar da insegurança, incerteza e exposição a riscos provocados por eventos socioeconômicos ou ao não acesso a insumos estratégicos, apresenta uma visão integral sobre as condições de vida dos pobres, ao mesmo tempo que considera a disponibilidade de recursos e estratégias para que estes indivíduos enfrentem as dificuldades que lhes afetam.

Dessa forma, a vulnerabilidade social se constitui como construção social, enquanto produto das transformações societárias, assumindo diferentes formas de acordo com os condicionantes históricos (MONTEIRO, 2011). Essas transformações acabam por desencadear fundamentais mudanças na esfera da vida privada, acentuando fragilidades e contradições.

Com o entendimento das situações de vulnerabilidade, torna-se necessário trilhar caminhos que direcionem para novas práticas sociais que permitam não só a atuação, como também a possibilidade de políticas públicas de intervenção, como evidenciam Cruz e Hillesheim (2016, p. 302):

No campo socioassistencial, há uma descrição ampla sobre o que compõe a vulnerabilidade social, entendida não como um estado, mas como uma condição que pode ser temporária. Dessa maneira, as ações da proteção básica têm como alvo as situações de vulnerabilidade social, preconizando ações voltadas para a atenção e prevenção a situações de risco.

Os serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica deverão se articular com as demais políticas públicas locais, de forma a garantir a sustentabilidade das ações desenvolvidas e o protagonismo das famílias e indivíduos atendidos, de forma a superar as condições de vulnerabilidade e a prevenir as situações que indicam risco potencial. Deverão, ainda, se articular aos

serviços de proteção especial, garantindo a efetivação dos encaminhamentos necessários (BRASIL, 2004).

Segundo Abramovay (2002), outro aspecto perverso da vulnerabilidade é a escassa disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos a indivíduos ou grupos excluídos da sociedade. O não-acesso a determinados insumos (educação, trabalho, saúde, lazer e cultura) diminui as chances de aquisição e aperfeiçoamento desses recursos que são fundamentais para que os jovens aproveitem as oportunidades oferecidas pelo Estado, mercado e sociedade para ascender socialmente.

Seguindo este pensamento Carmo e Guizardi (2018, p.6) afirmam que,

O ser humano vulnerável pode possuir ou ser apoiado para criar as capacidades necessárias para a mudança de sua condição. É com base nessa última afirmação que concordamos que não se trata, a vulnerabilidade, apenas de uma condição natural que não permite contestações. Isso porque percebemos que o estado de vulnerabilidade associa situações e contextos individuais e, sobretudo, coletivos.

Por apresentar características temporais de uma condição do sujeito, as situações de riscos e de vulnerabilidade podem ser trabalhadas nas políticas públicas de atendimento social em suas especificidades e possivelmente até revertidas em novas ações de ascensão e mudança por parte dos envolvidos nestas vivências.

5.2 OS USUÁRIOS ENCAMINHADOS PARA ATENDIMENTO DO SCFV

Para o reconhecimento identitário dos sujeitos participantes das políticas públicas de assistência social, é fundamental que se estabeleçam as definições dos termos e, desta forma, o PNAS (2004, p.33) caracteriza que:

Constitui o público usuário da Política de Assistência Social, cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social.

Nesta visão regulatória e normativa, existem outros elementos que determinam e definem quem são os sujeitos que fazem parte destas políticas públicas de assistência social, como no caso,

A Resolução nº 011/2015 do CNAS caracteriza como usuários da assistência social os cidadãos que acessam os serviços, programas, projetos, benefícios e transferência de renda por se encontrarem em situações de vulnerabilidade e riscos social e pessoal. (BRASIL, 2016, p. 23).

As especificidades de cada usuário determinam suas potencialidades de vulnerabilidade, sendo estabelecidas caracterizações como as que BRASIL (2016) enfatiza como critério de inserção no programa:

De acordo com a Resolução CIT nº 1/2013 e Resolução CNAS nº1/2003, considera-se em situação prioritária para a inclusão no SCFV, crianças, adolescentes e pessoas idosas que vivenciam as seguintes vulnerabilidades ou riscos: Situação de isolamento; Trabalho infantil; Vivência de violência; Vivência de negligência; Fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 (dois) anos; Em situação de acolhimento; Em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto; Egressos de medidas socioeducativas; Situação de abuso e/ou exploração sexual; Com Medidas de Proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Situação de Rua; Vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência. (BRASIL, 2016, p. 34-43).

Todas estas situações e impedimentos devem fazer parte do rol de conhecimento do profissionais que constituem o núcleo de atividades do programa e devem reconhecidas pelos mesmos como forma de encaminhar e acolher os usuários e possivelmente suas famílias, por certo, somente de posse destas informações será possível planejar e realizar um trabalho direcionado para determinar suas necessidades e proporcionar novos vínculos neste contexto social.

Indubitavelmente, entre as situações consideradas mais relevantes no processo de proteção social, o acolhimento é um dos mais valorosos, na visão de Kuhn (2016, p.15) vamos encontrar o seguinte esclarecimento, no que se refere à postura profissional:

Acolhimento como postura-processo se constitui em atributo de uma prática social realizada por qualquer trabalhador; desvelar seus vários significados e focá-los analiticamente é criar a possibilidade de pensar a micropolítica do processo de trabalho, dos modelos de atenção, dos processos institucionais, dando visibilidade ao modo privado de agir no interior de coletivos de trabalho.

[...] a ação central de acessibilidade do usuário à política pública, dispositivo de aproximação e encontro das diversas vozes e necessidades presentes

nos territórios. Trata-se de acolher a vida como ela é em toda sua plenitude, construindo responsabilidades e protagonismos.

A relação de acolhimento do usuário no programa é uma intervenção que estruturará as futuras relações, por conseguinte, se mostra como uma porta de entrada com possibilidades de permanência ou evasão deste sujeito. A autora supracitada reafirma que no acolhimento como espaço-processo, essa mediação de pertencimento acontece, reforçando a sua potência inclusiva.

5.3 A IMPLEMENTAÇÃO, O PLANEJAMENTO E O ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DO SCFV

A etapa de implementação das atividades inicia com os trabalhos dos profissionais que constituem o programa. Ao considerarmos a significação destas atividades e a oferta durante o serviço, destacam-se as atividades artísticas, culturais, de lazer e esportivas, dentre outras, de acordo com a idade dos usuários.

Os eixos estruturantes, assim como os subeixos e os temas transversais orientam o planejamento e a oferta de atividades no sentido de contribuir para a elaboração de propostas que contemplem formas de expressão, interação, aprendizagem e sociabilidade em conformidade com os objetivos do serviço. (BRASIL, 2016, p. 68).

Ao identificar a necessidade de atividades planejadas para implementação das ações do programa, almeja-se que este planejamento ocorra de forma sistematizada e estruturada, sendo assim realizado por profissionais de formação específica em suas áreas de atuação:

O planejamento é a chave para se desenvolver uma intervenção social com qualidade. Ao se planejar, delimitam-se as intencionalidades das abordagens e das intervenções a serem realizadas e, para isso, é preciso: Ter clareza dos objetivos a serem alcançados; Delimitar o tempo de que se dispõe para a execução das ações; Ter conhecimento das características específicas de cada grupo com que se vai trabalhar; Definir os meios utilizados para atingir os objetivos, ou seja, os métodos (que temas serão desenvolvidos, como serão abordados, em que sequência, qual a relação entre eles, como vão ser articulados) e as técnicas (dinâmicas e recursos didáticos); Desenvolver procedimentos e instrumentos para o acompanhamento, a avaliação e a sistematização das ações. (BRASIL, 2016, p. 67-68).

É relevante que as atividades desenvolvidas nesses encontros sejam planejadas e considerem os eixos norteadores do serviço – convivência social, direito de ser e participação -, a fim de que efetivamente se criem situações desafiadoras para os usuários e os estimulem, bem como os orientem a construir e reconstruir as suas histórias e vivências individuais e coletivas (BRASIL, 2016). O planejamento das atividades é direcionado por três eixos orientadores do SCFV, que são:

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. (BRASIL, 2016, p. 14).

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 adolecer; direito de ter direitos e deveres; direito de pertencer; direito de ser diverso; direito à comunicação.

O eixo 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.

A partir desses eixos, nos encontros dos grupos, podem ser realizadas atividades de esporte, lazer, arte e cultura, estudos, reflexões, debates, experimentações, visitas a equipamentos institucionais públicos ou privados do território e ações na comunidade.

Ao planejar as ações para os grupos, é imprescindível contar com a participação dos usuários, considerando que eles são os principais sujeitos da intervenção social proposta neste serviço. É importante considerar que, à medida que os profissionais que atuam no serviço, conhecem e fortalecem vínculos com os

usuários, adquirem maiores condições de propor atividades das quais os usuários participem efetivamente. (BRASIL, 2016).

Em relação aos grupos, esses são formados respeitando as necessidades dos participantes, considerando as especificidades do seu ciclo de vida, sendo organizados grupos de crianças, de adolescentes, de jovens, de adultos e de pessoas idosas, assegurando espaços de convívio familiar e comunitário e o desenvolvimento de relações de afetividade e sociabilidade, valorizando e resgatando a cultura de famílias e comunidades locais. Com relação à quantidade de participantes nos grupos do serviço:

A orientação é que os grupos tenham no máximo 30 usuários sob a condução do orientador social, que é o profissional responsável pela mediação dos grupos do serviço. [...] grupos com quantidade maior do que a orientada terão dificuldades para alcançar os objetivos do serviço e deixam de contemplar as características dessa oferta. (BRASIL, 2016, p. 14).

Os profissionais envolvidos na implementação, planejamento, execução e acompanhamento das atividades do programa são as peças principais para o alcance dos objetivos estabelecidos, garantindo assim um serviço de qualidade. Estes serão identificados e contextualizados de acordo com suas funções e responsabilidades no programa.

5.4 COMPOSIÇÃO DA EQUIPE PROFISSIONAL DO SCVF

A inexistência de debate sobre os recursos humanos tem dificultado também a compreensão acerca do perfil do servidor da assistência social, da constituição e composição de equipes, dos atributos e qualificação necessários às ações de planejamento, formulação, execução, assessoramento, monitoramento e avaliação de serviços, programas, projetos e benefícios, do sistema de informação e do atendimento ao usuário desta política (PNAS, 2004).

Os estados, os municípios e o Distrito Federal têm autonomia no recrutamento de recursos humanos, devendo ser observados requisitos mínimos, tais como o perfil e as atribuições dos profissionais que compõem a equipe do SCFV, o que vale também para as equipes de gestão do serviço (BRASIL, 2016).

A equipe profissional do SCVF é formada por profissionais que detêm habilidades e conhecimentos específicos em suas áreas de atuação em busca de um objetivo comum, que é o atendimento dos usuários deste programa de atendimento social.

Knevez (2016) afirma que, dos últimos 80 anos, em pelo menos 70, os trabalhadores da Assistência Social no Brasil eram majoritariamente Assistentes Sociais. A realidade atual foi alterada com novas perspectivas, pois de acordo com a NOB/RH do SUAS, equipes de referência são aquelas constituídas por servidores responsáveis pela organização e execução de serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e especial. (BRASIL, 2016).

À luz das políticas públicas, ações coletivas e do atendimento em todos os âmbitos, Knevez (2016, p. 289) desvela que:

[...] a definição de trabalhadores deve contar com equipe multiprofissional, que possa atuar de forma ampla, de modo a construir respostas profissionais às complexas e múltiplas demandas da realidade, que se objetivam nas necessidades sociais.

Assim como outros programas existentes na esfera federal, as funções de cada membro das equipes que formam o SCFV são pré-estabelecidas e devem seguir o ordenamento legal, sendo que os estados, os municípios e o Distrito Federal têm autonomia na arregimentação de recursos humanos, devendo ser observados requisitos mínimos, tais como o perfil e funções dos profissionais para compor as equipes do programa. A regulamentação existente para contratação de profissionais segue orientações do Governo Federal, sendo que

O SUAS prevê a necessidade de equipes multiprofissionais para o planejamento e a execução dos serviços socioassistenciais. Portanto, para atingir a finalidade dos serviços, é necessário que a composição da equipe se dê a partir das diretrizes expressas na NOB/RH do SUAS e que os trabalhadores tenham clareza de suas atribuições. (BRASIL, 2016, p. 25).

A formação desta equipe multiprofissional é estabelecida de acordo com as necessidades dos usuários e objetivos do programa. Neste caso, especificamente, seguem algumas normativas definidas por estes aspectos de intenção dos envolvidos, como expressada na Resolução 17/2011 (BRASIL, 2011):

A Resolução CNAS nº 17, de 20 de junho de 2011, elenca os profissionais de nível superior que, **obrigatoriamente**, deverão compor a equipe de

referência por nível de proteção social. No caso da proteção social básica, os profissionais com nível superior que devem compor a equipe de referência do CRAS **são o assistente social e o psicólogo**. Todavia, conforme dispõe a referida Resolução, a critério da gestão municipal e do Distrito Federal, outros profissionais de nível superior **poderão** compor esta equipe, para atender as requisições específicas do serviço. (2016, p. 25, grifos meus).

Nesse sentido, várias funções/ocupações vão se constituindo: monitores e/ou educadores de crianças e adolescentes em atividades socioeducativas, de jovens com medidas socioeducativas, para abordagem de rua, cuidadores de idosos, auxiliares, agentes, assistentes, entre outros. (PNAS, 2004).

Tais funções/ocupações são definidas e estruturadas na perspectiva de qualificar a intervenção social dos trabalhadores. Quanto à definição de funções e atribuições dos participantes nesta equipe multiprofissional, existem situações nas quais as intervenções e as ações do professor de educação física são de facilitador de oficinas ou instrutor de esportes.

A atuação e intervenção direta do professor de educação física nas ações educativas de programas sociais como o SCFV vêm sendo a premissa para este estudo, considerando que este profissional tem um papel primordial nas articulações do serviço e promoção de vivências que estruturam o real sentido da formação de vínculos difundida pelo programa.

O reconhecimento das ações e o estabelecimento de funções claras ao técnico de referência como profissional de nível superior que integra a equipe do CRAS, para ser referência aos grupos do SCFV, norteia uma composição multidisciplinar, considerando que cabe a este profissional assegurar, na prestação do SCFV, a aplicação do princípio da matricialidade sociofamiliar que orienta as ações de proteção social básica da assistência social.

A importância das ações do técnico de referência em atendimentos de programas sociais pode ser percebida quando analisamos suas diversas atribuições:

Conhecer as situações de vulnerabilidade social e de risco das famílias beneficiárias de transferência de renda (BPC, PBF e outras) e as potencialidades do território de abrangência do CRAS; Acolher os usuários e ofertar informações sobre o serviço; Realizar atendimento particularizado e visitas domiciliares a famílias referenciadas ao CRAS; Desenvolver atividades coletivas e comunitárias no território; Contribuir tecnicamente para a oferta do SCFV, tendo em vista as diretrizes nacionais, dentro de suas atribuições específicas; Encaminhar usuários ao SCFV; Participar da definição dos critérios de inserção dos usuários no serviço; Assessorar as unidades que desenvolvem o SCFV no território; Assessorar tecnicamente ao (s) orientador (es) social (ais) do SCFV nos temas relativos aos eixos

orientadores do serviço e às suas orientações técnicas, bem como ao desligamento de usuários do serviço e quanto ao planejamento de atividades; Acompanhar o desenvolvimento dos grupos existentes nas unidades ofertantes do serviço, acessando relatórios, participando em reuniões, etc.; Manter registro do planejamento do SCFV no CRAS; Articular ações que potencializem as boas experiências no território de abrangência do CRAS; Avaliar, com as famílias, os resultados e impactos do SCFV. Garantir que as informações sobre a oferta do SCFV estejam sempre atualizadas no SISC e utilizá-las como subsídios para a organização e planejamento do serviço. (BRASIL, 2016, p. 26).

Os profissionais que compõem a equipe do serviço devem ter conhecimentos e habilidades para desenvolver o trabalho proposto para o SCFV junto ao público de todas as faixas etárias. Contribuem com a qualificação dos profissionais que atuam no SCFV, com experiências de atuação em programas, projetos, serviços e benefícios socioassistenciais; com conhecimento da PNAS; com noções sobre direitos humanos e socioassistenciais; com conhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como do Estatuto da Juventude e do Estatuto do Idoso; conhecimento da realidade do território; com boa capacidade relacional e de comunicação com os usuários de todos os ciclos de vida e suas famílias; com capacidade de trabalho em equipe; entre outras. (BRASIL, 2016).

Outros membros da equipe multiprofissional têm atividades estabelecidas com características análogas, todavia, mais relacionadas ao contato com implementações de ações durante o programa, como é o caso do orientador social que terá abordado suas principais características no continuar deste estudo.

5.4.1 Orientador Social, Educador Social, Facilitador de oficinas e o Instrutor de Esportes

Para o entendimento de cada função estabelecida nas atuações do programa, torna-se necessário desvelar as definições e características destes atores sociais que participam da fase de implantação e execução das intervenções dos serviços de atendimentos aos usuários.

O orientador social tem atuação constante junto ao(s) grupo(s) do SCFV e é responsável pela criação de um ambiente de convivência participativo e democrático. 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, 2016).

Destacam-se as seguintes atribuições desse profissional:

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, 2016, p. 51).

Ao analisar as atribuições do orientador social, torna-se perceptível que a presença deste componente é imprescindível na estruturação do programa, por suas relevantes formas de intervenção que promovem as relações de afetividade, os momentos de encontros proporcionados por eles afetam as pessoas, mobilizando-as e provocando transformações em suas vidas, o que demonstra sua verdadeira importância no atendimento dos usuários deste serviço:

Os Educadores e Educadoras Sociais possuem indubitável relevância no cenário profissional brasileiro e têm sido os parceiros mais importantes de assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, sociólogos e advogados, dentre outros profissionais, que atuam no processo de enfrentamento a dívida social que o País tem com sua população. No entanto, possuem características de atuação, necessidades de formação e organização próprias, e assim, buscam o fortalecimento de sua identidade profissional. (BRASIL, 2009, p. 5).

Analogamente, Gohn (2009, p.33) faz referência ao Educador Social:

O Educador Social é algo mais que um animador cultural, embora ele também deva ser um animador do grupo. Para que ele exerça um papel ativo, propositivo e interativo, ele deve continuamente desafiar o grupo de participantes para a descoberta dos contextos onde estão sendo construídos os textos (escritos, falados, gestuais, gráficos, simbólicos etc.). Por isto os Educadores Sociais são importantes, para dinamizarem e construir o processo participativo com qualidade. O diálogo, tematizado – não é um simples papo ou conversa jogada fora, é sempre o fio condutor da formação. Mas há metodologias que supõem fundamentos teóricos e ações práticas- atividades, etapas, métodos, ferramentas, instrumentos etc. O espontâneo tem lugar na criação, mas ele não é o elemento dominante no

trabalho do Educador Social, pois o seu trabalho deve ter: princípios, métodos e metodologias de trabalho.

A partir destas considerações pode-se fundamentar que a função de orientador social ou educador social seria uma daquelas em que o professor de educação física se enquadraria no âmbito do programa, pelas características apresentadas. No entanto, esta atuação é determinada por normas que estabelecem qual profissional deverá exercer tal função, considerando que existe uma possibilidade alternativa de participação de outros sujeitos e, como confirma Brasil (2016, p. 51), esta é uma função exercida por profissional com, no mínimo, nível médio de escolaridade, conforme dispõe a Resolução CNAS nº 09/2014.

Esta participação é regulamentada pelo projeto de lei nº 5.346-C, de 2009, com a criação da profissão de Educador e Educadora Social, que na verdade já era contida na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), tendo como definição ocupacional aquele “profissional de campo, que atua na abordagem, sensibilização e identificação das necessidades e demandas de pessoas vulneráveis ou em situação de vulnerabilidade, desenvolvendo atividades e ações de tratamento” (BRASIL, 2010, s.n), sendo também classificado como a ocupação que:

[...] visa garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal, social e a adolescentes em conflito com a lei. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as e identificando suas necessidades e demandas. Controlam o acesso de pessoas e veículos em unidade penal e conduzem presos ou internados para desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, escolares, laborativas, recreativas e ressocializadoras. (BRASIL, MT-COB, 2010, s.n.)

No seu artigo segundo, o projeto de lei supracitado estabelece como campo de atuação dos educadores e educadoras sociais, os contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares e que envolvem as seguintes situações:

- I – as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica;
- II – a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;
- III – os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;
- IV – a realização de atividades sócio educativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais;
- V – a realização de programas e projetos educativos destinados a população carcerária;
- VI - as pessoas portadoras de necessidades especiais;
- VII - o enfrentamento à dependência de drogas;

- VIII – as atividades sócio educativas para terceira idade;
- IX - a promoção da educação ambiental;
- X – a promoção da cidadania;
- XI - a promoção da arte-educação;
- XII – a difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira;
- XIII – os centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos;
- XIV – as entidades recreativas, de esporte e lazer.

Surge aí a justificativa da presença de pessoas sem formação de nível superior atuando nos programas sociais, e dessa forma, caberá as esferas de governo realizar a contratação de profissionais que se enquadrem nestes perfis de atuação.

Em conformidade com as normas de atuação no programa, existe também o profissional denominado como “facilitador de oficinas”, sua atuação não deve ser confundida com a do orientador social, pois este 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.

Esta função é exercida por profissional com formação mínima de nível médio, responsável pela realização de oficinas de convívio por meio do esporte, lazer, arte e cultura. Dentre as possibilidades de atuação deste profissional está a de ser parceiro do orientador social, no caso de este não possuir as habilidades e conhecimentos necessários para desenvolver as práticas e os fazeres planejados pela equipe para serem realizados com os usuários. São comuns facilitadores de práticas esportivas, artísticas e culturais. Trata-se de profissionais cuja contratação pelo município e DF não é obrigatória. (BRASIL, 2016, p. 56).

Os facilitadores das oficinas de Esporte e Lazer deverão inteirar-se dos princípios, objetivos e da dinâmica operacional do serviço socioeducativo, pautando suas oficinas pelas orientações e referenciais metodológicos apresentados nos eixos estruturantes do programa.

Esses facilitadores deverão interagir permanentemente com o Orientador Social, de forma a garantir a integração das atividades aos conteúdos e objetivos dos percursos socioeducativos, sendo que as oficinas devem englobar as diferentes manifestações corporais (jogos, esportes, danças, ginástica, circo, entre outras) de interesse dos usuários.

As oficinas devem se constituir de espaços privilegiados para o reconhecimento das manifestações esportivas e culturais do território, do município e da região. Portanto, devem assegurar a possibilidade de vivências, organizando e

oportunizando coletivamente as intervenções de acordo com os planejamentos e as programações semanais ou mensais das ações socioeducativas.

5.5 A EDUCAÇÃO PERMANENTE NO SUAS COMO COMPONENTE DAS AÇÕES MULTIPROFISSIONAIS

Educação Permanente não se refere apenas a processos de educação formal. Em um sentido mais amplo, ela diz respeito à formação de pessoas, visando dotá-las das ferramentas cognitivas e operativas que as tornem capazes de construir suas próprias identidades, suas compreensões quanto aos contextos nos quais estão inseridas e seus julgamentos quanto a condutas, procedimentos e meios de ação apropriados aos diferentes contextos de vida e de trabalho e à resolução de problemas. (BRASIL, 2013).

Ao serem promovidas ações de educação permanente para os trabalhadores dos programas da assistência social, aumenta-se a possibilidades da existência de equipes multiprofissionais que realizam um trabalho considerando os saberes além das suas vivências.

Nos marcos da NOB/RH/SUAS/2006, a aplicação dessa perspectiva político-pedagógica ao SUAS encontrasse definida pelos seguintes tópicos:

- a) A Educação Permanente é fundamentada na qualidade dos serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais;
- b) Realiza-se de forma sistemática e continuada; sustentável; participativa; nacionalizada; descentralizada; avaliada e monitorada;
- c) Produz, sistematiza e dissemina conhecimentos, direcionados ao desenvolvimento de competências e capacidades técnicas e gerenciais, ao efetivo exercício do controle social e do protagonismo dos usuários;
- d) Prima pelo investimento em múltiplas formas de capacitação e formação, adotando instrumentos criativos e inovadores, adequando-os aos diferentes públicos da Política de Assistência Social e garantindo a acessibilidade das pessoas com deficiência;
- e) Respeita a diversidade e as especificidades territoriais na elaboração das ações de capacitação e formação;
- f) Prevê acompanhamento, monitoramento e avaliação da Educação Permanente;
- g) Integra e amplia os espaços de debates entre as instâncias de gestão, controle social, instituições educacionais e movimentos sociais. (BRASIL 2013, p.33).

Conforme se pode observar nestes tópicos, a participação no processo de educação permanente é fundamental para a estruturação de ações de assistência social que privilegiem as comunidades com necessidades de atendimentos

especializados. Desta forma, as equipes multiprofissionais poderão realizar atividades conjuntas e seguir as normas estabelecidas para estes ambientes.

6. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO E CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

6.1 A CIDADE DE IMPERATRIZ COMO CAMPO DE ESTUDO

Historicamente, a cidade de Imperatriz (MA) tem características distintas em seu processo de fundação das demais cidades deste estado, pois segundo Franklin (2005, p. 11),

Até a segunda metade do século XIX, o povoamento do Maranhão se resumia à faixa litorânea e a algumas poucas vilas e povoados às margens dos rios Mearim, Pindaré e Itapecuru, sendo Aldeias Altas (atual Caxias) a vila que se localiza mais ao sul e também a mais distante da capital da Província.

Por estar distante do processo de povoamento que acontece na capital São Luís, a cidade ao sul do estado tem uma história marcada pela influência do Rio Tocantins e por personagens como o Frei Manoel Procópio e o Padre Domingos Elias da Costa Moraes, história essa que podem ser aprofundadas nos livros dos autores imperatrizenses Adalberto Franklin (2005) e Edelvira Barros (1993). De fato, Franklin (2005, p. 63) afirma que

Nas três últimas décadas do século XIX, a povoação de Santa Teresa consolida-se como sede da vila, passando a ser denominada apenas Imperatriz ou Vila da Imperatriz. Firma-se como território divisor entre Maranhão, Pará e Goiás, pólo de criação de gado e porto fluvial estratégico para os navegantes do Tocantins.

Com relação à criação da cidade, Franklin (2005) afirma que se passaram 62 anos entre a instalação definitiva da sede da Vila Nova da Imperatriz na povoação de Santa Teresa, em 1862, até que esta fosse elevada à categoria de cidade, através da Lei nº 1.179, de 22 de abril de 1924.

No que se refere ao seu povoamento, por conseguinte, Franklin (2005, p. 71) elucida que:

Imperatriz manteve-se praticamente no mesmo patamar populacional até o final dos anos 50. Somente depois da construção da estrada para Grajaú, abrindo-se os caminhos para o Nordeste, os migrantes começaram a chegar e tomar conta das terras devolutas no município.

Um marco da história do desenvolvimento desta cidade é a abertura da rodovia Belém – Brasília, que aconteceu no governo do então presidente Juscelino Kubitschek. O comandante dessa grande e desafiadora empreitada foi o engenheiro carioca Bernardo Sayão, ex-vice-governador de Goiás e reconhecido por abrir estradas e novas fronteiras de povoamento naquele estado. Em termos demográficos, Franklin (2005, p. 89) especifica que

A área original de Imperatriz era de aproximadamente vinte mil quilômetros quadrados, sendo que em 1997 passou a ter somente 1.367,9 quilômetros quadrados de área total e tornando-se município eminentemente urbano, com aproximadamente 95% da população vivendo na cidade.

No tocante ao desenvolvimento da região e das cidades em seu redor, o autor define Imperatriz como dotada de boas estradas, navegação fluvial e aérea. Consolidou-se, na década de 80, como polo de abastecimento comercial de todo o sul maranhense, do sul do Pará e do norte de Goiás.

Do ponto de vista logístico, a cidade, considerada Portal da Amazônia¹⁸, é equidistante de quatro capitais (Belém – PA; São Luís – MA; Teresina – PI; Palmas – TO), além de cidades de porte médio e de destaque e influência em suas respectivas regiões como Marabá no Estado do Pará, e Araguaína no Tocantins. Como forma de escoamento de produtos e serviços, esse centro apresenta a característica de integração multimodal, caracterizando além de consumo interno positivo, também certo nível de competitividade em outros mercados regionais (SANCHES, 2003).

Atualmente, Imperatriz é a segunda maior economia do estado, tendo como fatores estruturais o desenvolvimento agropecuário, comercial e industrial, acompanhada da existência de instituições de ensino da educação básica, universidades, centros médicos, shoppings, comércio varejista, supermercados que são atrativos para sua população e toda a região do entorno desta metrópole.

Figura 1 - Área Urbana de Imperatriz – MA



Fonte: Google Maps

Tendo em consideração as prestações de serviços à comunidade local, na visão de Franklin (2005) a cidade surge como um polo para toda a região. Com um numeroso contingente de profissionais especializados, principalmente nas áreas da educação, da saúde, do direito, da administração e de muitas outras atividades, Imperatriz tem se fortalecido ultimamente como polo de prestação de serviços.

No que diz respeito ao novo marco referencial em sua economia, a implementação de um polo universitário acaba sendo, para Franklin (2005), a nova perspectiva da região e a área do conhecimento é, portanto, o novo rumo que Imperatriz se projeta, com potencialidades de dar caráter definitivo à sua identidade socioeconômica.

Figura 2 - Área Urbana de Imperatriz - MA



Fonte: Google vidadeturista.com

Assim, a cidade de Imperatriz tem sua caracterização de desenvolvimento decorrente de ações do governo e de empresas privadas, apresentando demandas em diversos setores que são motivos de estudos científicos em inúmeras áreas do conhecimento.

De acordo com dados da Prefeitura Municipal de Imperatriz e do Governo do Estado do Maranhão (2012), o município também se localiza no centro de grandes projetos como: mineração da Serra dos Carajás; mineração de Igarapé Salobro (ambos no Pará); A Ferrovia Carajás e a Ferrovia Norte-Sul que também fazem conexão; e a Indústria de Papel e Celulose da SUZANO; além de abastecimento de outros mercados consumidores. Outros fatores logísticos se dão por meio dos serviços aeroviários através do Aeroporto Renato Moreira com voos nacionais, e o potencial hidrográfico através dos sete rios que cortam a cidade, tendo como principal o rio Tocantins. (SANCHES, 2003).

Figura 3 - Vista Parcial da Área Central de Imperatriz



Fonte: Google blog.p2pmilhas

De acordo com o relatório de evolução de cidades pelo IBGE (2009), até o final da década de 50, anteriormente à construção dessas rodovias, a região de Imperatriz desenvolvia-se de forma lenta devido à distância de mais de 600 km da capital São Luís, sendo que apresentava uma ligação econômica mais forte nesse período com Belém, no Pará (IBGE, 2010), e após a abertura desses eixos de integração, a região se tornou o segundo maior polo de desenvolvimento econômico do Maranhão. (LIMA JUNIOR et. al. 2014).

6.2 TÉCNICAS E FORMAS DE ANÁLISE

Neste momento do trabalho, apresento os procedimentos metodológicos que serviram de alicerce para a realização da pesquisa. Evidencio os aspectos estruturais da pesquisa, como: caracterização e campo do estudo, participantes, instrumentos de coleta e análise dos dados.

Estruturada nas discussões teóricas concebidas nos capítulos anteriores, percorrida com base nas estruturas científicas, especificamente sobre a atuação e intervenção educativa do professor de educação física nos programas sociais e

políticas públicas, esta pesquisa apresenta considerações e aspectos metodológicos utilizados na ação e análise que permitiram alcançar os objetivos propostos.

Em pesquisas científicas de todas as áreas, o emprego dos métodos é uma premissa básica. Gil (2008, p.16) define método como “[...] conjunto de procedimentos suficientemente gerais, para possibilitar o desenvolvimento de uma investigação científica ou de significativa parte dela”.

Para Marconi e Lakatos (2010, p. 65),

Método é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

A metodologia empregada será de uma pesquisa do tipo descritiva, de abordagem qualitativa, tendo como temática investigativa a atuação e intervenção educativa do professor de educação física no SCFV na cidade de Imperatriz – MA.

Prodanov (2013) argumenta que a pesquisa é descritiva quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Outro pensamento que coaduna com o citado acima sobre a pesquisa descritiva é o de Gil (2008), quando afirma que as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

A vinculação com o que é qualitativo tem vieses essencialmente nas relações sociais. Minayo (2014) se refere-se método qualitativo como sendo o que se aplica ao estudo da história, das relações, produtos de interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Partindo destes pressupostos, ao fazer os registros sobre a atuação e intervenção educativa do professor de educação física nas políticas públicas e nos programas sociais, e descrever as características específicas destas ações, contempla-se a metodologia estabelecida, permitindo assim aproximar o objeto de estudo dos fatores que esclarecem seus questionamentos.

São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Para Marconi e Lakatos (2010), as técnicas são consideradas como um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência, são, também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos. A entrevista foi a técnica utilizada para coleta de dados neste estudo.

Dentre as técnicas que podem contribuir na realização de um estudo qualitativo, a entrevista é a que representa a construção do objeto em sua subjetividade. Seguindo o pensamento de Gil (2008, p.109),

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Para este autor, a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, sendo ainda muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano, da mesma forma que proporciona a obtenção de maior número de respostas.

No entanto, Gil (2008) apresenta também algumas desvantagens deste tipo de técnica,

Como a falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas; a inadequada compreensão do significado das perguntas; o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes; inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos; a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado; a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado. (GIL, 2008, p. 110).

Minayo (2014) advoga que a entrevista, tomada no sentido amplo da comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. A autora se refere à entrevista como um momento de conversa com

finalidades e com características próprias de organização, cabendo ao entrevistador estabelecer seus objetivos e sua estrutura.

As entrevistas podem ser classificadas, segundo Minayo (2014, p.261, 262), em:

(a) *sondagem de opinião*, no caso de ser elaborada mediante questionário totalmente estruturado, no qual a escolha do informante está condicionada a dar respostas a perguntas formuladas pelo investigador; (b) *entrevista semiestruturada*, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada; (c) *entrevista aberta ou em profundidade*, em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões; (d) *entrevista focalizada*, quando destina a esclarecer apenas um determinado problema; (e) *entrevista projetiva* que usa dispositivos visuais, como filmes, vídeos, pinturas, gravuras, fotos, poesias, contos, redações de outras pessoas. (MINAYO, 2014, p. 261-262).

Neste estudo com profissionais que atuam nos programas de proteção e assistência social, as características de formação podem estabelecer diferentes delineamentos na interpretação e posicionamentos referentes à sua implementação. Deste modo, a entrevista semiestruturada manifesta-se como a melhor possibilidade de conseguir as informações que poderão ser utilizadas na coleta de dados.

Por esta se tratar de uma pesquisa que tem, como campo empírico, um programa de políticas públicas de assistência social em que se desenvolvem oficinas referentes ao atendimento de usuários com riscos ou situações de vulnerabilidades, utilizo como metodologia de pesquisa uma abordagem qualitativa.

As principais fontes de informação para a construção desta pesquisa são estruturadas em uma revisão bibliográfica na área de educação física, nos estudos de Castellani Filho (1988), Tubino (2010) e Faria Junior (1997); nas áreas de programas e assistência social, BRASIL (2016), Fernandes e Hellmann (2016) e Teixeira (2002); assim como na área da Educação Não Formal, como em Gohn (2005, 2014, 2016), Afonso (1989, 2001) Fávero (2007) Fernandes (2006, 2009), entre outros autores que estabelecem relações com os temas abordados durante a pesquisa.

Na presente pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada (Apêndices), com questões abertas, sem conhecimento prévio do roteiro por parte dos entrevistados, mas com a indicação de temas relacionados para um melhor entendimento. A realização das entrevistas ocorreu nas dependências dos locais

onde se realizam as atividades do programa do SCFV, conforme disponibilidade do horário de cada componente da equipe, previamente agendadas.

Durante a condução da entrevista, esclareci os propósitos da pesquisa e o interesse científico. Nesse movimento os componentes da equipe multiprofissional colocaram-se de acordo com a pesquisa. Tive a oportunidade de ler e evidenciar sua concordância com o termo de consentimento da entrevista, ficando este com uma cópia do termo.

A pesquisa aconteceu nos meses de agosto a dezembro de 2018, sendo estabelecidos os primeiros contatos ainda no período de junho de 2017 com um componente da coordenação do programa no polo Santa Rita, com o intuito de esclarecer e dar uma conotação de pertencimento ao ambiente de pesquisa.

Como instrumento de produção de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A pesquisa contemplou como interlocutores preferenciais 6 (seis) integrantes do quadro que compõe o programa do SCFV. As entrevistas tiveram duração média de 27 minutos, foram gravadas e, posteriormente, transcritas para então serem analisadas. Optar pela técnica de entrevista semiestruturada ocorreu em função da mesma proporcionar ao entrevistador melhor entendimento e captação da perspectiva dos entrevistados. As entrevistas, que delinearão encontrar respostas a minhas inquietações, seja de forma direta ou periférica, foram realizadas no ambiente do programa do SCFV com os professores que atendem os seguintes núcleos do SCFV da área urbana na cidade de Imperatriz – MA: Parque Alvorada; Bom Jesus; Vila Vitoria; Vila Davi-II; Centro Novo; São José; Joao Castelo; Independente; CRAS Bacuri; CRAS Bom Jesus; CRAS Santa Lucia; CRAS Cafeteira.

Nestes núcleos são trabalhadas oficinas de esportes, capoeira, violão, teatro, dança e artesanato para diferentes públicos de acordo com as normativas estruturais do programa.

Salienta-se que a escolha e seleção dos sujeitos para fazer parte das entrevistas foi determinada considerando que os mesmos fizessem parte do programa e que fossem ativos em suas funções, no caso 4 professores de Educação Física, uma orientadora social e a coordenadora pedagógica do programa que atuam no desenvolvimento das oficinas que foi o foco da pesquisa, no ano de 2018.

O campo discursivo que será analisado faz referências principalmente as relações das ações dos professores de Educação Física e das percepções dos componentes da equipe sobre este integrante do programa. As entrevistas individuais possibilitaram alcançar uma gama de informações e percepções em que os sujeitos se relacionaram com as variáveis de estudo.

A interpretação dos dados ocorreu por meio de uma análise de conteúdo conforme as referências propostas por Minayo (2014), quando enfatiza que a análise de conteúdo diz respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos. Houve uma investigação considerando a informações sobre a consolidação da política de proteção social, assim como a averiguação sobre a participação do professor de educação física no SCFV.

Os facilitadores de oficinas e demais componentes da equipe multiprofissional são produtores de saberes significativos, por isso, o trabalho de análise do conteúdo implicou em evidenciar e interpretar os depoimentos dos entrevistados.

Prodanov (2013) afirma que a análise e a interpretação desenvolvem-se a partir das evidências observadas, de acordo com a metodologia, com relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento do pesquisador.

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

7. A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO SCFV DE IMPERATRIZ: ABORDAGENS, RELATOS E REFLEXÕES

Este capítulo tem o objetivo analisar as entrevistas realizadas com os professores de educação física (facilitadores de oficina) e outros profissionais que fazem parte da equipe do programa do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV, assim como discutir possíveis elementos característicos de suas atuações e que integram os desafios enfrentados por eles durante as intervenções educativas no cotidiano do programa.

Seguindo agora neste viés descritivo das ações do programa, percebo o quanto se torna importante que as políticas públicas sejam abordadas nos

processos de formação em Educação Física, e em todas áreas. Por certo, o envolvimento dos profissionais que fazem parte da assistência social pressupõe competências e habilidades para lidar com as situações de risco e vulnerabilidades existentes em nossa sociedade.

Anterior ao processo de qualificação do projeto do mestrado minha visão sobre o tema da pesquisa era o de posicionar o profissional de educação física no ambiente das políticas públicas, esclarecendo sobre a participação e a funcionalidade de suas ações, considerando que poderia se estabelecer uma nova ordem com relação ao envolvimento deste profissional nos ambientes de prestação de serviços na atenção e assistência básica.

Posterior ao processo de qualificação, com as contribuições da banca pude perceber as fragilidades do projeto e isto me possibilitou caminhar em outra direção, com um novo foco, sendo talvez o elemento perturbador e instigante que motivou um novo olhar sobre o tema estudado.

Desta forma, passei a ver que o tema a ser estudado e a pesquisa teriam como norte a realidade do programa do SCFV, a implementação e execução das políticas públicas em locais com pessoas consideradas vulneráveis, as práticas de assistência aos usuários deste programa, as relações entre os profissionais que fazem parte do mesmo e os resultados das ações e intervenções do professor de Educação Física neste ambiente.

A partir do momento da inserção no ambiente de pesquisa, pude perceber o quão necessário seria ter conhecimentos sobre as rotinas do professor de Educação Física e de que forma suas ações teriam uma interferência educativa no programa, não esclarecer sobre sua formação e sim identificar se este teria conhecimentos, sensibilidade, afetividade, condições necessárias para agregar valores intrínsecos a área dentro da equipe do programa nas atividades de formação de vínculos.

7.1 ATUAÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Elegi alguns depoimentos que se mostraram relevantes na captação dos tensionamentos produzidos nas diversas etapas do programa, desde a contextualização formativa dos atores, do período de inserção destes sujeitos na implantação e execução do programa, das intervenções educativas imbricadas nas

manifestações da cultura corporal, da estrutura e dos materiais didáticos a serem utilizados, assim como da importância do programa e do professor de educação (facilitador de oficinas) na comunidade onde acontecem as atividades.

Com a expectativa de entender como ocorreu o processo de implementação do programa, realizei entrevistas com os professores de Educação Física, aqui conhecidos como instrutores de esportes, mas que na verdade são “facilitadores de oficina”, assim como com uma orientadora social e com uma coordenadora pedagógica. Busquei verificar em seus relatos a existência de possíveis pontos de tensionamentos e esclarecimentos sobre os aspectos de formação e capacitação para atuar no programa, da implantação e as ações educativas durante todo o itinerário percorrido ou como se nomeia no programa, os percursos de todos os envolvidos.

7.2 A FORMAÇÃO ACADÊMICA COMO POSSIBILIDADE DE ATUAR E INTERVIR EDUCATIVAMENTE

Quanto à questão do processo de formação e do exercício docente, os entrevistados da área de Educação Física identificados neste trabalho como P1, P2, P3 e P4 relatam sobre sua formação na área de educação física na modalidade licenciatura, desta forma, estes entendem e revelam a formação como elemento necessário para uma atuação educativa condizente com as orientações do programa.

Quadro 1 – O elemento formação superior

P1 (2018) relata ser:

“Licenciado em Educação Física”.

P2 (2018) relata:

“Sou formado em Licenciatura Plena em Educação Física, pela UNISULMA há dez anos já foi em 2008 que eu me formei e de lá já tive vários cursos né, em formação continuada, de recreação, de relacionamento interpessoal, e futebol, futsal, na área também de handebol, são, são vários cursos na formação continuada e também no, sou pós graduado em Educação Física Escolar, e pela FACIBRA, eu tenho já uns quatro anos que eu, eu. Isso que fiz minha pós-graduação”.*

P1 (2018) relata:

“Minha formação se deu no ano de 2016, né, na faculdade UNISULMA, aqui mesmo em Imperatriz e, após a formação. Licenciatura. E após a formação eu dei início a uma pós voltado pro treinamento esportivo com ênfase na educação especial, ainda tô tentando concluir ela ainda né”.

P1 (2018) relata:

“Sou licenciado em Licenciatura em Educação Física, pela UNISULMA, formado há cinco anos, mais ou menos, tenho especialização em fisiologia do exercício, treinamento desportivo e nutrição desportiva pela UNIFOR, e especialização em metodologia do ensino superior pela UEMA”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Segundo Nóvoa (1992, p. 13),

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (Mantida a grafia original).

Nessa perspectiva, Diniz-Pereira (2011, p.47), estabelece que “assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que o credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente.”

A partir desta realidade, demonstrou-se que há condições de realização das ações pedagógicas e educativas por parte destes “facilitadores de oficina” da equipe de educação física do programa. No entanto, faço referência ao entrevistado P3, que sinaliza para uma nova situação, citando algo que merece atenção, esclarecendo sobre um episódio do processo de contratação para o trabalho com os usuários do programa,

“[...] Porque tem uns que não tem formação né, essa é a verdade, [...] tem muitos que entra ali só porque tem a, digamos assim, uma experiência, vamos supor com a capoeira e dentro do programa tem a capoeira, né, tem o professor de dança, tem o professor da ala dos esportes entendeu? Então, eles têm essa grande dificuldade na hora de planejar, traz aqui na cabeça, mas na hora de passar pro papel não consegue passar[...]”. (P3, entrevista, 2018).

Através desta informação, foi revelado a participação de profissionais da equipe sem formação acadêmica. No entanto, a literatura contempla esta situação em outros programas das políticas públicas, assistenciais, educacionais e da saúde.

Na visão de Gatti (2015, p.10),

A docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres.

Acompanhando o pensamento de Fernandes (2006, p.6), referente à utilização do conhecimento utilizado nas ações das oficinas por sujeitos ainda sem formação,

Assinala que os trabalhos práticos dos profissionais/educadores revelam indícios ou elementos extraídos de suas vivências de infância, escolares, de formação acadêmica ou não, do exercício da maternidade e de repertórios midiáticos acerca da visão de infância e juventude, para tentarem estabelecer seus referenciais que orientam suas práticas educativas.

No que concerne à ausência de formação de nível superior dos componentes da equipe, arrisca-se afirmar como uma barreira para a execução de determinadas orientações normativas na execução das funções do programa. No entanto, a presença deste profissional no atendimento de usuários dos programas sociais é permitida e legalizada, como foi abordado em capítulo anterior, sendo a permanência do Educador Social de fundamental importância para as ações do programa.

Em um comparativo, existe um programa idêntico em outro estado da federação que apoia e tenta junto a outras instituições realizar a formação acadêmica dos atores dos programas sociais, para Fernandes (2006, p.19),

A formação profissional específica nem sempre é exigida pelas instituições, associações, organizações, que desenvolvem trabalhos nessa área, e mesmo quando é exigida alguma formação/qualificação básica, não existem cursos que os capacitem, apesar de serem necessários.

Apesar de existir a legalidade da inserção de sujeitos ainda sem formação nos programas sociais, percebe-se na literatura uma preocupação com a modificação desta realidade, não somente por questões burocráticas, mas também pelas possibilidades de intervenções com as quais estes componentes de uma equipe multiprofissional podem deixar de realizar em função do desconhecimento das teorias que embasam as práticas nas oficinas com os usuários.

Segundo o depoimento do informante P3, as experiências dos sujeitos que atuam no programa têm características dos conhecimentos advindos muito mais das experiências de vidas que os próprios profissionais possuem, conseqüentemente, podem estar ligados unicamente as suas vivências, às suas crenças, valores sociais e morais, assim como aos comportamentos e atitudes das suas relações sociais.

Vejo coerência do presente relato com a afirmação de Chagas (2006) quando ressalta que em casos como este que o referencial teórico dos educadores não é suficiente, pois eles muitas vezes, estruturam suas ações educativas apenas na prática e apoiam se uns nos outros, para sustentarem estas ações.

Ao observar que os componentes da equipe multiprofissional têm um distanciamento com relação à formação acadêmica e que continuamente se encontram para troca de experiências e saberes, seria necessário que os que ainda não possuem formação, fossem beneficiados pelo poder público com possibilidades de realizá-la, promovendo, desta forma, ações conjuntas e adequadas aos usuários do programa. Entretanto, isso não significa dizer que o trabalho realizado por aquele que não tem formação seja melhor ou pior, considerando que existem outros fatores que influenciam na realização das atividades.

7.3 O PERÍODO DE INSERÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

Ao serem questionados acerca das suas inserções e o tempo de participação no programa durante a fase implantação, os entrevistados responderam da seguinte maneira:

Quadro 2 - Período de inserção e implementação do Programa

P1 relata:

“Estou há um ano e oito meses atuando, nossa carga horária a gente trabalha todos os dias de sete e trinta, às dez e trinta e das catorze horas às dezesseis e trinta. Todos os dias de segunda a sexta”. (P1, entrevista, 2018).

P1 relata:

“Há um ano e três meses que eu estou no programa e a minha carga horária é de 20 horas, dividido em dois polos, o polo da, do Bom Jesus e o polo da Vila Vitória”. (P1, entrevista, 2018).

P1 relata:

“[...] bom, eu atuo desde 2010, né, foi um concurso prestado em 2008, fui chamado em 2010, porém o concurso, na época era pra agente operacional mas como eu já atuava com criança em escolas, já tinha essa vivência, surgiu essa oportunidade de fazer um teste, depois de dois, ou três meses e resolvi ficar, não quis atuar em outra área [...]”. (P1, entrevista, 2018).

P1 relata:

“Atuo há um ano e quatro meses, minha carga horária é de 20 horas”. (P1, entrevista, 2018).

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Ao trazer a discussão sobre a situação contratual e a condição de tempo de envolvimento com o programa, pode-se analisar também que além dos instrutores de esportes (facilitadores de oficina), as orientadoras sociais são personagens atuantes e com vínculos contratuais que merecem a atenção deste estudo, como citado por S1: *“[...] já vai fazer dois anos e a minha carga horária é de 40 horas. É nomeação, nesse caso agora é nomeação”* (S1, entrevista, 2019).

O depoimento da entrevistada S2 evidencia a relação dos vínculos existentes com o programa, deixando claras as fragilidades existentes na realização de um trabalho contínuo e com a qualidade de deveria existir para um atendimento de atenção básica,

“Bom, quando eu comecei a trabalhar já tem dois anos, não foi diretamente no CRAS, já foi atuando como coordenadora pedagógica do Serviço de Convivência e não cheguei a trabalhar no próprio CRAS em si, já foi aqui na SEDES, e minha carga horária no início era 40 horas semanais, [...]”. (S2, entrevista, 2019).

As informações fornecidas por S1 e S2 identificadas neste trabalho como componentes da equipe multiprofissional remete a questões pertinentes, uma vez que, dos componentes do programa somente um professor de Educação Física (facilitador de oficinas) tem um tempo maior de participação, sendo que todos os outros componentes citaram que estão em média a dois anos participando das atividades do programa e não são concursados.

Dentre os aspectos que contextualizam a participação do professor de Educação Física no programa do SCFV, o tempo que este foi inserido pode ser

considerado determinante para uma atuação e intervenção que corresponda as expectativas de ação e orientação das regulamentações do serviço.

Valorizar o serviço público e seus trabalhadores, priorizando o concurso público, combatendo a precarização do trabalho na direção da universalização da proteção social, ampliando o acesso aos bens e serviços sociais, ofertando serviços de qualidade com transparência e participação na perspectiva da requalificação do Estado e do espaço público, esta deve ser a perspectiva de uma política de recursos humanos na assistência social, com ampla participação nas mesas de negociações. (PNAS, 2004).

É possível identificar, nos relatos dos entrevistados, o oposto ao que orienta os princípios e diretrizes nacionais para a gestão do trabalho no âmbito do SUAS, sendo estes:

5. Nos serviços públicos, o preenchimento de cargos, que devem ser criados por lei, para suprir as necessidades dos serviços deve ocorrer por meio de nomeação dos aprovados em concursos públicos, conforme as atribuições e competências de cada esfera de governo, compatibilizadas com seus respectivos Planos de Assistência Social (Nacional, Estaduais, do Distrito Federal e Municipais), a partir de parâmetros que garantam a qualidade da execução dos serviços.

6. De acordo com as atribuições dos diferentes níveis de gestão do SUAS, definidas na NOB/SUAS, **competete a cada uma delas contratar e manter o quadro de pessoal qualificado academicamente** e por profissões regulamentadas por Lei, por meio de concurso público e na quantidade necessária à execução da gestão e dos serviços socioassistenciais, conforme a necessidade da população e as condições de gestão de cada ente. (BRASÍLIA, 2006, p12, grifos meus).

A incerteza de continuidade de um trabalho provoca em seus participantes um desânimo, uma ausência com o compromisso social, que deverá ser premissa para um trabalho em ambientes comunitários. Quando se comentou sobre a realização de concurso e seletivos a entrevistada S2 relata que:

“O seletivo é feito anualmente, porém tem uma prerrogativa de prorrogar por mais um ano, foi o que aconteceu no ano passado, prorrogou na verdade, não foi mais um ano foi seis meses, prorrogou mais seis meses e agora vai ter a necessidade de se fazer um outro seletivo que é a cada ano”. (S2, entrevista, 2019).

Com relação a esta rotatividade de pessoal e aos concursados que têm permanência garantida nas ações do programa a mesma entrevistada afirma que:

“Tem, são poucos, mas existe, assim, na faixa de uns vinte a trinta são os concursados que permanecem né, mas a maior parte da equipe é seletivada. Todo ano tem essa nova etapa, esse novo processo”. (S2, entrevista, 2019).

O depoimento acima evidencia o que P1 afirma ser a realidade dos componentes da equipe:

“Foi feito um seletivo, no qual esses profissionais encaminharam o currículo, eu passei, teve a prova de título, aí depois os que foram aprovados na prova de título teve a segunda etapa que foi a prova de entrevistas, no qual foi selecionado os profissionais que vieram e começaram a trabalhar, eu no meu caso só tem um ano de e dez meses, mas tem profissionais que têm mais tempo nessa área”. (P1, entrevista, 2018).

P2 por sua vez, apresenta informações complementares:

“Na verdade, eu fui chamado no concurso, ano passado no concurso de, aquele de 2012 que é de educador físico, aí me chamaram. O prefeito atual chamou na época nove, nove pessoas, nove do concurso, e eu entrava, eu estou entre um deles. Isso, através de concurso”. (P2, entrevista, 2018).

Seguindo as orientações estabelecidas nas NOB-RH/SUAS, os Planos de Carreira, Cargos e Salários - PCCS deverão ser instituídos em cada esfera de governo para os trabalhadores do SUAS, da administração direta e indireta, baseados nos seguintes princípios definidos nacionalmente:

2. Equivalência dos cargos ou empregos: Para efeito da elaboração dos PCCS, na área da Assistência Social, as categorias profissionais devem ser consideradas, para classificação, em grupos de cargos ou carreira única (multiprofissional), na observância da formação, da qualificação profissional e da complexidade exigidas para o desenvolvimento das atividades que, por sua vez, desdobram-se em classes, com equiparação salarial proporcional à carga horária e ao nível de escolaridade, considerando-se a rotina e a complexidade das tarefas, o nível de conhecimento e experiências exigidos, a responsabilidade pela tomada de decisões e suas consequências e o grau de supervisão prestada ou recebida.
3. Concurso público como forma de acesso à carreira: O acesso à carreira estará condicionado à aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos. (BRASÍLIA, 2006, p19).

A política pública de assistência social é uma área de prestação de serviços cuja mediação principal é o próprio profissional e, por isso, o trabalho no SUAS exige, além de novas formas de regulação, organização e gestão, a ampliação do

número de trabalhadores com estabilidade funcional, a partir do ingresso via concurso público, bem como formação e qualificação ancoradas nos princípios da Educação Permanente, processos de avaliação e progressão na carreira, remuneração compatível e segurança no trabalho. (BRASIL, 2016).

Por fim, faço referência, à luz destas reflexões, sobre o quanto é contraditório um espaço de fortalecimento de vínculos apresentar tanta rotatividade de profissionais, conseqüentemente não conseguindo estabelecer um trabalho contínuo no atendimento aos usuários e, desta forma, poder proporcionar perspectivas de transformações a partir das intervenções dos componentes do programa.

7.4 O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES NO AMBIENTE EDUCATIVO NÃO FORMAL

A partir de Gohn (2016), entendo que a intencionalidade pedagógica da educação não formal é uma característica que a difere da educação informal. Neste aspecto, a forma de elaborar as ações e como estas influenciam no contexto social, portanto, torna-se premissa, por certo que esta aglutina ideias e saberes produzidos pelo compartilhamento de experiências, produz conhecimento pela reflexão, faz o cruzamento entre saberes herdados e saberes novos adquiridos.

Quando o foco da pergunta direcionada aos professores intencionou saber sobre como realizavam seu trabalho, a partir da elaboração e o do planejamento das atividades do programa, obtive as seguintes respostas:

O depoimento de P1 revela que existe um planejamento norteador das ações, evidenciando o direcionamento que é dado para sua realização:

“No último dia 30, aliás, no último dia útil do mês a gente tem os profissionais do, cada polo se encontra e é elaborado as atividades pra desenvolver no decorrer do mês, no caso a gente vai planejar as atividades de acordo com os temas que já tem em pauta pra fazer uma, uma hora de planejamento juntamente com os profissionais dessas áreas pra não ser só o esporte em si, procura intercalar os outros profissionais que são do polo”. (P1, entrevista, 2018).

Outro entrevistado reforça a coerência do planejamento com as ações do orientador social. No depoimento de P2, este relata que:

“[...] a gente faz o nosso planejamento, a partir da vinda dos usuários, do orientador social, porque eles acolhem os usuários e depois eles fazem as atividades deles e depois entregam pra gente, [...] é a partir daí que a gente faz as nossas atividades. A gente planeja a partir desse momento. [...] eu não sabia, não tive formação, [...] em janeiro mesmo teve uma formação pra gente e pra todos os orientadores, teve essa formação do junto a SEDES. Isso foi uma formação direcionada para o programa. [...] relação a realidade também de, de, daqui e de outros lugares e teve debates também. Então, assim, [...] não temas específicos”. (P2, entrevista, 2018).

Um dos pontos de convergência ocorre quando comparados os depoimentos de P3 com os dois relatos de P1 e P4, referentes à participação dos componentes da equipe multiprofissional na ação planejadora:

“Bom, o planejamento ele é feito mensal [...]. Os temas já vêm direto da SEDES né, eles já mandam, já tem a equipe lá, que prepara todos esses temas, eles manda pra gente que a gente vai trabalhar os temas que eles enviam pra gente, [...] E dentro do próprio polo a gente faz um planejamento mensal também, entra o professor, entra o coordenador, entra o coordenador, entra o psicólogo entra as orientadoras sociais também [...] Drogas, abuso sexual, como agora a gente no mês da Consciência Negra também a gente trabalhou esse tema, [...] São esses temas”. (P4, entrevista, 2018).

Fica evidente, no depoimento de P4, que a ação planejadora acontece com a mediação da coordenação do programa, mesmo que em alguns momentos seja realizado de forma singular, ainda assim, não pode haver divergências com os eixos estruturais do programa, como este relata:

“O trabalho, ele antes era planejado mensalmente, tem o planejamento geral do SCFV, que é pra todo mundo e é baseado nesse planejamento, então tem os tema e essas temas aí são abordados de acordo com esse planejamento. E o meu plano ele tem que tá um pouco interligado a esse planejamento, por exemplo, se tem o Dia das Crianças eu tenho que fazer atividades recreativas voltadas pro dia das crianças, depende do público que eu tô atingindo. De ah, o Dia do Avô, por exemplo, os idosos fazem uma interação entre os idosos e crianças tem que fazer atividades relacionadas com os dois, intergeracional, por exemplo. E o planejamento hoje acontece de forma semanal, tem que ter, tem que fazer [...] o meu planejamento eu faço em casa [...] eu faço de forma semanal e aí é passado pra coordenadora pedagógica esse planejamento aí que é feito aí ele é feito em forma de, [...] Diário de Bordo, todas as atividades que são feitas antes desse, depois desse planejamento, quando as ações executadas têm um Diário de Bordo e esse Diário de Bordo e ele tem que ser passado pra coordenadora depois que ele que vai servir de base pra,

pras coordenadoras fazerem os seus relatórios de cada polo [...]”. (P4, entrevista, 2018).

Nota-se pelos relatos dos outros componentes da equipe a coerência com os depoimentos dos facilitadores de oficinas com relação à ação planejadora, enfaticamente, a verticalidade das orientações é notória por parte da instituição responsável pela implementação do programa, como se identifica no depoimento de S1 ao relatar que:

“[...] o primeiro instrumento planejador é que a gente tem um planejamento central, como eu já havia falado, esse planejamento central ele vem lá da SEDES, pelas pedagogas e vem pra gente a gente, tem uma reunião mensal né, que no caso é o planejamento, aonde a gente vai ver quais das ações que vai melhor se adaptar para as nossas crianças porque elas lançam os conteúdos, mas a gente vê, por analisar eles diariamente, qual que vai se adequar mais pro nosso ambiente de trabalho e pras nossas crianças e a forma com que é desenvolvido é dependendo se for mês, depende das datas comemorativas, [...]”. (S1, entrevista, 2019).

O presente relato aborda os elementos planejadores e a base das ações dos serviços de assistência social para as comunidades, sendo que estas acontecem padronizadas e seguem orientações advindas de instancias superiores, assim como, os procedimentos de atendimento que já são preestabelecidos. Da mesma forma, argumenta S2:

“Como instrumento planejador, a parte do SUAS, da políticas de assistência ela disponibiliza um projeto político pedagógico do Serviço de Convivência, tem esse específico que é uma apostila muito boa por sinal que ela dá esse direcionamento dos eixos a serem trabalhados no Serviço de Convivência. E a partir dele que a gente vai construindo o nosso planejamento e o nosso plano de ação do ano, do corrente ano. [...]. Tem os eixos a serem trabalhados de acordo com, com as vulnerabilidades existentes nos grupos, nos grupos dos usuários. E a partir disso é que a gente vai construindo o nosso plano de ação, o nosso planejamento”. [...]. (S2, entrevista, 2019).

Cabe ressaltar que os elementos planejadores sofrem influencias dos identificadores de vulnerabilidades de cada usuário e com isso podem ser alterados de acordo com a necessidade do serviço a ser prestado naquela comunidade. No depoimento seguinte, de S2, encontra-se de maneira relevante o contexto dos

planejamentos que serão as referências para os usuários atendidos e acolhidos nos CRAS e depois referenciados aos demais serviços, aqui especificamente ao SCFV:

“[...] todo o início de ano a gente se organiza com os outros pedagogos que são os que direcionam os outros CRAS, que cada CRAS tem um pedagogo lá dentro, como são em pontos estratégicos da cidade não tem como eu tá acompanhando cada CRAS né, então devido a isso a gente se reúne, tem uma reunião no início do ano, e a gente vai definir a partir desse eixos que são colocados pela política como que a gente vai tá trabalhando nesse Serviço de Convivência, nos CRAS.[...] Tem as temáticas fixas do ano, que são as que são temas a serem trabalhados pela área da assistência social que não pode deixar de ser trabalhado como exploração sexual, são temas fixos do ano, exploração sexual, tem trabalho infantil. E a gente também tem os temas que a gente coloca como transversais que são aqueles que surgem no decorrer do ano e a partir disso a gente faz o plano de ação, e cada pedagogo do CRAS ele fica responsável pra trabalhar aquele plano de ação junto com a equipe dele lá no CRAS, sendo que a gente já direcionou um, fez um, é único. Então você chegar me qualquer um dos seis CRAS que nós temos em Imperatriz, todos estão trabalhando o mesmo plano de ação e a gente tem formações no início do ano, tem uma equipe, a SEDES, disponibiliza de uma equipe de formação continuada, nós tivemos ano passado, vamos ter agora e são discussões com todos os orientadores que vão participar. Essa formação sempre acontece já com a equipe formada, depois do seletivo, a gente se reúne com toda a equipe e vai apresentar o Serviço de Convivência, apresentar a demanda e a partir disso, a gente tem as formações aí depois a gente divide formações cada CRAS organiza as suas formações lá dentro e cada pedagogo vai dar essas orientações pra sua equipe, mas a partir de um plano de ação já elaborado no início do ano por todos os pedagogos juntamente com a minha pessoa”. (S2, entrevista, 2019).

A participação dos componentes da equipe multiprofissional no planejamento e nas formações, por certo, determina a unidade do trabalho a ser realizado a partir dos CRAS. A entrevistada S2 complementa seu pensamento fazendo argumentações sobre os temas transversais que podem surgir durante a realização do planejamento, seguindo a mesma lógica da alteração dos mesmos em caso de interesse do grupo de usuários:

“Oh, os temas transversais eles são trabalhados a questão de cultura, a questão do preconceito, intolerância religiosa, são temas que vão surgindo de acordo com, vamos dizer assim, com o que tá sendo trabalhado ultimamente na sociedade. [...]. Ou então, temas transversais que vão surgindo no decorrer do, do trabalho com os usuários, às vezes, você tá trabalhando um tema, mas percebe que lá dentro tá tendo um

Índice muito grande de gravidez na adolescência, então ele vai ser um tema transversal, ele não tá diretamente no eixo, mas ele vai ser implementado porque a necessidade exige, aí eles são colocados como os temas transversais". (S2, entrevista, 2019).

Neste segundo depoimento, percebi a importância de a equipe multiprofissional compartilhar saberes e ter afinidade com as atividades do grupo. Pude constatar que não existem divergências entre as falas, considerando as formas de elaboração e planejamento das atividades entre os professores de educação física, aqui tratados como “facilitadores de oficina” e os relatos da orientadora social e a coordenação pedagógica do programa.

Vejo coerência do relato da entrevistada S2 no pensamento de Gohn (2016, p.64), quando a autora defende que:

A educação não formal tem como método básico a vivência e a reprodução do conhecido, a reprodução da experiência segundo os modos e as formas como foram apreendidas e codificadas. Nessa educação, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas.

Acompanhando o relato da coordenação pedagógica e da orientação social, constata-se que os professores elaboram seus planos seguindo as orientações estruturais do programa, por conseguinte, a elaboração a partir dos eixos centrais permite aos componentes da equipe multidisciplinar dialogar e caminhar juntos nas intervenções com os usuários do programa.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992, p. 14), endossa que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.”

A orientadora social é responsável por escolher os temas que serão trabalhados durante as práticas, no entanto, estes temas são oriundos de um planejamento central, norteador das ações e intervenções dos atores sociais que executam o serviço, ficando a cargo dos facilitadores de oficina a aplicação de maneira que atenda aos objetivos traçados, como resultado, desenvolver suas atividades em concordância com os interesses e significações dos usuários.

A partir de uma visão mais sistemática das atividades a serem implementadas no programa, percebe-se que “o planejamento é a ‘chave’ para se desenvolver uma intervenção social com qualidade. Ao se planejar, delimitam-se as intencionalidades das abordagens e das intervenções a serem realizadas.” (BRASIL, 2016, p.67).

Ao obter tais conhecimentos sobre estas situações e os evidenciarem em suas práticas, qualquer um dos componentes da equipe multifuncional realizará um trabalho de acordo com os eixos, subeixos e os temas transversais orientam o planejamento e a oferta de atividades no sentido de contribuir para a elaboração de propostas que contemplem formas de expressão, interação, aprendizagem e sociabilidade em conformidade com os objetivos do serviço (BRASIL, 2016), embora o entrevistado P2 afirme que:

“[...] deixam bem a critério da gente pra planejar, [...] tem um planejamento mensal, mas não é feito com a gente, mas com a coordenação e os orientadores sociais[...] fica a critério da gente planejar a partir da realidade do polo, do espaço e a gente planeja o mesmo em casa, ou as vezes com o colega, o que a gente vai realizar durante o mês”. (P2, entrevista, 2018).

O facilitador, em alguns momentos, fica responsável por planejar as atividades e selecionar o material com o qual vai trabalhar de acordo com sua realidade. Esta situação constatada não se mostrou comum entre os demais entrevistados. Entretanto, a ação de planejando das atividades isoladamente ou apenas em parceria com algum colega pode fortalecer a ideia da existência de práticas diferentes em um mesmo espaço, correndo o risco deste planejamento não ser reconhecido por seus pares como uma partilha de suas experiências.

Gohn (2016, p.64), reforça que cabe ao educador social:

[...] a sensibilidade para entender e captar a cultura local, do outro, do diferente, do nativo daquela região, é algo primordial. A escolha dos temas geradores dos trabalhos com uma comunidade não pode ser aleatória ou pré-selecionada, sendo imposta do exterior para o grupo. Os temas devem emergir de assuntos gerados no cotidiano daquele grupo, que tenham alguma ligação com a vida cotidiana, considerando a cultura local em termos de: seu modo de vida, faixas etárias, grupos de gênero, nacionalidades, religiões e crenças, hábitos de consumo, práticas coletivas, divisão do trabalho no interior das famílias, relações de parentesco, vínculos sociais e redes de solidariedade construídas no local. Ou seja, todas as capacidades e potencialidades organizativas locais devem ser consideradas, resgatadas, acionadas.

Em decorrência do individualismo, conseqüentemente, o facilitador pode acabar fomentando, cada vez mais um distanciamento das intencionalidades do ensino não formal, impossibilitando abarcar todos os objetivos e conceitos que foram delineados para serem desenvolvidos em sua oficina.

De acordo com o documento analisado (BRASIL, 2016, p.68):

O planejamento, quando é dimensionado como um processo dinâmico de **preparação, execução, avaliação e sistematização** das ações, deve ser permanentemente ajustado em função de novos desafios que vão se apresentando no processo de trabalho. A ação planejada, ao ser colocada em prática, muitas vezes é modificada pela realidade e a dinâmica do processo de interação com os usuários. Todavia, é importante nunca perder de vista os objetivos propostos para que os novos caminhos que se apresentem sejam coerentes e não comprometam o que se pretende alcançar com as ações. Nesse sentido, a preparação da atuação do orientador social, o seu compromisso com uma postura dialógica, propositiva e cooperativa são essenciais para assegurar que as ações/atividades sejam coerentes e conseqüentes. (grifo do autor).

Incorporando estas orientações, o facilitador estará evitando empregar métodos tradicionais de transmissão de conhecimento ou, até mesmo, de proporcionar atividades sem contexto, preenchendo apenas o tempo dos usuários e, por conseguinte, a falta de um espaço/momento de construção/discussão coletiva dos saberes pode ocasionar falhas na objetivação do programa e ainda descaracterizar o ensino não formal.

7.5 INTERVENÇÕES ATRAVÉS DOS CONTEÚDOS DA CULTURA CORPORAL

Por se tratar de ações educativas, conseqüentemente a utilização de métodos e conteúdos da área de educação física orienta os eixos estruturais do programa. Desta forma, outro possível ponto de tensionamento foi detectado quando pretendi desvelar se os entrevistados utilizavam das manifestações da cultura corporal em suas intervenções com os usuários.

Os depoimentos abaixo revelam que o Esporte continua sendo um fenômeno na realização de atividades em programas sociais, uma vez que aparece em todos os depoimentos como sendo a principal manifestação da cultura corporal trabalhada nas oficinas do SCFV, como cita entrevistado P1:

“No polo Independente, nós trabalhamos diretamente, [...]no caso, o voleibol, o futsal, o badminton e o futebol de campo. O atletismo paralelo, são atividades paralelas, o atletismo, é um esporte paralelo que a gente faz um preaquecimento todos os dias. O material, o material preparado no caso do futebol, do voleibol, do badminton sim, do atletismo não, que o atletismo não pode ser materiais alternativos, é o que a gente sempre tem, tem o peso, tem o dado, até que eu trago pra eles, pra eles reconhecer um esporte diferente e que se identifica né. Principalmente, na nossa área, no esporte porque a nossa atividade com eles estão divididos em dois momentos, o primeiro momento eles passam com os orientadores sociais, que tem todos os dias roda de conversa, se tem algum subtema a ser levado sobre discriminação, algum outro tipo de, de tema, aí quando eles vêm pra nossa área a gente vai trabalhar com ele o esporte colocar pra ele a realidade também , que não é só naquele momento que se, ele for uma pessoa que conheça, que saiba o que é convivência, que ele vai saber porque é uma, um tocar na mão, um abraçar, tudo isso no esporte, que nas atividades paralelas que a gente faz também com eles, eles sintam essa diferença”. (P1, entrevista, 2018).

Neste segundo depoimento, percebi a presença de outras manifestações da cultura corporal que são implementadas nas ações educativas dos facilitadores de oficina, como as brincadeiras. No entanto, o esporte também está presente como parte destas ações, assim como P2 afirma:

“Olha, dentre elas tem, a gente faz algumas brincadeiras e, na realidades mesmo de rua, né, do que eles, brincam no dia a dia, na frente de casa, como brincadeira da barra, algumas estafetas que a gente faz. E outra também já com futebol, como em alguns lugares que já atuei como tinha quadra e um espaço melhor, a gente já trabalhou com futsal, como a brincadeira do queima, que é bastante a realidade deles, nas escolas que estudam. Também tem badminton aqui, tem algumas brincadeiras, alguns espaços também com vôlei, a gente faz algumas vezes. Então, a gente procura fazer as brincadeiras que eles já estão habituados no dia a dia mesmo, brincadeiras de, de, de, que eles fazem frequentemente”. (P2, entrevista, 2018).

Percebe-se pelas ações dos facilitadores que a flexibilização se faz indispensável no estabelecimento dos conteúdos da cultura corporal que permeiam a perspectiva da educação não-formal, bem como a criação e organização de novos temas, a partir da realidade dos usuários do programa, dando um sentido ao atendimento das necessidades dos grupos sociais pertencentes a esta comunidade.

P3 afirma:

“[...] a gente desenvolve mais aqui é a questão do futebol, o voleibol também dá pra desenvolver, o basquete a gente desenvolve, mas é um pouco complicado devido ao espaço, entendeu? [...] Jogos e brincadeiras a gente trabalha também um pouco com o atletismo, porque a gente tenta englobar a grande parte dessa, desse contexto da educação física. [...] Aqui, no caso, não dá pra desenvolver um, um futebol de salão [...] os idosos estão praticando atividade [...] Aí não dá pra tirar eles pra colocar as crianças aí geralmente mais é futebol de campo”. (P3, entrevista, 2018).

Um dos interlocutores destacou também o contexto educativo das atividades e sua relação com as brincadeiras populares, o lúdico e o lazer, ainda que o esporte tenha a maior ênfase na fase dos adolescentes que participam do programa. Desta forma, P4 fez menção ao esporte como elemento que faz parte das ações pedagógicas e que a metodologia utilizada para trabalhar este conteúdo deve ter outro cunho além da competição:

“São atividades esportivas como futsal, tem também o vôlei já foi trabalhado, [...]. Também tem muitas brincadeiras né, com as crianças menores, de menor idade é utilizado também brincadeiras, algumas lúdicas, sem um cunho de competição, na verdade, é mais um é mais participação do que propriamente dito competição. Eu levo um pouco do, do cunho assim, educacional que foi aprendido na faculdade né, [...] sem a competição em si, mais a participação e o aprendizado de cooperação entre eles, né. Relação com o lúdico e com o lazer também né, principalmente com o lazer porque eles já têm, já tem esse trabalho feito na escola, e no, e lá no programa ele tem essa relação, mais relacionado com o lazer, então é uma hora extra fora da escola, ele tem que ter, ele tem que ter na escola, todas essas atividades de cunho educacional, mas no programa é, tá relacionado com lazer, mas não deixa de ser um pouco educacional também. Mesmo que não seja formal, de forma informal, só não pode ser do mesmo formato, mas pode ser utilizado alguns recursos da educacional. E o público alvo tem além das crianças, tem os adolescentes, já trabalhei com adolescentes, mas mais esportes com os adolescentes, e com os idosos, os idosos é por meio de atividades, atividades físicas mesmo, como caminhada, exercícios com o peso do corpo, exercícios com bastão, exercícios com, com pesos[...] pode ser uma atividade recreativa, uma Queimada que são brincadeiras populares, Queimada, Pega, do cola, brincadeiras populares”. (P4, entrevista, 2018).

As atividades do programa ocorrem em horários diferenciados das aulas regulares das crianças e jovens que frequentam o serviço e com uma proposta pedagógica alternativa. De acordo com os documentos oficiais, devem ocorrer com uma frequência mínima de dez horas semanais para crianças, adolescentes e

idosos. Apesar das dificuldades existentes, verifica-se que os professores de Educação Física (facilitadores de oficina) realizam seus trabalhos, utilizando das diversas possibilidades das manifestações da cultura corporal, usam sua criatividade para driblar os desafios, evitando que as atividades se tornem monótonas e sem significação para os usuários do programa.

Dessa forma, pode-se entender os conteúdos da cultura corporal trabalhados por estes professores em conformidade com aqueles que integram as grades curriculares dos cursos de formação de professores no campo da Educação Física, os mesmos que foram repassados durante os anos do período do curso superior, sendo estes, então, muitas vezes sistematizados e aplicados na visão daquele que conheceu apenas o ambiente formal no processo formativo, sem considerar as especificidades do ambiente e dos sujeitos que compõe o programa.

Ao perceber as práticas dos professores de educação física durante seus relatos, questiono: existem manifestações da cultura corporal ou conteúdos da educação física que fazem parte exclusivamente do universo do ambiente não formal? Existe uma cultura corporal que pode ser tratada como saberes sociais, trabalhada e transformada fora do ambiente escolar? Quais autores poderiam justificar em suas teorias uma prática que não seja direcionada ao que já é trabalhado na escola? Qual o objetivo das oficinas?

As manifestações da cultura corporal sistematizados e apresentados utilizadas pelos facilitadores nas atividades do programa são: o esporte (futebol, atletismo, voleibol, basquetebol); o jogo e as brincadeiras; ginástica; capoeira e dança. São os conteúdos sistematizados e trabalhados pelos professores nas escolas, aparentemente sem nenhuma reformulação ou adequação ao ambiente não formal de ensino, por certo, que a relação com a cultura, seja corporal e/ou de movimento dos alunos e da comunidade envolvida não aparece como parte importante das ações educativas.

Concordo com o pensamento de Daólio (2004, p. 10):

O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza.

Os dados obtidos nos questionamentos demonstraram que os esportes tradicionais, como o futsal, voleibol, futebol de campo, basquetebol, e os diversos jogos e brincadeiras se tornam os conteúdos utilizados pelos professores questionados, tendo como principais objetivos a participação e a socialização entre os participantes. Estas situações de utilização dos conteúdos ocorrem em função da facilidade encontrada quanto ao espaço existente, ao material, mesmo que precário e a aceitação dos usuários.

Considerando o processo de formação destes professores, percebe-se a utilização de atividades do bloco de conteúdos de esportes, jogos, lutas e ginásticas derivados da classificação dos PCNs, por serem os mais comuns nos trabalhos das grades do ensino superior.

Em conformidade com esta fundamentação, os conteúdos tradicionais da cultura corporal têm sido oportunizados em detrimento de práticas corporais social e culturalmente estabelecidas por diversas comunidades. Pode-se perceber ainda que os facilitadores de oficina demonstram suas dificuldades e ansiedades na utilização dos demais conteúdos da cultura corporal, encontrando empecilhos na organização e execução devido à falta de local apropriado e a escassez de material, como será exposto em outro momento.

7.6 AS VULNERABILIDADES ATENDIDAS NO PROGRAMA DO SCFV

Para entender o trabalho realizado pela equipe multiprofissional, realizou-se questionamentos relacionados aos tipos de vulnerabilidades dos usuários identificadas pelos profissionais nos atendimentos do programa, sendo que os relatos trouxeram muitas contribuições. Os entrevistados, em seus depoimentos, permitem conhecer a realidade dos usuários e compreender as ações implementadas nas relações de vínculos com os participantes do programa.

O depoimento a seguir evidencia a importância das ações dos componentes da equipe nas conversas com os usuários, o quanto pode influenciar para que os usuários sujeitos aos riscos e as vulnerabilidades do cotidiano reflitam sobre pequenas situações da vida na comunidade. P1 falou sobre uma orientação no cenário de diversos participantes do programa que vivem nas comunidades:

“Relacionado ao crime, relacionado ao pegar o que é alheio, relacionado ao entrar no supermercado furtar uma balinha, ou furtar uma, uma peteca, igual a gente conversa com eles, que não existe roubo pequeno, grande, e médio tudo é roubo, [...]”. (P1, entrevista, 2018).

Outro facilitador, P2, destacou o quadro familiar como condição de equilíbrio ou não dos sujeitos participantes do SCFV, chamou a atenção para o quanto a família é responsável a exposição das crianças e jovens as vulnerabilidades sociais:

“[...] assim quando fala vulnerabilidade a gente fala em relação com problemas né que cada uma tem, principalmente problemas familiares, né, crianças, [...] passaram por alguma situação de que ou pai bate na mãe ou pai matou alguém ou pai morreu ou mataram o pai, né, ou tem alguém na família que usa drogas ou o pai tem alcoolismo, né, normalmente tem muita ligação aí com essa relação do pai, mas tem também outra pessoa família, um irmão ou então, viu uma situação, uma criança viu uma situação, viu alguém matando alguém, tem esses casos e tem outros casos de crianças que tem algum distúrbio, algum problema e aí são mandados pra lá mas depois quando a gente identifica fica difícil fazer esse trabalho, né, tem que ser um trabalho mais especializado, aí é mandado para outro setor, mais aí são esses tipos de problemas principalmente, [...] alguns deles são usuários de drogas né tem esse caso também dos adolescente sendo usuário de drogas [...]”. (P2, entrevista, 2018).

A partir do contato com os facilitadores de oficinas, as vulnerabilidades são identificadas, algumas de ordem familiar, relativas a desestabilidade dos pais, familiares, em seu ambiente ou fora dele que, inicialmente, precisam ser acompanhadas pelos orientadores sociais. No entanto, cabe a todos os envolvidos no programa oferecer um atendimento que proporcione reconhecer nestes sujeitos as suas fragilidades, orientar e encaminhar quando necessário a outros setores que possam contribuir na equalização destas situações de risco.

As intervenções através das políticas públicas assistenciais podem transformar as vulnerabilidades as quais estão sujeitas as comunidades mais carentes, “dessa forma, a diminuição dos níveis de vulnerabilidade social pode se dar a partir do fortalecimento dos sujeitos para que possam acessar bens e serviços, ampliando seu universo material e simbólico, além de suas condições de mobilidade social. Para isso, as políticas públicas constituem-se de fundamental importância. (MONTEIRO, 2011, p.35).

O relato da entrevistada S1 permite entender que as situações de vulnerabilidades nem sempre estão imbricadas na ausência de condições materiais, enfatizando as relações familiares como contexto de risco para seus componentes,

especialmente os mais jovens. O depoimento de S1 elucida outras dimensões sociais que parecem integrar a definição de “vulnerável”, tal como a utilizam nas práticas educacionais:

“A primeira delas é na família, tem crianças que são abandonadas pela mãe e isso já gera nelas um conflito interno. Outra vulnerabilidade é o pai morar sozinho e ter que cuidar de três filhos, então ele vai ter que trabalhar, às vezes, a criança chega aqui sem o café da manhã. E outra vulnerabilidade é, quando a gente identifica, que ao invés deles estarem na escola eles estão na rua, andando, aí às vezes entram aqui aí a gente chama pra conversar e ele fala ah hoje eu não fui na escola porque minha mãe acordou tarde e eu não vou hoje. [...] a maioria dos participantes aqui do programa eles estão expostos a esse tipo de vulnerabilidade, a estar na rua sujeito a chegar alguém e oferecer drogas, a estar na rua e ser levado pra um terreno baldio e ser abusado sexualmente”. [...]. (S1, entrevista, 2019).

Pude constatar, durante os depoimentos, outro ponto de tensionamento, que é o fato de os componentes da equipe multiprofissional conhecerem a realidade do usuário, principalmente as suas vulnerabilidades, o que se torna um elo de fortalecimento de vínculos entre estes atores do programa, nestes casos aqui com um foco referente as relações familiares, portanto, inseridas em um contexto que não apenas os indicadores de renda ou carências que delimitam a insatisfação de necessidades básicas. A entrevistada S2 demonstra um maior conhecimento sobre as formas de vulnerabilidades que estão expostos os usuários e os procedimentos que devem ser elencados para tomadas de decisão, assim como afirma a referida interlocutora:

“Bom, os usuários eles são divididos por uma questão de categoria e de situação prioritárias, a gente coloca como prioritárias. na verdade é definido pelo SUAS, sistema de assistência e lá são colocadas as questões do trabalho infantil que é um dos primeiros, o público prioritário é elencado trabalho infantil, vítimas de abuso e exploração sexual, adolescentes cumprindo medidas, adolescentes egressos dessas medidas, são aqueles vítimas de abandono, são os que têm, vulneráveis em relação a deficiência, aí são os critérios de vulnerabilidade colocado como público prioritário e essa seleção ela é justamente essa, por prioritário ele tem que tá incluído no Serviço de Convivência. É feito uma, é feito análises pela equipe do Serviço de Convivência [...] descobriu que a criança tá sendo vítima de violência sexual em casa, aí a gente tem um espacinho na frente dele que é marcado, só que fica só pra equipe, lógico, fica em sigilo, e aquela criança vai ser acompanhada durante o ano no Serviço de Convivência [...]”. (S2, entrevista, 2019).

Neste ponto, todos os envolvidos na execução do programa devem ter um olhar diferenciado, considerando que, por existirem diversas caracterizações de vulnerabilidades, tanto o orientador social, facilitadores de oficinas e coordenadores devem compartilhar das informações dos participantes do serviço. Não podem transmitir informações imprecisas, incorretas ou superficiais acerca dessa situação, para desta forma conseguir atingir resultados pertinentes durante o percurso dos usuários, tendo como função precípua tentar modificar, através de ações concretas, conversas, atitudes de apoio e acompanhamento destes sujeitos. O fato de não haver o conhecimento dessa realidade pode acabar dificultando a elaboração, o planejamento e a execução de propostas que atendam às efetivas necessidades apresentadas por esses usuários.

Como afirmam Carmo e Guizardi (2018, p.6),

O reconhecimento das potencialidades dos cidadãos como sujeitos de direitos e a necessidade de se descortinar as implicações estruturais que os colocam em situação de vulnerabilidade, requerendo organização para a exigência ao poder público de acesso mais igualitário a oportunidades, fazem parte de uma conduta que pressupõe esforço constante.

Para Vaitsman (2009, p.165),

Os perfis e indicadores de vulnerabilidade específicos de cada território constituem a base para diagnósticos sociais e o planejamento de ações pelos gerentes locais. São eles que têm condições de produzir e analisar informações em relação às diversas situações de beneficiários individuais bem como tomar iniciativas para melhorar o desempenho e a qualidade do atendimento.

Este esforço do atendimento acontece nas ações do programa do SCFV, durante as intervenções dos orientadores sociais e facilitadores de oficinas, quando estes permitem a convivência dos sujeitos sociais e possibilitam a estes atuar de forma autônoma na busca da cidadania.

7.7 AS ESTRUTURAS E O MATERIAL DIDÁTICO PARA AS INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

Um outro possível ponto de tensionamento em que houve a necessidade de buscar esclarecimentos foi em relação a constituição das estruturas de trabalho e

dos materiais didáticos utilizados no programa. Quanto a estes questionamentos, os entrevistados desvelam as situações nos discursos a seguir.

Na visão do interlocutor P1, existem condições estruturais para realização de um trabalho que atenda às necessidades dos participantes do programa, apesar de existirem diferenças entre os locais de atendimento e no acesso aos materiais didáticos. Este depoente reforça:

“É, como você pode observar aqui no polo que nós estamos aqui hoje na entrevista, o Independente, o quarto polo que eu trabalho, no Independente o espaço físico em si é ótimo né, o material didático no caso do profissional, questão de bola, elástico, bambolê, tudo isso a SEDES disponibiliza, a Secretaria de Desenvolvimento Social, disponibiliza para os polos. Aí no outro polo no caso tem, nós temos outros polos que não têm um espaço que nem esse aqui de estrutura, então, o material vai ser outro material diferente, é de acordo com a realidade do polo que aquele material que a gente pode ser trabalhado naquele polo”. (P1, entrevista, 2018).

Essa fala do facilitador P1 não converge com o discurso mais geral dos facilitadores abaixo citados. A existência de espaços adequados não é referenciada pelos outros componentes da equipe e a ausência de materiais didáticos é a principal contestação do grupo, assim como destaca P2:

“Olha, a questão do espaço físico aqui no polo que eu estou hoje, no polo Bom Jesus, até que é bom, espaço físico bom, tem umas mangueiras, [...] tem uma sombra boa, até porque o horário, o horário pra realizar as atividades, é bem na hora do sol aqui de Imperatriz, queimando, e já no outro polo já não é, não é legal porque lá é uma casa e o que tem lá pra realizar as atividades é uma área do lado e é muito, é pequena, a gente não tem condição de fazer, realizar alguma atividade lá, é muito, é muito precária né. E a questão dos materiais já é zero! Praticamente isso, zero! Sabe? Não tem, não tem material pra gente, não vem material pra gente fazer as atividades físicas, às vezes, os materiais que a gente usa é por doações, é doações de outras pessoas, da gente mesmo, de nós mesmo que a gente faz a doação de material para o programa porque a prefeitura não disponibiliza pra gente não. Material nenhum! Até agora. [...] há esse déficit da relação de trabalho, nós não temos material suficiente pra gente realizar o trabalho com os usuários”. (P2, entrevista, 2018).

É possível perceber nos depoimentos a ausência do poder público nas ações de implementação das atividades de caráter psicossomático, socializador e recreativo do programa, através da distribuição adequada de recursos didáticos e acesso a estrutura física de qualidade, impossibilitando, muitas vezes, que as

objetivações possam ser alcançadas, assim como relatam os entrevistados. Nos relatos, houve destaque com relação ao que é planejado e como ocorre nas atividades, inviabilizando a concretização das ações dos eixos estruturais, como evidencia P3:

“[...] as condições são péssimas! [...] Péssimas, péssimas! Como o senhor já deu uma olhada aí né, o nosso espaço e esse espaço aqui até é bom, a vista dos programas por aí, na cidade, tá pior. A questão do material? Não temos nada de material, não tem bola de vôlei, não rede de vôlei, não tem bola de futebol de campo, não tem futebol de salão, se eu planejo uma aula pra trabalhar com a natação com a criança? Não tem espaguete, não tem prancha, cê planeja uma aula pra trabalhar com idoso, mesma forma, não tem espaguete, não tem nada de material, às vezes, eu planejo uma aula pra trabalhar [...] a hidroginástica, [...] quando eu chego tenho que ir pro plano B porque a piscina tá suja, [...] Aí tem que fazer uma outra aula. Então, fica muito complicado, [...] a gente tem que se virar, tem que trabalhar com pouco porque o material não tem. [...] Aqui ainda é bom porque tem esse espaço, tem polo aí que é só a casa, [...] Aí cê tem que fazer o quê? Só jogos de tabuleiro, é a única opção que tem[...]. [...] aqui mesmo no centro da cidade cê não acha um polo assim, que é padrão nosso, esse aqui é o padrão [...] Que tem tudo, tem o espaço adequado, [...] Tem material, se vai dar aula de dança aqui com as crianças tem a caixa de som, tem, aqui é nós e nós mesmos, tem que trabalhar com o pouco e tirar, às vezes, a gente tira do bolso e acontecer o trabalho, se não, não acontece”. (P3, entrevista, 2018).

Nos relatos acima, percebe-se a necessidade de o facilitador de oficinas fazer a aquisição de materiais para poder realizar suas intervenções. Isso gera um ponto de tensionamento na questão da participação deste sujeito no atendimento aos usuários, considerando que P4 reforça que este tipo de ação é comum durante a implementação do programa e, que a improvisação ganha espaço nas atividades, em função da inexistência de materiais adequados para realização das intervenções:

“Na verdade, os equipamentos e os materiais eles são bem escassos, depende de cada lugar [...]. Não é nem tanto pela, normalmente pela coordenadora do programa, é principalmente lá em cima na SEDES mesmo, [...] a gente faz a relação eu quero tantas bolas, tantos, quero rede, [...] mas não vem, é feito o ofício pela coordenadora. [...] as coordenadoras elas até fazem, mas o difícil é enviarem isso aí [...] Então assim, os materiais eles são bem escassos, por exemplo, os materiais pros idosos, [...] era pra ter elástico, era pra ter materiais que pudesse trabalhar em grupo [...] e a gente tem que tá improvisando. Eu tenho que improvisar, usar bastão, usar toalha porque a prefeitura ela tinha que disponibilizar de colchonetes pros idosos, quando eu for fazer alguma

atividade no chão, no solo, utilizar esses colchonetes não tem, elásticos que são exercícios que você utiliza, esses de resistência, também não tem, a gente tem que tá pedindo pra eles comprarem. [...] então isso atrapalha até o trabalho do professor, muitas vezes o professor tem que levar seus próprios materiais. [...] E já aconteceu um monte de terem doações [...] as pessoas iam lá, se sensibilizavam, ah vou trazer uma bola pra esses meninos aqui, eles tão precisando, ou então os professores mesmos tirar do bolso. [...] nunca tirei do meu bolso pra comprar uma bola, por exemplo, mas já teve, tiveram professores que fizeram isso, outros também que não concordam e não fazem porque se não toda vez vai ter que fazer e é papel da prefeitura ter, disponibilizar esses materiais”. (P4, entrevista, 2018).

O referido depoente complementa seu pensamento demonstrando que, além de improvisar materiais, faz uso de espaços inadequados para as práticas de atendimento, levando em consideração os propósitos do SCFV:

“[...] Os espaços físicos eles são bem complicados, tem lugar que é bom pra trabalhar e tem lugar que não é, [...] mesmo que não tenha quadra, mas você dá pra gente improvisar, mesmo no chão ali duro, o chão de areia mesmo, de barro [...] dá pra fazer. [...] Já tem outros, [...] não tem espaço físico adequado, é muito pequeno, ele é colado à casas, [...] não tem o espaço físico adequado e isso atrapalha o trabalho, o nosso trabalho a gente tem que [...] tá improvisando, utilizando os recursos que tem, mas eu acho que deveria ser bem melhor”. (P4, entrevista, 2018).

Pude constatar, aqui, como ponto de tensionamento, a deficiência e em alguns casos a inexistência da estrutura física e dos materiais didáticos como elemento implicador de ações desmotivadoras e, ao mesmo tempo, como elemento provocador de ações que não correspondem às objetivações do programa, e conseqüentemente, percebe-se também a falta de acompanhamento, avaliação e fiscalização durante a realização das atividades. Portanto, o fato haver o conhecimento dessa realidade e de não ser tomada nenhuma providência poderá ocasionar dificuldades na elaboração de uma proposta de atendimento que atenda às efetivas necessidades e potencialidades apresentadas pelos usuários. Relacionado ao ambiente da educação não formal, percebe-se que:

A arquitetura de um lugar influencia e, muitas vezes, determina o tipo de interação e relação estabelecida entre as pessoas. O fato das pessoas poderem se ver e se encontrar, de circular, a socialização dos sentimentos, das vivências, dos interesses e das necessidades, a maior ou menor tutela do olhar adulto, os limites e abrangências da visibilidade e transparência, o espaço circular ou angular, os vãos ou a ausência deles, espaços abertos

ou fechados, verdes, floridos, acinzentados, implicam em outras e novas formas de se interagir e de se relacionar. (FERNANDES, 2006, p.20).

As informações geradas a partir das respostas nas entrevistas possibilitaram também constatar que muitas das ações descritas pelos facilitadores de oficina se apresentaram comuns às que são realizadas nas escolas, e outro ponto contrastante é a impossibilidade de realização de atividades condizentes com as orientações do serviço por falta de recursos didáticos e estruturais.

Deve-se considerar que, para a prática das ações no ambiente não formal educativo, são necessárias uma combinação de empenho dos componentes da equipe do programa, vinculado às condições disponibilizadas pelas esferas de governo, ou seja, não bastam somente o interesse e a necessidade de realizar, é primordial condições favoráveis advindas de instâncias superiores para que as ações sejam realizadas de fato.

7.8 OS EIXOS ESTRUTURANTES DO PROGRAMA E AS ORIENTAÇÕES DAS AÇÕES EDUCATIVAS

Quando foram questionados sobre sua inserção no SCFV, com relação à orientação e à participação em algum encontro para capacitação, aperfeiçoamento dos conhecimentos ou práticas norteadoras dos eixos estruturais para trabalhar com os usuários do programa, P1, P2 e P4 relataram de maneira convergente que na sua implementação o programa não ofereceu embasamento para as ações do facilitador de oficinas.

Alguns depoimentos merecem destaque, como P1 que relatou *“aqui no Serviço de Convivência não, já tive experiência em outras ações sociais [...] praticamente programa parecido com esse. [...] fomos contratados e começamos a trabalhar”*. (P1, entrevista, 2018).

P2 reforça em seu depoimento que:

“Não na verdade não. Eu fui mesmo sem saber, sem saber nem, na verdade não sabia nem que tinha esse projeto. Sabia que tinha os CRAS tudo, mas que tinha esse serviço de convivência. E não fiz nenhuma capacitação, fui chamado e vim atuar na área”. (P2, entrevista, 2018).

Ainda sobre as dificuldades de conhecimento sobre as ações e intervenções no programa o entrevistado P4 relatou que:

“Não, nenhuma capacitação. Como foi do concurso [...] nós fomos convocados, e de imediato tivemos que trabalhar, mas não teve nenhuma orientação. Cada, cada professor que foi enviado pra cada setor não teve essa capacitação pra, pra realizar os trabalhos não”. (P4, entrevista, 2018).

Desta forma, não se observou a realização de ações que contemplassem, num primeiro momento, a apresentação dos objetivos e das diretrizes do programa. Essa carência na preparação e a omissão percebida nas falas sobre as informações referentes aos propósitos do programa fez com que os professores de educação física (facilitadores de oficinas) não tivessem, inicialmente, um entendimento apropriado das ações do serviço, possivelmente associando-o à oferta de um conjunto de atividades extracurriculares para pessoas ditas em risco de vulnerabilidade social.

Existem normas reguladoras dos órgãos responsáveis pelas ações dos programas sociais:

O SUAS define e organiza os elementos essenciais e imprescindíveis à execução da política de assistência social possibilitando a normatização dos padrões nos serviços, qualidade no atendimento, indicadores de avaliação e resultado, nomenclatura dos serviços e da rede socioassistencial e, ainda, os eixos estruturantes e de subsistemas [...]. (BRASIL, 2004, p.39).

Essa orientação normativa vem ao encontro do que ratifica um dos sujeitos da pesquisa concernente aos processos de capacitação e aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre as perspectivas de trabalho do SCFV, a entrevistada S1 confirma que houveram formações para realização do seu trabalho:

“E já participei de três capacitações promovidas pelas SEDES mesmo com o psicopedagogo. [...] a gente também tem material didático que eles entregaram pra gente tá sempre tipo, a gente precisa de, a gente lida com uma situação nova, aí não tem como recorrer a alguém, então a gente tem material [...] Material didático pra tentar entender qual a melhor forma de trabalhar com aquela situação”. (S1, entrevista, 2019).

A interlocutora S2, referindo-se à conjuntura da formação continuada como forma de efetivar as práticas da sua função na equipe multiprofissional, reforça que houveram estes momentos e que foram essenciais para respaldar suas ações:

“Bom, a princípio quando eu fui chamada pra assumir essa função não, não tenho formação específica em si, porque até então eu não, eu não trabalhava na parte como pedagoga social, era pedagogo escolar, parte da educação, não na área da assistência. Então não tinha esse, porém depois desse quase dois anos que eu já estou, já participei de muitas formações, muitas formações no que diz respeito ao Serviço de Convivência e agora sim, eu tenho mais, eu tenho formações de apoio, eu já tenho formações que me dão respaldos pra trabalhar no Serviço de Convivência, mas a princípio, quando eu entrei não. Agora sim, depois que eu já estou no serviço, já estou no programa, já participei de muitas formações aqui e em São Luís, pra trabalhar no Serviço de Convivência”. (S2, entrevista, 2019).

As informações transmitidas pelos entrevistados nesta situação remetem a reflexões significativas, visto que a atuação sem direcionamentos ou mesmo a falta de preparação dos facilitadores de oficina para lidar com as propostas existentes nos eixos estruturantes do programa é uma realidade entre a maioria destes componentes da equipe multiprofissional, podendo provir do desconhecimento destas informações a realização de atividades que não contemplam as reais necessidades dos usuários do serviço.

As formações devem fazer parte do processo de participação dos envolvidos nas ações do programa, tendo em vista que, existem materiais didáticos para a realização de capacitações sobre as temáticas trabalhadas pelos facilitadores de oficina, assim como para orientadores sociais e coordenadores:

O Curso de Atualização sobre Especificidade e Interfaces da Proteção Social Básica no SUAS tem como principal público-alvo os Trabalhadores do SUAS de nível superior, inseridos no âmbito da gestão e do provimento dos serviços da Proteção Social Básica, dos municípios, estados e Distrito Federal, e pretende contribuir para qualificar sua prática profissional. (BRASIL, 2016, p.6).

Percebe-se, por outro lado, que as demais funções exercidas tem momentos de formação e orientações para atuar de forma que atenda as exigências dos eixos norteadores do programa e possibilite planejar, orientar e executar as ações com os demais componentes da equipe.

7.9 AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DO SCFV PARA AS COMUNIDADES IMPERATRIZENSES

A principal finalidade de uma política pública é o atendimento à comunidade, às suas necessidades e às transformações das realidades sociais. Partindo desta proposição, os participantes da equipe multiprofissional foram questionados sobre a relevância do programa nas comunidades as quais estão inseridos os núcleos de atividades do SCFV. As respostas obtidas demonstram um caminho a ser seguido, com algumas fragilidades, entretanto com muitos resultados pertinentes.

Os entrevistados relatam suas percepções sobre os acolhimentos, atendimentos e atividades práticas, desvelando características singulares existentes no SCFV nas comunidades envolvidas, como cita o interlocutor P1, salientando o âmbito do programa como uma segunda morada ou família para o usuário:

“[...] a gente vai colocar pra ele que aqui é como se fosse a segunda casa dele, vai tá sempre de portas abertas, não importa como é que ele esteja, tem que vir aqui, que aqui é a segunda casa dele. [...] Então a gente tem que correr, a gente tem que trabalhar, a gente tem que buscar pra conquistar, não precisa a gente tá cobiçando o que é alheio. Então, são temas como esses e como outros que a gente tem no cotidiano [...]”. (P1, entrevista, 2018).

O respondente P2 reforça o sentimento de pertença por parte do usuário e o resgate dos valores sociais. Por conseguinte, possíveis alterações comportamentos que favorecem as relações escolares, de amizade e familiares:

“[...] o usuário quando ele é inserido no programa, ele afasta bastante a criança do, [...] do caminho das drogas, ou outros caminhos aí, que não condiz com a nossa, com a sociedade. [...] aqui é um fortalecimento de vínculos e a gente tenta resgatar os valores da família também, sabe, a relação com a sociedade. [...] com certeza vai melhorar também em casa, como a gente já teve vários relatos de algumas mães, pais, avós que depois que eles entraram no programa melhorou muito também a relação com eles dentro de casa, dentro de casa com os irmãos, com os familiares dentro da casa”. (P2, entrevista, 2018).

A visão de que as ações das políticas públicas podem ter um caráter salvacionista é comum para os participantes do programa. Por certo, alguns resultados positivos podem motivar este pensamento e proporcionar novas ações que fomentam a resolução de problemas sociais com ações isoladas, ainda que

realizadas no coletivo de uma comunidade. Em outros depoimentos, percebe-se ainda o aspecto mais generalizado das ações em função do atendimento ao município no qual são realizadas as ações e suas consequências nas vidas dos usuários do programa, como relata P3:

“[...] na nossa cidade existe muita criança em situação de risco! Muita criança mesmo! Não só no centro da cidade, como na periferia [...] o programa tem uma grande importância pra nossa sociedade, aqui de Imperatriz. [...] alunos que viviam na época que eu entrei, nessa situação de risco, de vulnerabilidade, hoje eu me deparo com alunos que tão na faculdade, com alunos que tá [...] terminando um Ensino Médio, outros me deparo, às vezes, eu parei para arrumar a moto quem tá lá? Um aluno ah professor, eu fiz um curso lá no SENAC, depois eu comecei a fazer um estágio na Honda e hoje eu tô trabalhando aqui e tal isso é legal? É! Que a gente viu que ele saiu da situação, mas também tem a situação triste [...] quando depara ah, mas cadê o Antônio, ah não o Antônio morreu! [...] foi assaltar um rapaz e o cara era policial, [...] não sei quem tá preso, [...] não já tem três filhos, [...] hoje ele é usuário de droga, hoje ele tá na rua, e tem essa situação, me deparo muito com isso aí, principalmente naquela região do Grande Cafeteira, [...] esse aí é assaltante, às vezes, passa um aluno no jornal. Então, assim o programa tem a sua importância fundamental, [...] Tirou muita criança dessa situação de risco aí, [...] A gente, às vezes, faz essa uma busca ativa que a gente chama, [...] A gente tá indo numa casa pra ver a situação e tenta trazer essa criança pra cá, procurando sempre, [...] o público assim, prioritário, [...] Porque tem muitas, a criança vai pro programa, mas muitas vezes ela não precisa [...] Ai tira a vaga de uma criança que precisa tá aqui [...] esse pessoal mesmo pobre mesmo, entendeu, o programa é pra isso. Pra essas crianças que tão mesmo em risco e são bem carentes [...]”. (P3, entrevista, 2018).

O depoimento acima revela a necessidade de implementação de programas sociais que atendam as comunidades carentes, reféns dos riscos e vulnerabilidades aos quais estão sujeitos os munícipes que moram na periferia, assim como o acompanhamento posterior a saída ou desligamento dos usuários do programa, para que se alcance não somente dados estatísticos, mas que o percurso deste frequentador possa oferecer dados reais para intervenções concretas dos órgãos reguladores destas ações do programa.

Outro aspecto importante é o da participação dos CRAS, por ser um local de atendimento que tem o intuito de promover a transformação da realidade local, promovendo a independência dos seus participantes através de ações de proteção básicas:

Os serviços da proteção social básica são ofertados nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e pela rede socioassistencial, formada pelas entidades e organizações de Assistência Social referenciadas ao CRAS. Compõem também a Proteção Social Básica os Benefícios Eventuais, o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e o Programa Bolsa Família (PBF), e programas estaduais e municipais de transferências de renda. (BRASIL, 2016, p.34).

Essa consideração vem ratificar o depoimento do interlocutor P4 na condição da participação do CRAS como o principal elo entre a comunidade e o acesso aos serviços de assistência social:

“O programa para comunidade ele tem suma importância, ele busca essas pessoas que têm vulnerabilidade as pessoas que não são assistidas eles passam assistidas pelo programa então são todos os tipos de problemas principalmente familiares eles estão eles estão nesse tipo de programa há grávidas que são assistidas pelo programa a idosos e a crianças então assim os profissionais do programa eles fazem uma assistência realmente aquela pessoa [...] pega realmente as pessoas que não têm condições financeiras né e não tem instrução, principalmente não tem instrução de como buscar porque é um direito de cada pessoa, mas ela não sabe, aí assistente social ela vai ajudar esse trabalho eu percebo ele, em lugares principalmente nos CRAS. Porque o polo já é uma extensão nos CRAS ele é feito esse trabalho eles são assistidos realmente [...] lá tem lanche né, tem alimentos, então assim alguns vão com esse intuito realmente e outros também de botar o filho numa atividade, e os idosos, as crianças e os adolescentes, vão as atividades, tem teatro, tem violão tem atividades esportivas que é no meu caso, então, tem diversas atividades, dança que essas crianças e esses jovens eles podem ser inseridos e ter um diferencial aí na vida dela uma atividade que possa estar fazendo algo fora do que já vem do convencional [...] vou botar meu filho porque lá tem um esporte [...] mesmo que uma forma recreacional, [...] no programa tem hora do lanche tem o devocional [...] uma forma de trabalho diferente, [...]”. (P4, entrevista, 2018).

Entre os relatos, um dos momentos que provoca um olhar mais metódico se refere ao comportamento dos pais quando procuram o SCFV como opção para deixarem seus filhos enquanto trabalham, mas que, aos poucos, passam a acompanhar as atividades que são realizadas nas oficinas e percebem a importância do trabalho que está sendo desenvolvido. Mencionam as diferenças no aproveitamento escolar, nas atitudes e na forma com a qual seus filhos passam a lidar com os irmãos e familiares, assim como no formato de resolver seus problemas no cotidiano.

Esses atendimentos estabelecidos pelos facilitadores de oficinas têm atributos das especificidades dos usuários, como no caso daqueles que conseguem uma vida melhor a partir do emprego e da saída do ambiente de periculosidade. Entretanto, isso também permite visualizar situações onde mesmo com a participação no programa não foi possível reverter as situações de vulnerabilidade, seja individualmente ou coletivamente, como é citado no atendimento às crianças de comunidades pobres e que estão mais sujeitas às vulnerabilidades sociais.

Um elemento que posso destacar é o olhar crítico no depoimento da entrevistada S2, quando essa enfatiza o cenário da periferia como local de desigualdade social, com necessidades que vão além das relações materiais, especificamente da carência das crianças e jovens que fazem parte deste meio social:

“Bom, a minha avaliação em relação a existência do Programa de Serviço do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo é de suma importância pra comunidade porque [...] são os programas[...] são colocados, eles são criados, vamos dizer assim aquele espaço em bairros bastante carentes, né, são em pontos estratégicos da cidade, justamente analisando a situação, a realidade daquele bairro, [...] daquela comunidade. E, normalmente, esses bairros, são carentes de tudo e muito mesmo é da questão de interação entre as crianças. As crianças ficam muito ociosas, mais brincando na rua e a existência desse programa faz com que haja essa proximidade das crianças com os servidores, até com a própria família porque a gente trabalha muito a questão dos vínculos familiares e é um programa que trabalha temáticas sociais, temáticas do dia a dia [...]”. (S4, entrevista, 2019).

Identifiquei que existe o entendimento comum sobre a importância do programa e dos atendimentos realizados pelo componentes da equipe profissional, o que permite por ocasião, definir como necessária a implementação de políticas públicas assistenciais nas comunidades que não tem acesso aos seus direitos básicos e como usufruir destes direitos, sendo desta forma a participação neste programa uma possibilidade de alcançar, ainda que de maneira minimizada, aproximação com o ideal.

Os componentes da equipe do SCFV fazem além do seu trabalho o acompanhamento da frequência e o aproveitamento escolar das crianças e adolescentes atendidos no programa, favorecendo o diálogo com a importância da participação no processo de formação oficial. Consequentemente, isso ocasiona o

conhecimento da história do território onde vivem as famílias, possibilitando o resgate das potencialidades de afirmação, a cultura e as formas de organização para satisfação de necessidades e afirmação de direitos.

Quanto à referência ao território na qual acontece a política pública, a visão é de que:

Nos 'territórios pobres e violentos' que surgem ao longo dos anos, vivem os ditos pobres, doentes, sujos, indisciplinados, vagabundos. As pessoas que vivem na vila passam a ser vistas como podendo ser perigosas. Faz-se, logo, uma construção desses sujeitos que vivem em lugar propenso ao crime e à desordem. Constroem-se o perigo e os sujeitos da transgressão. Esquece-se da história e interpreta-se o diferente como natural. (GUARESCHI et al., 2007, p.23).

Como apresentado anteriormente, as políticas públicas possibilitam alterações nas condições sociais dos sujeitos aos quais são submetidas, as respostas dos componentes da equipe revelam que bases sociais do SCFV têm correspondido às suas propostas elucidadas nos eixos estruturais e assentadas sobre os pilares que agregam novas vivências e conhecimentos formais e não formais, unindo usuários, família e comunidade em torno de um mesmo objetivo.

De maneira análoga apresenta-se a seguinte visão sobre as relações com as intervenções das políticas públicas em regiões carentes e populações fragilizadas:

Uma leitura provocadora possível é a de que, quando os jovens fazem parte de populações carentes, políticas públicas podem enquadrá-los, naturalmente, como o grupo de excluídos que precisa ser ocupado para poder formar sujeitos úteis, que saiam das ruas e frequentem escolas, pois o contrário se relaciona à possibilidade de infringir regras. Podemos indicar uma série de pressupostos que dão sustentação a essa lógica de ação: a vinculação da pobreza com a inutilidade social; a necessidade de enquadramento no modelo de produção capitalista; a marginalização da pobreza. A utilidade do indivíduo para o sistema vincula-se ao seu potencial produtivo e à preocupação que suscita enquanto ameaçador da ordem social em questão. (GUARESCHI et al., , 2007, p.21).

Por fim, é possível perceber que as ações das políticas públicas assistenciais sejam utilizadas com o intuito de contribuir na melhoria de vida das populações carentes e daqueles que não tem acesso aos direitos sociais estabelecidos na constituição, ainda que, muitas vezes não se consiga atingir todas as pessoas que precisam destes serviços.

Portanto, vale ressaltar a importância das políticas públicas assistenciais para as comunidades, populações, e sujeitos que vivem cotidianamente submetidos às

impossibilidades do Bem Estar Social, especificamente no que se refere a programas como o SCFV, que podem provocar reações de mudança nos seus participantes, assim como a efetivação das ações educativas por parte dos facilitadores de oficinas, utilizando-se da educação não formal para estabelecer novas práticas, ou ainda que não muito novas, mas práticas que permitam ao sujeito que as vivencia repensar suas atitudes e valores:

[...] a vivência em um espaço de educação não-formal, que se diferencia da formal pela maior flexibilidade de tempo e liberdade para escolher os conteúdos a serem desenvolvidos, bem como por ser uma escolha de iniciativa voluntária e não obrigatória, permite a conquista de valores humanos mais positivos, o desenvolvimento da autoconfiança, da construção da identidade e do sentimento de pertença, necessários e indispensáveis para a formação de crianças e jovens; a vivência e construção de um processo educativo diferenciado (dividindo com a educação formal as marcas na biografia das pessoas), em uma instituição outra que não a escola, favorece um espaço de formação cotidiano e contínuo para todos os envolvidos, adultos-educadores, crianças e jovens frequentadores. (FERNANDES, 2006, p.25).

7.9.1 A função e importância social da atuação do professor de Educação Física

Este deve ter sido o momento de maior tensionamento da pesquisa, por trazer em sua expectativa uma relação de autorreflexão e autoavaliação para os facilitadores de oficinas e de apreciação, bem como o acompanhamento e avaliação do percurso para os demais componentes da equipe multiprofissional.

Quando o questionamento tratou da importância e da função social da atuação do professor de educação física, obtive depoimentos com contextos aproximados e convergentes.

Foi possível identificar na fala do entrevistado P1 a participação e a aproximação do professor de educação física (facilitador de oficinas) com os usuários do programa, uma vez que os momentos proporcionados por este componente da equipe estimulam a vinda ao local de realização, mesmo com a falta de estrutura já citada anteriormente:

“A gente procura sempre cada mês tá trabalhando [...] um tema que seja um tema ligado à família, o racismo, o bullying, a discriminação. Então, isso

tudo a gente leva muito assim no pé da letra porque os subtemas que geram a roda de conversa que [...] tem todos os dias! É chato, é cansativo é, mas tem que ter, [...] se não fosse o profissional de educação física e tivesse essa parceria aqui, com certeza as crianças não vinham, será que as crianças iam sair de casa pra ficar uma hora ouvindo um orientador social tá cobrando dele, falando o que é certo, o que é errado se ele não tivesse uma atividade prazerosa depois? Então, o nosso papel aqui dentro é fundamental[...]”. (P1, entrevista, 2018).

Na opinião do interlocutor P2, o professor de educação física tem primordial importância no estabelecimento dos vínculos com os usuários, podendo contribuir na formação cidadã destes e, ainda, proporcionar o afastamento de ambientes e situações de riscos e vulnerabilidades das crianças e jovens que frequentam os ambientes do SCFV:

“Olha, os usuários estão aqui porque [...] alguma coisa está faltando dentro da casa deles, por isso a importância deles estar aqui. A nossa importância como educador físico já é para, realmente para fortalecer esses vínculos porque com certeza, eles têm alguma vulnerabilidade em casa, é, geralmente, eles passam por muita dificuldade em casa, e tão aqui pra ter pelo menos um espaço de lazer e a gente podia de alguma forma tá contribuindo com eles pra a questão mais é do lazer, [...] Estrutura, [...] que os polos não têm e alguns CRAS também não, então [...], a gente quer fazer algo mais e não consegue. [...] a importância é muito grande do educador físico, mas a gente não consegue atingir os objetivos porque a gente esbarra nessa falta de materiais e espaço físico”. (P2, entrevista, 2018).

No depoimento abaixo, identifica-se a colocação do esporte como uma maneira de chamar a atenção dos usuários do serviço, mas o depoente coloca que não é somente este elemento, que o envolvimento com o trabalho, o compromisso social, as relações afetivas devem dialogar com os conteúdos estabelecidos para as práticas educativas:

“Olha, nosso trabalho é, [...] pra resgatar a criança de, na verdade, não é resgatar, mas de afastar né, porque a gente sabe que o esporte ele, na verdade não tira a criança de uma vez do caminho das drogas porque uma vez inserido, ele já é uma realidade triste, uma realidade social da gente e ele uma vez inserido nesse caminho [...] pra sair dele não é através do esporte, [...] o esporte afasta a criança desse caminho a gente sabe que afasta, porque ele está ocupando a mente dele, ele está inserido no programa. Então, a importância do nosso trabalho é pra afastar a criança já desses caminhos [...] se ele não está inserido aqui ele

está mais vulnerável a experimentar a entrada num caminho ilícito”. (P2, entrevista, 2018).

As ações do professor de Educação Física no papel de facilitador de oficinas trazem consigo características da educação não formal, não somente por estarem organizadas de acordo com os eixos estruturais do programa, mas, também, por possibilitar aos usuários condições de vivências em diversas áreas das manifestações da cultura corporal com o intuito de favorecer a autonomia e ao mesmo tempo a sensação da proteção na coletividade. De acordo com o depoimento de P3, a importância do professor está associada a enfrentamento das situações de vulnerabilidade:

“Bom, na minha concepção, tem uma importância fundamental [...] o nosso trabalho aqui é pra tirar as crianças daquela situação de vulnerabilidade né, situação de risco, por meio de drogas, ou pelo assédio tanto casa, ou fora [...] Na escola, entendeu, tem muitas crianças que sofrem esse processo aí[...]”. (P3, entrevista, 2018).

Neste momento, o entrevistado fez um relato de uma experiência vivida a pouco tempo e que caracteriza bem sua função social no programa e no meio social:

“[...] a respeito assim, dessa, [...] criação mesmo, de vínculo com o usuário, [...] Aqui, às vezes, o aluno chega meio que pra baixo, como agora recordei dias atrás, vou expor uma situação que aconteceu com uma aluna, uma aluna novata, veio da, de uma cidade próxima aqui, Trecho Seco, e onde eu percebi que ela se cortava, né, aquela criança que faz aqueles cortezinhos e tal, então eu percebi aquilo dali eu percebi, não essa menina precisa de ajuda, né, várias pessoas já estavam aqui com ela, eu vim pra cá na quinta-feira, ela começou aqui na segunda né, então já tinha segunda, terça e quarta, três dias, eu percebi isso na quinta-feira e os outros não perceberam que essa criança se cortava, eu me aproximei dela e comecei a criar aquele vínculo né, conversando por longe, não cheguei pra ela e perguntei porque se corta? Conversei, perguntei o nome dela, fui abordando, abordando até eu chegar e perguntei assim, mas pense por que que tu tá se cortando? e ela, não, não, foi o gato que me rasgou, não, não é corte já percebi tem na tua perna, tem no braço, tem na barriga aí ela já retraiu, ficou triste. Aí fui conversando, acho que ela foi assim, criando um vínculo, criando um, tipo assim, posso confiar nele, aí ela foi falando não, me corto porque eu tô entrando em depressão, isso e aquilo outro, a criança tem doze anos, é uma menina [...] Então, assim, aqui ali é de cortar o coração da gente, cê vê uma situação daquela dali entendeu, aí então cê vê, procurar meios pra tentar ajudar, aí no mesmo dia tava na psicóloga, eu já chamei a psicóloga. Olha tem uma situação assim, assim, ela que que foi? É isso, e

isso e isso, que conversa é essa? Tem. Cadê? Tal, então vamos chamar aqui pra mim conversar com ela. Ela abordou todo o passado, então acho assim a gente tem que ter sempre o olho aberto pra essa situação entendeu? Observar por que que o aluno tá triste, por mais que seja muita crianças, mas você com o passar do tempo, cê vai observando cada um, entendeu? [...], cê vai pegando a característica de cada aluno, aprendendo o nome e tudo mais. Então assim, acho que a minha importância aqui dentro é muito grande a contribuir muito mais, se a gente tivesse um apoio maior também né”. (P3, entrevista, 2018).

Nos relatos acima, destaca-se o enfrentamento das vulnerabilidades dos usuários, a troca de conhecimentos, as experiências pedagógicas com colegas da equipe multiprofissional, sendo esse um elemento importante para a construção dos próprios saberes e da contribuição social do professor de educação física.

Na fala corriqueira dos entrevistados, pode-se perceber que, nas suas ações educativas não formais, vislumbram os usuários como participantes de um processo que devem ter acesso aos diferentes acervos culturais, como a prática das manifestações da cultura corporal, o contato com outras pessoas da comunidade e perceber as realidades para além do local em que vivem, por certo, de obterem novas oportunidades de escolha para suas vidas.

Quando conseguem intervir educativamente em momentos como este citado pelo entrevistado P3, a relação do facilitador de oficinas com o usuário do programa passa a ter uma nova perspectiva em seu contexto. É provável que se estabeleçam vínculos que nem mesmo a família está conseguindo naquele momento, tornando-os a ponte entre uma vida sem perspectiva e a transformação do sujeito, como também se percebe nos outros pesquisados. O acompanhamento das atividades por parte de toda a equipe e com o apoio da esfera responsável pelas ações do programa farão com que as intervenções dos professores de educação física sejam ainda mais potentes e significativas. Percebemos isso no depoimento de P4, trazendo as relações de afetividades existentes entre os usuários e os professores de educação física, como as contribuições dos componentes da equipe multiprofissional consolidam os vínculos com a comunidade, em especial os momentos de aprendizado e lazer vivenciados nas oficinas de atividades físicas e manifestações da cultura corporal:

“Na verdade, esse programa mesmo que a gente tenha uma atuação profissional que não é só técnica, você tem uma relação com aquelas pessoas, com a vivência delas e você precisa saber qual é a realidade de

cada uma , [...] muitas vezes fazer esse trabalho de uma ligação um pouquinho maior, não só trabalho profissional, [...] tem que ter uma relação ali com todos eles inclusive, da criança, do adolescente ao idoso, [...] eu sempre procuro saber pra poder trabalhar e saber por que que aquela criança muitas vezes, não tá querendo fazer uma atividade [...], ela não tomou nem café, um exemplo, não comeu, não comeu nada no dia, não comeu no dia anterior e aí você precisa identificar esses problemas. [...] aí que entra o nosso papel também, como professor não só como professor, mas um papel de intervenção e a gente pode identificar ali, e passar pras coordenadoras, psicólogas, identificar alguns problemas com as crianças com essa relação que a gente tem com elas e passar pra os outros profissionais fazer esse trabalho multiprofissional [...] você atua de forma também muitas vezes educacional, no caso das crianças, [...] a gente orienta oh vai lá, lava a mão antes de comer, faça isso, se for no banheiro [...] a gente chega ensina um pouco sobre comportamento, sobre como se portar, [...] fazer esse papel que seria dos próprios pais, [...] a gente tem essa participação do profissional ele atua também tendo que fazer algumas orientações ali e saber como é cada, cada usuário né, alguns tem mais problemas outros não. [...] o profissional de educação física ele tem um papel muito importante [...] o professor de educação física como alguém, como uma pessoa que você pode contar, [...] Porque muitas vezes eu posso dar prazer pra ele, mesmo que ele não tenha, [...] o que comer mas aí tem uma atividade que eu faço que ele se sintam bem. [...] vai se divertir porque eu proporcionei isso, [...] as crianças, os idosos, eles têm uma ligação muito forte com o professor de educação física por conta de esse profissional, ele passar essas atividades que dão prazer [...] que possa trazer uma alegria, um sorriso, algo que tá, muitas vezes, eles não têm fora do programa”. (P4, entrevista, 2018).

A interpretação do professor de educação física sobre suas próprias ações revela que estes estão buscando proceder de acordo com as propostas das políticas públicas assistenciais, ainda que existam as limitações e barreiras estruturais para suas intervenções. Consequentemente, o seu envolvimento com os usuários propicia novas atitudes, intenções e participações nas ações do programa. Esses depoimentos vão ao encontro do que sinaliza Gohn (2016, p. 67), referente ao trabalho do educador social:

O Educador Social ajuda a construir, com seu trabalho, espaços de cidadania no território onde atua. Estes espaços representam uma alternativa aos meios tradicionais de informação a que os indivíduos estão expostos no cotidiano, por intermédio dos meios de comunicação – principalmente a TV e o rádio. Nestes territórios, um trabalho com a comunidade poderá construir um novo tecido social em que figuras de promoção da cidadania poderão surgir e se desenvolver, tais como os “tradutores sociais e culturais”. Estes tradutores são aqueles educadores que se dedicam a buscar mecanismos de diálogo entre setores sociais usualmente isolados, invisíveis, incomunicáveis ou simplesmente excluídos de uma vida cidadã, excluídos da vivência com dignidade. Partindo do

senso comum, um novo sentido poderá ser construído pelos educadores/tradutores sociais e culturais. A cogestão democrática dos trabalhos desenvolvidos com a comunidade é um suposto e um pressuposto insubstituível.

Em consonância com o depoimento anterior, a investigada S1 reforça a importância do professor de educação física, evidenciando suas ações e intervenções no ambiente do programa, ainda que para ela o esporte seja a principal forma de reconhecer este trabalho como significativo para os usuários e sua permanência nas atividades:

“A importância social ela é muito grande [...] o professor de educação física ele resgata jovens que poderiam estar nas ruas, ele tira das ruas e traz pra o esporte, ocupa aquele tempo vago daquele adolescente, daquela criança com o esporte. [...] Ele é muito importante pra gente até mesmo porque o professor de educação física, ele é o meu suporte, quando chega época de renovação de contrato que eu não tenho o instrutor, no caso, o professor de educação física, eu fico sobrecarregada por que, eu tenho que pegar a minha hora e meia de orientadora social e quando chega o horário do professor eu tenho que fazer o papel de professor de educação física, ou seja, claro que eu não vou desenvolver tão bem quanto eles que eles tão preparados pra isso, mas o que eu vejo eles fazendo eu procuro copiar [...] para que venha suprir essa necessidade dos usuários porque realmente a gente percebe que quando não tem o instrutor, o professor de educação física, eles ficam muito dispersos eles ficam muito vulneráveis a querer ir pra casa”. (S1, entrevista, 2019).

Quando questionada sobre a contribuição através de intervenções educativas do professor de Educação Física, a entrevistada S1 relatou que:

“Contribui sim. São educativas, até mesmo porque, vou citar um ocorrido aqui, as crianças no momento da parte física que no caso nós estamos falando, elas costumam se xingar, se bater, e o professor de educação física ele já é preparado, porque o físico ele gera atrito, por mais que você faça o aquecimento, mas aí depois vem o futebol, vem o vôlei, então não tem como não, as crianças no futebol vão acabar se batendo, se empurrando e aí eles gera, às vezes, gera uma confusãozinha ali. O professor de educação física ele já coloca pra sentar e como eu já vi, uma vez ele fez um círculo e foi explicar o motivo do atrito, porque que ocorre o atrito, qual a reação que a criança tem que ter quando ocorrer o atrito não somente dentro do programa, mas também na rua, na escola, ou seja, o que acontece com o usuário no momento do trabalho, do desenvolvimento do trabalho do educador físico leva ele a ver o mundo daquela criança lá fora então ele já trabalha aquilo ali dentro do que ele

está fazendo, dentro do contexto do que ele está fazendo no momento”. (S1, entrevista, 2019).

No depoimento anterior, fica evidente que a presença e a prática do professor de educação física são estruturas básicas na estruturação dos procedimentos do SCFV, e que na perspectiva de outros membros da equipe multiprofissional percebe-se o quanto um trabalho de qualidade realizado pelo professor de educação física pode alterar o panorama das ações do programa, considerando que este profissional é bem querido por todos os envolvidos nas atividades, por proporcionar momentos singulares de lazer, diversão, aprendizado, sorrisos, muitas vezes ausentes no cotidiano dos usuários do serviço.

Na opinião do interlocutor S2, o professor de educação física tem como premissa a ação de criar vínculos, a possibilidade de promover as interações sociais, a aproximação da criança com características de vulnerável, a realização de atendimentos com jovens com problemas familiares, com drogas, demais situações de risco:

“É, ele é um dos responsáveis pra fazer esse trabalho de fortalecimento de vínculos, como o próprio programa já se intitula, e ele tem um papel imprescindível, o professor de educação física, tendo em vista que a área dele de atuação, por ser uma área muito ampla, como eu já coloquei, ele consegue ir da criança ao idoso, então ele faz [...] esse processo de interação social, ele faz esse processo de fortalecimento de vínculo, de resgate a partir das atividades que ele propõe ele consegue justamente trabalhar as temáticas sociais sendo professor de educação física e ele é fundamental nesse processo porque ele consegue trazer a criança que tá distante, e esses são um dos nossos maiores públicos, são crianças que estão distantes por uma situação vivenciada em casa, na escola e ela se torna distante e através dessa atividade, dessa atividade esportiva ele consegue aproximar essa criança. Nós já percebemos isso inúmeras vezes, através das atividades que ele propõe. Normalmente as atividades não são realizadas a criança sozinha, sempre é num todo, então é nesse momento aí que [...] a gente consegue subtrair dela o que foi que aconteceu, o quê que tá se passando, e ela consegue até perceber que ela tem possibilidade de mudança e de que pode ser melhorada aquela situação, através das atividades propostas. Nós já percebemos isso muito, os professores também percebem isso, eles são muito próximos dos, principalmente dos professores de educação física porque eles se identificam muito com as brincadeiras de queimadas, o futsal, futsal um dos mais procurados até pelas meninas. Então assim, é um papel muito importante o profissional de educação física no fortalecimento de vínculo dessas crianças, no Serviço de Convivência”. (S2, entrevista, 2019).

Estes esclarecimentos são determinantes para responder um dos objetivos da pesquisa, conseqüentemente, o ponto de tensionamento que mais me chamou a atenção, por ser provocador, por descortinar a realidade das intervenções do professor de educação física (facilitador de oficinas), esclarecer que o facilitador ainda não possui um real conhecimento de suas atribuições como educador social, ainda que exista o empenho em realizar seus propósitos, outro ponto é a condição de mostrar a necessidade do perfil de educador, criador de vínculos sociais, que é uma premissa deste tipo de serviço na assistência social.

Em síntese, o Educador Social que participa de projetos sociais em uma comunidade, nos marcos de uma proposta socioeducativa, participa do processo de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com saberes novos que se incorporam. Um grupo que conta com o trabalho de Educadores Sociais poderá desenvolver práticas de educação não formal significativa, qualificada. (GOHN, 2016, p.68).

Deste modo, entendo que a partir dos exemplos citados pelos facilitadores de oficinas, pelo orientador social e pela coordenação, faz-se necessário firmar a existência de uma prática de educação não formal nas práticas dos professores de Educação Física, que se manifesta através da presença de marcadores específicos tais como os acompanhamentos e os impactos sociais proporcionados nas assistências e atendimentos realizados por estes, desenvolvendo, como resultados, uma série de processos, tais como:

- consciência e organização de como agir em grupos coletivos;
- a construção e reconstrução de concepção (s) de mundo e sobre o mundo;
- a contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade;
- forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacita-o para entrar no mercado de trabalho);
- quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam, simplificada, como a autoestima); ou seja dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para de ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais etc.);
- os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca. (GOHN, 2006, p.5).

O conhecimento, ainda que superficial das objetivações do serviço, faz com que o trabalho realizado durante as ações educativas possam surtir um efeito desejado, promovendo o envolvimento dos componentes da equipe multiprofissional e o respeito com o trabalho do professor de educação física (facilitador de oficinas), a valorização das suas ações e a significação das suas contribuições de cunho educativo em atividades do programa.

Ao se dispor a realizar um trabalho comprometido com a comunidade, o facilitador de oficinas evita o risco de ser um reproduzidor de conteúdos inócuos para a transformação do estado social do usuário, contribuindo – assim - para novas práticas que permitam não somente a ele, mas a todos os componentes da equipe a se apropriar da elaboração de práticas pedagógicas que possibilitem uma transformação do cotidiano, do núcleo de assistência e da comunidade.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de estudar algo novo na vida acadêmica, como política pública, programas assistenciais, educação não formal, vulnerabilidades e a necessidade de conhecer os mecanismos da engrenagem que amparam as bases políticas que envolvem a estruturação de uma política pública e a complexa atuação dos seus atores sociais, por certo, devem ser as primeiras considerações.

A sociedade apresenta inúmeros desafios a todos os seus componentes. No entanto, nem todos tem as mesmas possibilidades de enfrentamento a estas adversidades, a existência de leis e ações que beneficiam estes sujeitos menos privilegiados pela sociedade favorecem a valorização do ser, a inserção social e conseqüentemente a visão diferente do mundo e uma possibilidade de transformação.

De acordo com os depoimentos, as respostas coletadas nas entrevistas, pude reconhecer nesta política pública assistencial características singulares a este tipo de ação, como a prevenção de situações de risco, de vulnerabilidades, da utilização das manifestações da cultura corporal como práticas adequadas às necessidades das crianças, jovens e adolescentes inseridos no processo.

É sabido que as políticas assistenciais funcionam em diferentes níveis e que, inevitavelmente, estão atreladas aos direcionamentos políticos e algumas vezes aos compromissos partidários dos atores envolvidos. Ademais, existem as diversas culturas envolvidas e produzidas em seus contextos específicos. Tudo isso interfere significativamente na implementação das ações educativas que chegam no ambiente não escolar.

Nos polos pesquisados, observou-se um esforço dos profissionais, em sua maioria efetivos, para integrar ações que compõe os eixos do programa em consonância com os documentos orientadores dos serviços aos usuários. As respostas apresentam uma intenção em contribuir com os objetivos e demonstram acreditar na inovação de uma proposta pedagógica que pode revelar mudanças nos ambientes de formação fora dos muros da escola.

Nos depoimentos, as respostas encontradas demonstram que os componentes da equipe multifuncional tiveram o cuidado em seguir as diretrizes apresentadas pelos documentos orientadores do SCFV, a participação durante as

atividades das oficinas também contribuiu para o fortalecimento e desenvolvimento de vínculos entre os usuários e seus familiares.

Percebe-se a participação mais efetiva dos facilitadores de oficina somente durante a execução das ações, o pensar, o planejar e o idealizar atribui-se às instâncias superiores dentro do programa, sendo que a participação de todos os componentes da equipe é fundamental durante a construção de estratégias, não existindo uma única forma de planejamento, e sim, a construção de estratégias a partir dos saberes e práticas de cada membro. A execução coletiva e colaborativa dos facilitadores de oficinas, suas interações e inter-relações constituem um fator norteador das ações concretas desse programa.

O protagonismo dos facilitadores de oficina na consolidação de intervenções educativas deverá necessariamente passar por ações formativas e de capacitação que atendam não a um aspecto padronizado de conteúdos, mas a uma adequação da formação para a descoberta de práticas que podem se constituir em referências a partir das potencialidades da comunidade local.

Em contraponto aos problemas existentes, fica nítido, pela subjetivação dos entrevistados, que o programa preenche uma carência existente nas comunidades e trazem a possibilidades de novas realizações, ampliando e estimulando a presença dos usuários na participação das oficinas e na interação com os seus pares e orientadores.

A disponibilidade de recursos didáticos para realização das atividades de lazer, recreativas e esportivas, a melhoria da infraestrutura dos polos possibilitará a realização de ações inovadoras e estimulantes na participação dos usuários nas atividades desenvolvidas nas oficinas.

Dos polos pesquisados em função das atuações dos professores de educação física, nove estão situados em macrorregiões da cidade, localizados em comunidades mais centrais como também em áreas periféricas, por certo, que experiências diferentes são vivenciadas e fazem com que a dinâmica de cada núcleo se desenvolva com suas peculiaridades.

O acompanhamento dos resultados da implementação e execução do SCFV deverá permitir conhecer todo seu ciclo de construção, assim como, observar como foram colocadas em ação as diretrizes e as contribuições pelos atores sociais.

A partir dos depoimentos, percebi que com o término dos contratos dos componentes da equipe e a realização de novos seletivos, os resultados obtidos

com as ações podem se diminuídos e o trabalho prejudicado, que as ações planejadas e realizadas durante um período de um ano e meio podem se estabelecer como irrecuperáveis pela falta de continuidade, podendo acarretar em desânimo generalizado, tanto entre os facilitadores de oficinas, orientadores sociais, coordenadores, quanto em relação aos usuários. A regularidade e o prosseguimento das ações possibilitadas pela equipe do SCFV podem proporcionar desempenhos satisfatórios dos usuários nas diversas atividades implementadas ao longo dos percursos.

O contexto dos resultados pode contribuir para reforçar o sucesso ou fracasso da política implementada, servindo também de norteador para que novos rumos sejam tomados visando uma melhor adequação das ações que constituem a política.

Uma das etapas de realização do SCFV envolve a execução de ações de avaliação e acompanhamento do programa ficando implícito que sejam desenvolvidas, pelos participantes, informações relevantes para seu acompanhamento. A avaliação de um programa é considerada um instrumento relevante para o encaminhamento das ações futuras sendo necessária a participação de todos os atores envolvidos na implantação e execução deste. Nesse contexto, os facilitadores de oficinas contribuem disponibilizando informações que auxiliam na avaliação e na revisão das estratégias de atuação. Os recursos da avaliação da prática executada garantem a sobrevivência de uma política pública assistencial e contribuem para o desenvolvimento de novas ideias e práticas. Observei que a realização dessas atividades não foi acompanhada pelos responsáveis em sua integralidade, pois segundo os depoimentos, os entrevistados não demonstram saber se foram realizadas essas avaliações.

A análise dos dados obtidos, oriundos das respostas das entrevistas com os participantes, contribuíram para a descoberta do contexto existente em cada núcleo do SCFV.

A seleção dos participantes da pesquisa possibilitou uma observação da realidade do SCFV. O critério empregado para a escolha da localização dos polos urbanos contribuiu para a observação das diversidades e regionalidades que, de alguma forma, influenciaram na implementação do programa e no resultado das ações contidas nos gerando informações necessárias que auxiliaram a compreensão dos processos de implantação do serviço nas comunidades.

Atendendo à expectativa dos objetivos definidos, as questões orientadoras da pesquisa e, após realizada a análise interpretativa dos dados, passo agora a tecer algumas considerações que se dividem em quatro etapas, os resultados do estudo e relevância do mesmo, pistas para um trabalho futuro e contributos do estudo em termos profissionais e pessoais.

No presente estudo, procurei examinar e conhecer os documentos oficiais, leis, projeto de leis, textos que regulamentam as políticas públicas e como elas são elaboradas, implementadas, executadas e avaliadas em todo seu processo, o que foi pertinente para uma inserção no mundo das políticas sociais e, neste caso, especificamente política de assistência social. Foi possível identificar inúmeras normas e resoluções que historicamente fizeram parte da evolução destas políticas e o reflexo destas ações na sociedade, conseqüentemente, as transformações estabelecidas nas comunidades mais carentes e vulneráveis.

As opiniões dos entrevistados sobre as composições dos eixos estruturantes do SCFV, as objetivações das atividades das oficinas, suas metodologias de trabalho e contribuições no programa, proporcionaram alcançar igualmente nosso objetivo de identificar quais as práticas/estratégias de ensino e as maneiras de atuar e intervir educativamente do professor de Educação Física, nomeado de instrutor de esporte e formalizado neste ambiente como facilitador de oficinas, fomentando a participação e o reconhecimento social por parte dos usuários e, utilizando-se de uma concepção de educação não formal para tal fim.

Finalmente, foi também do nosso interesse relacionar o contexto do programa nas comunidades na cidade de Imperatriz – MA, desvelando quais as dinâmicas educativas subjacentes à metodologia de trabalho que eram possibilitadoras da participação coletiva, autonomia dos usuários, motivação para a busca de direitos e cidadania.

Assim, iniciei o levantamento de informações através da busca de teorias que embasassem o estudo e posteriormente fiz uso da entrevista semiestruturada com alguns dos componentes da equipe multiprofissional do programa. A análise das entrevistas foi feita com base em procedimentos qualitativos e os dados obtidos permitiram concluir que a materialização dos eixos estruturais do programa, as atuações e intervenções educativas dos professores de educação física, assim como as relações contextuais do programa nas comunidades da cidade de Imperatriz são implementadas nas atividades das políticas de assistência social com

fragilidades e deficiências que devem ser observadas durante os acompanhamentos, avaliações e fiscalizações das ações implementadas nos percursos do programa.

Os resultados emergentes da pesquisa, discutidos neste estudo, apresentam a formação pedagógica nas licenciaturas como elemento possível para a realização das práticas em ambientes de educação não formal. Eles indicam que os professores envolvidos nos ambientes não formais educativos têm noção do contexto das ações das políticas públicas, mesmo que com algumas limitações, reconhecem o usuário do programa como “gente”, um sujeito que vive suas condições sociais.

No que concerne à minha formação e desenvolvimento docente, o presente estudo estabelece um papel multidimensional. Por certo, ao transitar por outros vieses, afastado das minhas preferências, me vi crescer em muitas dimensões e me possibilitei estar dentro delas. Considero que todo o percurso vivenciado ao longo deste estudo teve um efeito expressivo em minha vida pessoal e profissional. Profissionalmente, este estudo foi valioso para mim em função dos aprendizados, da possibilidade de sair da zona de conforto, do não ter medo de aprender. Tive a oportunidade de estudar profundamente temas desconhecidos, fazendo uma releitura dos meus saberes e me permitindo entender os conhecimentos acerca do trabalho que é desenvolvido no contexto sócio assistencial, bem como o papel dos intervenientes do processo educativo não formal de um programa social e as dinâmicas que lhes estão implícitas.

No aspecto pessoal, não posso deixar de constatar que houve um crescimento e amadurecimento ao longo dos processos vivenciados, o contato com a realidade do professor de Educação Física no ambiente não formal educativo foi momento de reflexão enriquecedor, parada para uma reavaliação dos valores até então significativos nas atividades cotidianas.

Chego ao fim desta etapa, reconhecendo um crescimento interior, que me incentivou a ponderar continuamente acerca da minha profissão, das ações de meus pares, sejam eles educadores, facilitadores, instrutores ou qualquer outra designação que exista para definir suas atuações e intervenções educativas. Seus posicionamentos, nas práticas, demonstraram que somos além de definições e conceitos, fazemos parte de algo maior quando lidamos com gente, com seres culturais, que tem sede e fome de carinho, de atenção, de reconhecimento – termo

que me foi recentemente apresentado, cuja teorização interessante do filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth, não caberá dissertar nesse momento. No futuro, tenho interesse em dar continuidade à pesquisa, possivelmente me interrogando sobre o reconhecimento pessoal e profissional dos atores que atuam na área de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas** – Brasília: UNESCO, BID, 2002. Acesso em: 17 mar. 2018.

AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp, Centro de Memória, 2001, p. 29-38.

BALL, Stephen. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006. Acesso em 28 ago. 2017.

BARROS, Edelvira Marques de Moraes. **História da Fundação de Imperatriz**. Imperatriz-MA: Ética, 1993.

BENEDETTI, Tânia R. Bertoldo. [et al.] . **A formação do profissional de Educação Física para o setor saúde**. Florianópolis: Postmix, 2014. Acesso em: 24 fev.2018.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3.ed. — Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Permanente do SUAS/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome** – 1ª ed. – Brasília: MDS, 2013.

BRASIL. **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. **Curso de introdução à atualização sobre especificidade e interfaces da proteção social básica no SUAS**. Brasília, DF: MDS, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2016.

BRASIL. **Perguntas Frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)**. Brasília, 2016

BRASIL. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004**. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. Brasília, 2004. Acesso em: 22 dez. 2017.

BRENTINI, Cláudia Maria Pereira. **Esporte e cidadania: um estudo de caso em uma unidade do serviço de convivência e fortalecimento de vínculo na cidade de Franca/SP**. 2016. Dissertação. Uni- FACEF, Franca (SP), 2016.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cad. Saúde Pública**, v. 34, n. 3. Acesso em 14 fev. 2019.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

CORREIA, Marcos Miranda. Projetos Sociais em Educação Física, Esporte e Lazer: Reflexões preliminares para uma gestão social. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 91-105, maio de 2008.

DAMASCENO, Leonardo Graffius; BIAZUSSI, Rosane Maria. **Educação física, estado novo e a militarização do corpo**. Motrivivência, 1990. Acesso em: 10 maio 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola - Questões e Reflexões**. 1 ed. - Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 dez. 2018.

FARIA JUNIOR, Alfredo G. de. **Educação Física: Globalização e Profissionalização uma crítica a perspectiva neoliberal**. Motrivivência, 1997.

FÁVERO, Osmar. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007.

FERNANDES, Renata Sieiro, GARCIA, Valéria Aroeira. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.5, n. 13, p. 14-28. Jan/set. 2006. Acesso em 18 dez. 2018.

FERNANDES, Rosa M. C; HELLMANN, Aline. **Dicionário crítico: política de assistência social no Brasil**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004. Acesso em: 22 dez. 2017.

FILGUEIRA, Carlos H. **Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social aproximaciones conceptuales recientes**. “Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe”, CIESU, 2001.

FORELL, Leandro; STIGGERB, Marco Paulo. Trabalho voluntário em políticas públicas sociais de esporte e lazer: uma análise a partir de casos do Programa Escola Aberta. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 39, n. 1.p. 24-30. 2017. Acesso em: 6 jun. 2018.

FRANKLIN, Adalberto. **Breve história de Imperatriz**. Imperatriz, MA: Ética, 2005.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERRIM, Gianna Lepre. (org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas**. Universidade Federal Fluminense. Movimento revista de educação. Ano 2 n. 2, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** .6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. G. Educação não formal nas instituições Sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. Acesso em: 18 dez. 2018.

GOHN, M. G. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos**. Investigar em Educação - II^a Série, n. 1, 2014. Acesso em: 18 dez. 2018.

GOHN, M. G. **Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social**. Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Acesso em: 18 dez. 2018.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: I Congresso Internacional De Pedagogia Social, 1. 2006, . **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Acesso em: 15 Fev. 2019.

GOIS JUNIOR, Edivaldo. **Os higienistas e a Educação Física: a história de seus ideais**. (Dissertação de Mestrado) - PPGEF. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

GOIS JUNIOR, Edivaldo LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.

GUARESCHI, Neuza M. F. et al. **Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo - Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 7, n. 1, 1^o semestre de 2007. Acesso em: 2 mar. 2018.

HENN, Leonardo Guedes; NUNES, Pâmela Pozzer Centeno. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História**. v. 2, nº. 6, ago. 2013 – Edição Especial - PPGH-UNISINOS. Acesso em: 17 mar. 2018.

KEHRIG, Ruth Terezinha. **Políticas Públicas: livro didático**, 4. ed. Palhoça: UnisulVirtual, 2011.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. Movimento, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica** .7 ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A Necessidade Histórica da Educação Física na Escola: a emancipação humana como finalidade**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2009. Acesso em: 25 mar. 2018.

MELO, José Pereira de; DIAS, João Carlos N. de Souza e Nunes. Fundamentos do programa Segundo Tempo: entrelaçamento do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação. In: OLIVEIRA, Amauri A. B.; PERIM, G. L. (Org.). **Fundamentos pedagógicos do programa Segundo Tempo: da reflexão à prática.** Maringá: Eduem, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v.17. n. 2. p. 29-40. jul.-dez./2011. Acesso em: 2 mar. 2018.

MOREIRA, Wagner Wey. **Educação física & esportes: Perspectivas para o século XXI.** Campinas: Papirus, 2003.

SOUZA NETO, Samuel de. A Formação do Profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004. Acesso em: 09 jan. 2018.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo, 2006.

NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica: Objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre. **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática.** Maringá: Eduem, 2009.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, Jose Augusto Victoria. **Educação Física e a Organização Curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio.** Londrina: Eduel, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANCHES, Edmilson (org.). **Enciclopédia de Imperatriz.** Imperatriz: Instituto Imperatriz, 2003.

SANTOS, Sueyla F. da Silva dos; BENEDETTI, Tânia R. Bertoldo. Cenário de implantação do Núcleo de Apoio a Saúde da Família e a inserção do profissional de Educação Física. **Rev. Bras. Ativ. Fis. e Saúde**, Pelotas, v. 17. n. 3, p.188-194. jun/2012. Acesso em: 24 fev. 2018.

SANTOS, Valdeci. O que é e como fazer “revisão da literatura” na pesquisa teológica. **Fides Reformata XVII**, n.1. p. 89-104, 2012.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online)**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. O Horizonte da Pedagogia Social: uma perspectiva de Aproximação Conceitual. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, p. 2122-2137, out./dez. 2017.

SILVA, Alan Camargo. Reflexões historiográficas sobre a Educação Física militarista. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, n.172. Set. 2012.

SIMSON, Olga Rodrigues Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro, (org.). **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas: Ed. Unicamp/ CMU, 2001. Acesso em: 10 dez. 2018.

SOUZA NETO, Samuel de. Et al. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004. Acesso em: 2 mar. 2018.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, nº 16. p. 20-45. jul/dez 2006. Acesso em: 15 jan. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.73. dez., 2000.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade, 2002. Acesso em: 2 mar. 2018.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. **O “público-alvo” nos bastidores da política: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos**. UFRS. 2010. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá: Eduem, 2010.

WEBER, Silke. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Acesso em: 11 mar. 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
ESCOLA DE HUMANIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e outra é do pesquisador.

Título do projeto: **A INTERVENÇÃO EDUCATIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS (SCFV) EM IMPERATRIZ – MA**

Pesquisador: CARLOS AIRTON MORAES SANCHES

Telefone para contato: (99) 99122-1081

O Objetivo desta entrevista é levantar dados para desenvolver uma pesquisa dirigida para a elaboração de Dissertação de Mestrado.

A sua participação na pesquisa consiste em responder um questionário que será realizado pelo próprio pesquisador, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o pesquisado. Os procedimentos aplicados por esta pesquisa não oferecem risco a sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais. As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato pelo telefone acima citado.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa. Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____
CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local: _____ Data ____/____/____.

Nome e assinatura do participante: _____

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DO SCFV

1. Comente sobre sua formação universitária.
2. Quanto tempo atua e qual sua carga horária no SCFV? Como foi contratado? Você realizou alguma capacitação para trabalhar com esses sujeitos/usuários?
3. Quais (comente sobre) as principais atividades educacionais e/ou esportivas que você realiza no programa? Qual o público-alvo das mesmas?
4. Como você organiza seu trabalho? (Planejamento, formação, discussões, orientações, etc.)
5. Quem orienta e acompanha o desenvolvimento de seu trabalho? Como ocorre essa relação?
6. Quais (Comente sobre) as condições institucionais disponíveis para a realização das atividades no programa? (Apoio, espaço físico, materiais, equipamentos, etc.)
7. Qual a importância social de sua atuação profissional nesse PROGRAMA?
8. Como você avalia a existência do programa na comunidade e para os usuários que justifique suas ações e intervenções educativas?

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFISSIONAL COMPONENTE DO SCFV

- 1) Comente sobre sua formação universitária:
- 2) Quanto tempo atua no CRAS ou SCFV? Qual sua carga horária?
- 3) Você tem uma concepção teórica definida? Como você implementa esta concepção dentro da instituição?
- 4) A equipe do programa SCFV é multiprofissional? Como é sua relação com esta equipe? Como é o trabalho com a equipe?
- 5) Você utiliza algum instrumento planejador em seu trabalho? Quais são as estratégias que você utiliza em sua função no SCFV? Como você organiza seu trabalho? (planejamento, formação, discussões, orientações, etc.).
- 6) Quais as principais vulnerabilidades apresentadas pelo usuário e como ocorre a seleção dos mesmos?
- 7) Quais as barreiras enfrentadas na organização e gerência do seu trabalho no SCFV?
- 8) Você tem formação específica para trabalhar no programa SCFV?
- 9) Como você avalia a existência do programa na comunidade e para os usuários que justifique as ações e intervenções educativas do professor de Educação Física?
- 10) Quais os principais obstáculos percebidos por você no trabalho realizado pelo Professor de Educação Física no programa SCFV?
- 11) Qual a importância social do professor de Educação Física nesse programa?