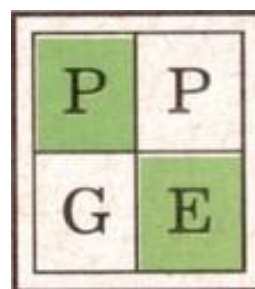


PROCESSOS EDUCATIVOS CONSTRUÍDOS COM
PARTICIPANTES DO PROJETO VIVÊNCIAS EM
ATIVIDADES DIVERSIFICADAS DE LAZER

Paulo Henrique Leal

*Tese de doutorado alinhavada na colcha da Linha
de Pesquisa
Práticas Sociais e Processos Educativos*

PPGE



SÃO CARLOS/SP
PRIMAVERA DE 2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROCESSOS EDUCATIVOS CONSTRUÍDOS COM PARTICIPANTES DO
PROJETO VIVÊNCIAS EM ATIVIDADES DIVERSIFICADAS DE LAZER**

PAULO HENRIQUE LEAL

**SÃO CARLOS/SP
2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROCESSOS EDUCATIVOS CONSTRUÍDOS COM PARTICIPANTES DO
PROJETO VIVÊNCIAS EM ATIVIDADES DIVERSIFICADAS DE LAZER**

Paulo Henrique Leal

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Aida Victoria Garcia Montrone

**SÃO CARLOS/SP
2015**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L435p Leal, Paulo Henrique
Processos educativos construídos com participantes do projeto vivências em atividades diversificadas de lazer / Paulo Henrique Leal. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
196 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Processos educativos. 2. Lazer. 3. Diálogo. 4. Infâncias. 5. Juventudes. I. Título.



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Paulo Henrique Leal, realizada em 03/07/2015:

Profa. Dra. Aida Victoria Garcia Montrone
UFSCar

Prof. Dr. Luiz Goncalves Junior
UFSCar

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves
UFSCar

Profa. Dra. Lilian Aparecida Ferreira
UNESP

Prof. Dr. Sergio Alejandro Toro Arévalo
UACH

DEDICATÓRIA

Caminhar e conviver lado a lado é sempre um ato de amor...

Isto porque cativarmo-nos em dias e em noites de frio e de calor, de sol e lua, de secas e de chuvas, de maresias e de ventos, de folhas e de flores ao longo do conviver caminhando e caminhar convivendo, partilhando algumas lágrimas e choros ao mesmo tempo em que plantamos e cultivamos alegrias, felicidades, disposição e sorrisos *uns-com-os-outros* é sempre uma postura de coragem, de fé, de esperança, de solidariedade, de humanização.

É neste sentido que dedico não apenas o produto, mas o processo de construção desta tese a você, amor da minha vida, ***Letícia Bortolin***.

Sem todo o seu apoio, carinho, amizade e amor incondicionais ao longo do conduzir as minhas escolhas na organização e estruturação desta tese e de meu viver neste período, eu não teria conseguido estar sendo, aqui, o que estamos sendo, juntos, hoje...

Saiba que sem a sua doce, aberta, sincera e companheira convivência eu não teria conquistado e vislumbrado as belezas do caminhar ante os desafios de nosso viver durante o desenvolvimento deste trabalho...

Incondicionalmente, te amo!

AGRADECIMENTOS

A Deus por toda a proteção e por estar aqui, hoje, realizando a conquista de mais um degustar das inúmeras cores, aromas e sabores de nosso viver que, histórica e socialmente, estamos construindo *uns-com-os-outros-no-mundo-que-está-sendo*.

À minha doce orientadora, Victoria Montrone, que, paciente e solidária e humanamente me acolheu, acompanhou e guiou as minhas curvas, retas, aclives e declives durante os dias obscuros e mais contentes no processo de escrita deste trabalho; Igualmente, ao educador Luiz Gonçalves Junior, pois, meus processos educativos ao longo da pós-graduação, particularmente nos últimos anos do doutorado, talvez tivessem tomados outros rumos se não fosse por seu apoio e o de Victoria. Muito agradecido, Victoria e Luiz!

Ao educador Fernando Donizete Alves e às educadoras Lílian Aparecida Ferreira, Aline Sommerhalder, Denise Corrêa, Luciene Ferreira da Silva e Maria Waldenez de Oliveira que, desde os momentos em que *reconhecemo-nos*, passei a tê-las e tê-los como referência em meus modos de agir, pensar, atuar e *estar sendo*. À educadora Valéria Vasconcelos que, mesmo sem termos nos conhecido pessoalmente, me auxiliou muito com a escrita de suas pesquisas e reflexões em torno dos processos educativos e, de maneira carinhosa, aceitou ser membro suplente na ocasião da defesa desta tese.

Sobremaneira, juntas e junto à Victoria e ao Luiz, também realizaram preciosas contribuições com o processo de desenvolvimento desta tese: desde a base conceitual na graduação, na elaboração da dissertação de mestrado, no projeto de doutorado, no convívio dialógico ao longo dos encontros na Linha, até a companhia em reuniões, conversas, em momentos tristes e felizes do caminhar, em confraternizações e reuniões entre amigas e amigos nas cidades de Bauru/SP e São Carlos/SP.

Ao educador Sergio Alejandro Toro-Arévalo, por também ter colaborado com meus processos educativos ao longo de minha trajetória no curso de doutorado e, gentilmente, ter aceitado participar do momento da defesa desta tese. A tranquilidade e empatia de sua postura humana também me fazem testemunhar o caminho do diálogo no convívio entre nós, seres humanos.

À Letícia Bortolin, a quem dedico este trabalho, pela paciência, carinho e toda a sua sinceridade, doçura e companheirismo, desde que nos conhecemos há alguns anos e, especialmente, ao longo do processo de construção desta investigação: foram dias de sol, noites em claro em meio aos baixos, médios e altos que compõem o nosso caminhar. Sem você, certamente eu não estaria aqui hoje...

Éramos pessoas que não se conheciam; depois nos tornamos amigo e amiga. Conhecendo-nos e reconhecendo-nos, decidimos ser namorado e namorada. Já hoje, continuando a viver, conviver e a sorrir juntos e juntas, somos noivo e noiva um do outro.

Ao longo deste caminhar, em meio a alguns momentos distantes devido ao próprio processo de escrita desta tese, nos aproximamos um do outro de tal modo que, hoje, mais do que ontem, sinto sua presença em minhas ações, em meu viver e, sem dúvidas, por entre as palavras que aqui estão registradas... Muito, muito, muito agradecido pelo seu amor, amor!

Ao meu pai, Vicente Correia Leal, à minha mãe Vilma Alves de Souza Leal, a toda a minha família, a todos os meus amigos e minhas amigas, educandos e educandas, de Mogi das Cruzes/SP, da Unesp/Bauru, da UFSCar/São Carlos, do Unifeb em Barretos e de tantos outros espaços e contextos que, de alguma maneira, tocaram não apenas a minha vida, mas meu viver e me auxiliaram e me auxiliam até hoje, perto ou longe, na busca por uma *vida boa* para nós, seres humanos.

Agradecimentos especiais ao Igor Malinosqui e ao Lucas Sahade que não mediram esforços ao me auxiliarem com a “tese-impressão” e “tese-entrega” na ocasião da qualificação e defesa do Doutorado; à Mariane Benetti pela sincera amizade desde que nos conhecemos, incluindo a toda sua família; à Rubinha, com a sua filhota Valentina, pela amizade e apoio “à distância”, mas sempre perto do coração.

Um também super agradecimento à Neusinha, bem como à Cátia e ao Cris que, com uma alegria e amizade gigantesca, construímos fortes laços ao longo do caminhar na graduação, pós-graduação e na docência; à amiga Lili e a sua filhinha Rafaela, por todo o carinho fraterno e também sincero; ao sensei Ossamu Ikeda, pelos ensinamentos e apoio, como se fosse meu próprio pai. Aos irmãos Paulo Menzinger e Jefferson Menzinger, juntamente ao sr. Ernesto e à sra. Maria, pai e mãe deles e, também, meu pai e minha mãe de coração; a toda turminha do Aikido em Mogi e em Bauru (incluindo a Dona Valentina e o sr. José), galera esta que me auxiliou e acompanhou durante muito tempo e com quem aprendi muito ao longo do convívio.

Um agradecimento também especial a toda a família Bortolin, em Ipeúna/SP e Rio Claro/SP, que desde que nos conhecemos, me sinto realmente “em casa”. A todos e todas vocês, pessoas queridas, meus carinhosos, fraternos e sinceros agradecimentos!

Àqueles seres humanos que pela sua vocação ontológica ao *ser mais*, por mim testemunhada na concretude de nossa *convivência-dialógica-investigativa*, me auxiliaram significativamente no conduzir do meu viver: *grande turminha* do Projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer (VADL) em São Carlos, recebam o meu muito, muito, muito obrigado!!

Saibam que cada um e cada uma de vocês, educandos, educandas, educadoras e educadores que conheci e convivi, no contexto do VADL, está aqui presente não apenas no mundo das palavras deste trabalho, mas no *mundo humano* do meu ser. Muito agradecido!

Esta noite um gato chorou tanto que tive uma das mais profundas compaixões pelo que é vivo. Parecia dor, e, em nossos termos humanos e animais, era. Mas seria dor, ou era “ir”, “ir para”? Pois o que é vivo vai para. [...] Não é à toa que entendo os que buscam caminho. *Como busquei arduamente o meu!* E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser [...]. Hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: *meu caminho não sou eu, é o outro, é os outros*. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: *eis o meu porto de chegada* (LISPECTOR, 1999, p. 15-119, grifos nossos).

RESUMO

As crianças, adolescentes, jovens e quaisquer *seres humanos*, como tais, têm o direito ao respeito, à dignidade humana, à diversão, à fruição do lazer, à sua corporeidade, aos mais diversos espaços/tempos/contextos de convivência em práticas sociais, para que desenvolvam/fortaleçam e mantenham vivas as dimensões materiais e simbólicas de suas culturas, bem como seus processos educativos, caminhando, assim, ao seu direito à humanização. Para a concretude de pressupostos como este, torna-se relevante o testemunhar histórico em que seres humanos *experenciaram* a busca pela coerência entre a intencionalidade aos direitos humanos e o educar-se em comunhão, *amorosamente*. Considerando que a esperança é uma exigência ontológica dos seres humanos e que a busca pelo *ser mais*, pela *humanização*, pela *ética da libertação* consiste em vocações humanas também ontológicas, na presente tese construímos a seguinte questão de pesquisa: que processos educativos são desenvolvidos com/entre crianças, adolescentes e jovens participantes no projeto vivências em atividades diversificadas de lazer na cidade de São Carlos/SP? Como educam-se, neste contexto, a conduzir seu viver? A partir desta questão latente-suleadora, tivemos como objetivo geral: identificar, descrever e compreender processos educativos presentes no educar-se ao conduzir o viver com/entre crianças, adolescentes e jovens no contexto do projeto vivências em atividades diversificadas de lazer, na cidade de São Carlos/SP. Sob a luz da pesquisa qualitativa, com enfoque provindo do hemisfério sul, a pesquisa contou com a colaboração de 25 crianças, adolescentes e jovens dos bairros Santa Felícia, Jardim Gonzaga e adjacências, participantes do Projeto de Extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer, além de 13 educadores(as). Realizamos o convívio dialógico investigativo, semanalmente, ao longo de 5 meses de inserção e, os *registros dos saberes da convivência-dialógica-investigativa* se deram através de notas e diários de campo, os quais foram analisados com base na *construção de categorias em pesquisas sociais*. Em suma, os resultados descreveram dois grandes conjuntos de processos educativos, sendo eles: **1) sendo gente com a gente: convivência, dialogicidade, empatia e alteridade;** e **2) tudo junto e misturado: educando e educando-se no/para o lazer.** Foi destacado, como *processo educativo alinhavante*, no tempo/espaço/contexto histórico dialógico-investigativo da prática social lazer, a *alteridade/amorosidade/empatia ao conduzir o viver* pelas crianças, adolescentes e jovens. Em suma, a partir da natureza processual da construção desta investigação, tivemos o seguinte posicionamento ideológico/político defendido como tese: as crianças, adolescentes e jovens, de diferentes maneiras, educam-se ao *conduzir o viver* em busca do *ser mais*, *intencionalizando*, reproduzindo, lendo, significando, *amando* (e por isso *transformando*) seus contextos, seu *mundo-vida*; convivendo-dialogando, educando-se e *eticizando-se* ao mundo em comunhão; sendo humanos nas dificuldades de seus amigos e amigas, *sendo gente com a gente* em meio as *infâncias e juventudes populares*.

Palavras-chave: Processos Educativos. Lazer. Diálogo. Infâncias e Juventudes.

ABSTRACT

Children, adolescents, young people and all human beings, as such, have the right to respect, human dignity, the fun, the enjoyment of pleasure, to his body, the most diverse space/time/living contexts in social practices, to develop/strengthen and keep alive the material and symbolic dimensions of their cultures as well as their educational processes, walking thus their right to humanization. For concreteness assumptions like this, it becomes relevant historical witness that human beings experience the search for coherence between the intentionality of human rights and educate themselves in communion, lovingly. Considering that hope is an ontological requirement of human beings and that the search for be for the humanization, the ethics of liberation consists of human vocations also ontological, in this thesis built the following research question: which educational processes are developed/among children, adolescents and young people participating in the project experiences in diverse leisure activities in the São Carlos/SP city? How to educate themselves in this context, to lead your life? From this point Latin-South, we had as main objective: to identify, describe and understand educational processes present in educating yourself to conduct live with/among children, adolescents and young people in the experiences project in diverse recreational activities in the São Carlos/SP city. In the light of qualitative research, with the southern hemisphere stemmed approach, research with the collaboration of 25 children, adolescents and youth of the neighborhoods Santa Felicia, Jardim Gonzaga and surroundings, participants Experiences Extension Project in Diversified Activities Leisure, beyond 13 educators. We conduct investigative dialogic interaction weekly over five months of insertion, and the records of the knowledge of living-dialogical-investigative were through notes and field diaries, which were analyzed based on the construction of categories in social research. In short, the results described two large sets of educational processes, as follows: 1) where people with us: living, dialogical, empathy and otherness; and 2) all together and mixed: educating and educating yourself on/for leisure. Was highlighted as basting educational process in the time/space/dialogical investigative historical context of social leisure practice, otherness/loveliness/empathy to conduct live by children, adolescents and youth. In short, from the procedural nature of the construction of this investigation, we had the following ideological positioning/political defended a thesis: children, adolescents and young people in different ways, educate yourself while driving to live in search of being more with intent, playing, reading, meaning, loving (and therefore transforming) their context, their life-world; living-dialogue by educating yourself and ethically to the world in communion; It is human in the difficulties of their friends and friends, and people with us in the middle childhoods and youths popular.

Keywords: Educational processes. Recreation. Dialogue. Infancies and youths.

Falo de meus caminhos, de minhas buscas, de minhas e de nossas partilhas e também de minhas e de nossas incertezas. "Nossas" traduz aqui as pequenas comunidades e a rede de pessoas envolvidas na busca do aprendizado de uma *vida solidária*, com que tenho convivido há anos. Há aqui um esboço de olhar com um pouco mais de espanto e estranheza que, anterior a elaborações científicas, mais complexas sobre os fatos da vida, olha com uma perplexa inocência a vida que se vive e pergunta: Por quê? Para quê? Por que assim e não de outra maneira? Por que viver assim e não de outro modo? Por que este mundo de vida social e não um outro? [...] São, repito, ideias a custo aprendidas para serem praticadas e partilhadas, mais do que postas em teorias ou delas derivadas. Aparecem pouco em livros de ciências humanas e sociais e, menos ainda, nos artigos científicos que se multiplicam em nossas revistas. Aparecem com palavras mais doces e mais centradas na felicidade pessoal [...]. Afinal, se não for para sermos melhores, isto é, mais humanos, para que pensar? (BRANDÃO, 2005b, p. 119-120, grifos do autor).

Precisamos ter a coragem de começar a dizer que já não necessitamos tanto de agentes competentes-competitivos. Eles saturam as filas dos desempregados de "alto nível" com seus diplomas de MBA debaixo dos braços. Precisamos de pessoas *coerentes-cooperativas*, capazes de pôr em prática a idéia de que não fomos feitos apenas para produzir bens e serviços em um mundo de ganhos-e-perdas, entre os custos-e-benefícios de uma vida injusta, impessoal e excludente. *Fomos feitos para criar um nosso outro mundo. Fomos feitos para criar o mundo humano do primado da pessoa e da vida. Fomos feitos para construir este lugar feliz, pouco a pouco, na vida de cada dia e de maneira irreversível, por nossa conta e em nome do afeto do amor que nos une e da felicidade de todos e sempre, que é o nosso destino humano* (BRANDÃO, 2005b, p. 24, grifos nossos).

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** fragmentação da inteireza corpo-movimento-mente _____ 10
- Figura 2:** qual delas é a criança surda? _____ 102
- Figura 3:** vista das árvores, quadra poliesportiva, minicampo de areia, campo de futebol e pôr do sol _____ 118
- Figura 4:** vista interna da entrada do Clube de Campo dos Metalúrgicos e a escolha pelo andar de bicicletas como lazer _____ 118
- Figura 5:** vista do local de armazenamento das bicicletas e de momento de partilha de saberes sobre manutenção de bicicletas _____ 119
- Figura 6:** vista do espaço da lanchonete e escolha dos jogos como lazer _____ 119
- Figura 7:** vista de parte do parquinho na areia e do tobogã da piscina _____ 120
- Figura 8:** vista das piscinas e tobogã _____ 120
- Figura 9:** a proximidade, *convivência-dialógica-investigativa* e a utopia _____ 127
- Figura 10:** a intencionalidade como critério de lazer _____ 149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: títulos das pesquisas e avaliações, relacionadas às juventudes, organizadas pela UNESCO e os respectivos anos de publicação _____80

Quadro 2: colaboradores(as) com a pesquisa _____131

LISTA DE SIGLAS

ADESM – Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos de São Carlos

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CCM – Clube de Campo dos Metalúrgicos

DEFMH – Departamento de Educação Física e Motricidade Humana

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECO – Estação Comunitária

EJUVE – Estatuto da Juventude

MQF – Projeto Mais Que Futebol

ONU – Organização das Nações Unidas

PMSC – Prefeitura Municipal de São Carlos

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

VADL – Projeto de Extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer

SUMÁRIO

PRIMEIROS AROMAS, CORES, SABORES E INQUIETAÇÕES	15
1. INTRODUÇÃO	24
2. PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS	36
2.1 Desvelando processos educativos: o processo de inserção/convívio em práticas sociais	42
3. O OUTRO E A VIOLÊNCIA SOCIAL	49
4. DIREITOS HUMANOS E O LAZER	65
5. METODOLOGIA	112
6. IDENTIFICANDO E DESCREVENDO PROCESSOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA SOCIAL LAZER	136
6.1 Sendo gente com a gente: convivência, dialogicidade, empatia e alteridade	136
6.2 Educando-se no/para o lazer	148
7. ALGUMAS REFLEXÕES	155
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	181
APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	184
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA EDUCADORES(AS)	187
APÊNDICE D: MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO	190
ANEXO 1: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA/UFSCAR	193

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia. As ideologias fatalistas são, por isso mesmo, negadoras das gentes, das mulheres e dos homens (FREIRE, 2001a, p. 85).

PRIMEIROS AROMAS, CORES, SABORES E INQUIETAÇÕES

Em 2004, com 17 anos de idade, tive a oportunidade de ingressar no Ensino Superior, no curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Bauru/SP), a 400 quilômetros de distância da minha casa no bairro de Jundiapéba, no finalzinho (ou seria no comecinho?) da paulista cidade Mogi das Cruzes.

Nesse tempo, pensava que seria a minha chance de conseguir auxiliar minha família e a retribuir o que meu pai e minha mãe sempre me ensinaram, desde pequeno. Nas palavras de meu pai, por exemplo: “*Podem retirar tudo da gente, mas ninguém pode tirar o que a gente sabe*”.

Na ocasião, a minha perspectiva era que após os 4 anos de graduação, eu voltaria para a minha casa com o objetivo de ser professor na escola estadual onde estudei os 4 anos finais do Ensino Fundamental (da 5ª à 8ª séries, assim denominadas na época) e os 3 anos subsequentes, no Ensino Médio; bem como atuar na academia de artes marciais que eu frequentava assiduamente naquele tempo, com o professor/*sensei* Ossamu Ikeda e demais amigos e amigas.

Contudo, ao longo de minha chamada “Formação Inicial” para a docência, fui ampliando minha perspectiva da Educação Física, da Educação como um todo e, com o grande auxílio da minha orientadora da graduação, a professora Lílian Aparecida Ferreira – aliás, hoje consigo dizer que ela foi e é umas das referências do meu *estar sendo*¹ –, vislumbrei os horizontes da Pós-Graduação, iniciando-se o processo de *moviment-ação* rumo a uma nova perspectiva: atuar no Ensino Superior.

Em dezembro de 2008, um ano após o término da minha graduação, fui aprovado no processo seletivo do Mestrado para ingressar, no ano seguinte, no

¹ *Estar sendo* é um conceito presente na obra de Paulo Freire (ver FREIRE, 1987b ou 2001b, por exemplo). Em termos gerais, segundo o autor, somos seres inconclusos, em constante construção, ou seja, o ser humano não é: *está sendo*. “A sua condição de ser histórico-social, experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda mas também o que adquire e não de forma mecânica. Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação. [...] Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo. Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura” (FREIRE, 2001b, p. 12-35). O mesmo pode ser considerado em relação ao mundo, já que ele também não é: o mundo *está sendo* (FREIRE, 1992, 2006).

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). Lembro que este, para mim, foi um grande marco na minha história de vida, pois, além de ter sido a primeira pessoa da família a ingressar no Ensino Superior, também fui o primeiro na Pós-Graduação.

Na época eu pensava que se tratava de uma oportunidade ainda maior para seguir os ensinamentos de meu pai e minha mãe, ao continuar aprofundando meus conhecimentos relacionados à Educação, na Linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais; e, ao mesmo tempo, apreender e compreender outras perspectivas, visões de mundo e mundo de visões que até então eu não conhecia.

A princípio, na ocasião, eu ainda possuía como pressuposto epistemológico que a instituição escolar era o principal (se não o exclusivo) local onde aprendíamos (e apenas aprendíamos, não ensinávamos) as coisas sobre o mundo: neste espaço, desde pequeno nos ensinavam a ler, a escrever, a contar e até a brincar, para que fizéssemos um mundo melhor quando crescêssemos e virássemos adultos...

Somente a partir do ano de 2009 percebi que comecei a visualizar algumas das amarras que até então condicionavam o meu *estar sendo*, pois, após a significativa experiência vivida na disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, posso afirmar que comecei a realmente me ver/perceber no *Outro*² e a vê-lo/percebê-lo em mim.

Com isso, passei a me aprofundar nos estudos de alguns conceitos relacionados, por exemplo, à práxis ética, progressista; ao diálogo e ao saber de experiência feito; à exterioridade, totalidade e *com* o *Outro*; à filosofia e pedagogia da libertação, de modo que, reconhecendo o diferente, o oprimido, o socialmente marginalizado, iniciei uma melhor compreensão meus processos educativos, a mim mesmo e, com isso, o *mundo-que-está-sendo*³.

Assim, a partir dessas transformações ao longo dos meus caminhos formativos, configurou-se como coerente o ingresso na Linha de Pesquisa *Práticas*

² Conceito presente na obra de Enrique Dussel (tais como, por exemplo, DUSSEL, s.d., 1977a, 1977b, 1994 e 1996). Em síntese, com a letra "O" maiúscula (para diferenciar-se dos outros, com letra minúscula, enquanto outras pessoas em geral) representa os seres humanos socialmente discriminados, injustiçados, oprimidos e historicamente proibidos de ser.

³ Tal como os seres humanos estão sendo, o mundo também está em constante construção e transformação a partir das e nas ações humanas. Descrevemos a expressão utilizando-se dos hifens com a perspectiva de estabelecer a relação indissociável entre a continua construção histórica e social dos seres humanos *uns-com-os-outros*, mediatizados pelo mundo, que, por isso mesmo, também está sendo.

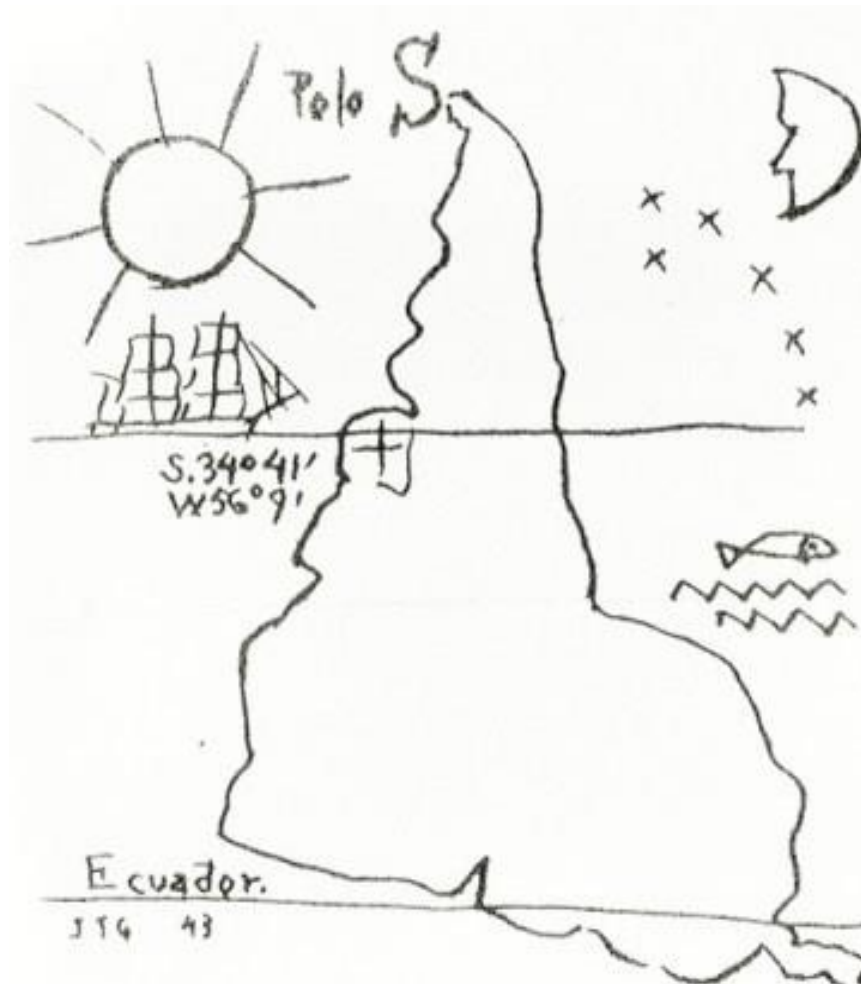
Sociais e Processos Educativos, considerando que nela vislumbrei horizontes que me possibilitaram o aprofundamento conceitual voltado, por exemplo, à pedagogia dialógica, contemplando, ações, inserções e relações humanizadoras, a fim de desvelar, *construir junto* e compreender processos educativos nas mais diversas práticas sociais.

Na ocasião, com o ingresso no Doutorado em 2011, conheci algumas das obras de Enrique Dussel e Ernani Maria Fiori, além de aprender a *imersão, emergência* com conceitos de Paulo Freire, já que os três são os *autores-raízes* que *suleiam* e *américa-latineiam* as investigações, o costurar e as costuras na colcha de retalhos da Linha de Pesquisa *Práticas Sociais e Processos Educativos*.

Temos como autores-raízes ou, ainda, autores alinhavantes da colcha de retalhos (colcha esta que, cuidadosamente planejada e costurada, aquece as pessoas das classes populares quando passam por dias e noites de frio), nos estudos da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos do PPGE-UFSCar: Paulo Freire (Pedagogia Dialógica/da Libertação), Enrique Dussel e Ernani Maria Fiori (Filosofia e Teologia da Libertação).

No entanto, isto não significa que não há abertura ou diálogo com outras perspectivas e referenciais teóricos. Nestas raízes e tronco teóricos, também há galhos e ramificações com autoras e autores como Boaventura de Sousa Santos, Carlos Rodrigues Brandão, Eduardo Galeano, Maurice Merleau-Ponty, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Victor Valla, além de outros autores e autoras que, na medida em que novas demandas das pesquisas vão nos surgindo, vamos nos debruçando e descobrindo-os(as).

Sulear, sulenraizar, américa-latinear representam, aqui, nossa perspectiva que busca superar a percepção e concepção eurocentrada do mundo. Chamamos a atenção para percebermos o *mundo-vida* a partir de nossas próprias raízes, de nossa própria terra, de nossa própria história, enquanto seres humanos que vivem na América Latina, na América do Sul, no Hemisfério Sul, tal como podemos observar na figura a seguir.



Fonte: Adaptado de Torres-Garcia (1941). Imagem disponível em:

<https://mundodeoz.files.wordpress.com/2012/09/el-sur-1.jpg?w=359&h=397>. Acesso em mar., 2015.

Mas, somente *des-cobrir-me* em meio às desigualdades sociais existentes e à desvalorização de determinadas comunidades em detrimento de outras não representa a imediata superação das situações de opressão, mas sim, seus *processos*.

Não obstante, consciente das limitações que condicionam o ser humano, inconcluso e inacabado, que vive em um momento histórico em uma dada estrutura social, optei por estar a favor da luta com as comunidades populares e, por nela estar, agir em busca de um mundo mais igualitário.

De igual modo, venho refletindo, compreendendo, degustando, saboreando e testemunhando o *estarmos sendo* coerentes (no dialogar, pesquisar, estudar, *conviver*, educar-se) a favor da existência humana, a favor do viver, mesmo diante de pequenos ou grandes sabores em nosso viver... Afinal, tal como nos aponta Freire

(2006), a mudança é difícil, mas é possível e preciso, no sentido de que preservar situações de miséria, discriminação se constitui como ação antiética.

Não se trata, todavia, de culparmos pessoas e grupos/comunidades isolada ou individualmente por estarem “nessa” ou “naquela” posição, mas sim, de nos questionarmos: qual a coerência entre aquilo que ansiamos, aquilo que discursamos e aquilo que fazemos? Tal como Freire (1987a; 1987b; 1992; 1995) nos leva a refletir, *contra quem, a favor de quem, contra quê e a favor de quê* estão sendo planejadas e concretizadas nossas ações?

Sobremaneira, o convívio no contexto da referida Linha, envolvendo diálogos, partilhas e repartilhas de experiências entre educadoras, educadores, educandos e educandas de mestrado, doutorado, ouvintes ou especiais, ao contrário do que eu dizia na época, não foi o “divisor das águas” em meu viver: hoje, percebo que tal espaço/tempo/contexto/convívio foi, para mim, o *unificador das águas, terras e ares*, no sentido de buscar e caminhar em meio a relações humanizantes, humanizadoras, sentido no ventre as emoções da e na busca pelo saber, pelo conhecer e o ser mais, *uns-com-os-outros-no-mundo-que-está-sendo*.

Hoje, primavera de 2015, cerca de 11 anos após minha saída da cidade onde morava para o ingresso no Ensino Superior, ora então pleiteando o título de Doutor em Educação através da escrita desta tese, estou em busca de mais um sonho: a busca pela coerência entre o planejar e o atuar, entre o *projetar* e o caminhar, entre o dizer e o fazer.

Mesmo após ter passado – particularmente nestes últimos anos – por encontros e desencontros pessoais, emocionais, materiais, amorosos, familiares – tal como grande parte dos seres humanos –, ainda sim, decidi percorrer e produzir novas trilhas e testemunhar a coerência dos meus próprios dizeres. Apesar de não justificar, tais acontecimentos pessoais podem explicar algumas das lacunas presentes no presente texto.

Como destacado por Toro-Arévalo (2008, p. 8, grifos nossos):

Para la America equinoccial y meridional el desplazamiento y *sentido en el vientre se constituyen en su característica*, su atención, su centro, el punto radical. De manera que el baile, la comida, la bebida, la emoción, el placer y el medio, la alegría y el odio, la simpatía y la empatía emergen como substratos del comportamiento y por tanto del conocer.

Neste sentido, posso afirmar que, ao distanciar-me e afastar-me durante tanto tempo do contexto de minha casa e do convívio com minha família, acabei me aproximando ainda mais dela, pois, tal como dizia José Saramago, é preciso sair da ilha para enxergar a ilha, isto é, não conseguimos nos ver se não saímos de nós (SARAMAGO, 1997, 2012).

Ressalvamos que, ao sairmos de nós para conseguirmos nos ver/sentir/perceber, do ponto de vista ético e humano, na perspectiva do corpo encarnado, do pensamento progressista, da busca pela transformação das estruturas desumanizantes de nossas sociedades, não significa dizer que deixamos ao relento nossas próprias vistas de um ponto, nossas experiências, nossas movimentações, nossos saberes e sabores: apenas trocamos e retrocamos as lentes dos óculos que estamos a utilizar.

Com tal perspectiva, é possível enxergar os fenômenos sociais ora com maior amplitude, ora com maior foco, considerando que, às vezes, também nos depararemos com ares que poderão condicionar nossas percepções, seja por embaçar nossos olhares, seja pela tentativa de anestésiar nossos sentidos; todavia, jamais determiná-los.

Em meio aos caminhos e aos processos a partir dos quais *teseteci* este trabalho, aprendi um pouco sobre o quanto é doloroso, complexo e ao mesmo tempo gratificante poder defender uma posição no mundo diante outros e com outros seres humanos que também trilham, questionam e produzem seus caminhos formativos e condutores do viver, quer sejam as educadoras e os educadores que constituíram minha banca examinadora, quer sejam as crianças, adolescentes, jovens e demais colaboradores(as) com esta tese, quer sejam os(as) presentes leitores e leitoras da historicidade dos escritos em voga.

A partir de autores como Paulo Freire, Enrique Dussel e Ernani Maria Fiori, também aprendi que, por exemplo, é preciso perguntarmo-nos e movermo-nos com base na perspectiva de “contra que, contra quem, a favor de que e a favor de quem estamos-sendo?”; que é preciso criticarmos e contra projetarmo-nos à ideologia da exclusão, da marginalização do *Outro*; que as práticas sociais, ao mesmo tempo em que os possibilitam/desencadeiam diversos outros processos educativos, são espaços para o convívio face-a-face, para o diálogo, para a existência histórica, para o encontro dialético que se produz no seio das culturas, buscando-se ora a reprodução, ora a

democratização e a humanização de nossas sociedades, em quaisquer contextos em que convivemos.

Através da comunhão de olhares, enfoques, dúvidas, cores, saberes e sabores, jogos e brincadeiras, danças e lutas, ginásticas e esportes, fruição do lazer e do ócio, *uns-com-os-outros*, mediatizados e mediatizadas pelo mundo-que-está-sendo, vamos nos educando, nos alimentando, nos significando, nos enxergando e nos humanizando.

Sejam crianças, adolescentes, adultos(as) e idosos(as); sejam considerados e consideradas como jovens, podemos trilhar às utopias em meio da e na alteridade, da/na empatia, no/do diálogo, no/do amor, na/da amorosidade, na/da intencionalidade, no/do conhecimento do *Outro* para o reconhecimento de si; no e do conhecimento de si no/para o reconhecimento ao mundo; no/do conhecimento e reconhecimento ao mundo-que-está-sendo na/para a condução de nosso viver e do *ser mais*; na/da condução de nosso viver e na/da busca pela transcendência⁴ na/para a construção e reconstrução do mundo-que-está-sendo (o que também representa a constituição de nós).

Ainda com base nos autores centrais (ou seriam autores “periféricos”, no sentido daqueles e daquelas que *perifereiam* por estarem *com* a periferia?) da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos do PPGE-UFSCar, agora finalizo estas primeiras palavras, em meio as cores, aromas, luzes e sabores iniciais das lentes e temperos latinos e sul-americanos para as leituras, degustações e reflexões sobre o que está por vir na escrita, histórica e contextual, da presente investigação.

Para tanto, acreditando na humanização, na fé incondicional em cada ser humano, na amorosidade e no *ser mais*⁵ como vocações ontológicas do ser humano,

⁴ A transcendência é um processo intrínseco à natureza humana, cuja estrutura essencial no ser é a consciência da incompletude e a vontade de superá-la (SÉRGIO, 2004).

⁵ Conceito construído na obra de Paulo Freire, cujo significado pode ser entendido como o desafio dos seres humanos na busca pela libertação, pela humanização, pela gentitude humana, no sentido do permanente caminhar e construir caminhos *uns-com-os-outros* (isto é, em comunhão) mediatizados e mediatizadas pelo mundo, rumo ao transcender. Em Freire (1987b, 1996, 2001b), por exemplo, é possível compreender o *ser mais* como sendo uma expressão da vocação ontológica humana que, em processo de *estar sendo*, tem como utopia a humanização. Segundo Freire (1996, p. 54): “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”. Portanto, como seres condicionados e inconclusos, estamos vocacionados ao ser mais (FREIRE, 1987b, 1996, 2001b) que, em síntese, representa a vocação à humanização. Esta, como tal, constitui-se como um direito de todos os seres humanos, um processo histórico e social de lutar pelo viver bem, pela vida boa, radicalmente em oposição à opressão, às desigualdades sociais.

como propósito da humanidade e do mundo-que-está-sendo, é possível afirmar que, como nos diria Paulo Freire, todas e todos nós sabemos e ignoramos algo⁶; histórica e socialmente, em diferentes práticas sociais, vamos reproduzindo, compartilhando, construindo e transformando processos educativos, quer sejam crianças, adolescentes, jovens, adultos(as) ou idosos(as).

Assim, desde pequeninos e pequeninas, conduzindo nosso viver vamos construindo nossa existência e, ao mutua e intersubjetivamente construímolas, vamos nos conduzindo rumo e em meio a um bem comum: nossa libertação, nossa liberdade, nossa empatia e amor ontológico ao *Outro*, nossa vida boa, nosso viver bem, nosso bem viver, nossas buscas ao que *está sendo* nos corações humanos, ou seja, a nossa gentitude, nossa humanidade.

UFSCar/São Carlos/São Paulo/Brasil/América Latina/
Mundo-que-está-sendo, primavera de 2015.

⁶ Ver Silva (1987) e Freire (1989), por exemplo.

Mas creio que para além ou para aquém de saberes disciplinados, de métodos disciplináveis, de recomendações úteis ou de respostas seguras; para além até mesmo de idéias apropriadas e apropriáveis, talvez seja hora de tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria. O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciáveis. As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de apreender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem).

Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas
(LARROSA-BONDÍA, 2003, p. 7)

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente, em 2010, a proposta de projeto desta tese estava circunscrita sob o tema dos processos educativos construídos e desencadeados a partir da prática social do malabarismo nos semáforos (LEAL e MONTRONE, 2011), com o objetivo geral de identificar, descrever e compreender como as crianças e jovens educam-se em meio aos contextos em que convivem realizando malabarismos, acrobacias e outras práticas sociais nos centros urbanos.

No entanto, me aproximando ao contexto de fortalecimento de ações⁷ com uma das comunidades periféricas do município de São Carlos/SP, o bairro Jardim Gonzaga e adjacências (bairros Monte Carlo, Vila Conceição, Cruzeiro do Sul, Cidade Aracy e Pacaembu), essa temática investigativa foi então reconstruída.

Em 2011, em diálogo com minha orientadora, decidimos que continuaríamos o trabalho com jovens, juntamente ao Projeto de Extensão *Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer* (VADL), o qual se vincula ao Programa Esporte Para Cidadania do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos (DEFMH/UFSCar). Tal projeto, desde 1999, é desenvolvido na cidade, particularmente com grupos/comunidades/contextos periféricos e socialmente marginalizados.

Após convite da Prefeitura Municipal de São Carlos (PMSC) em 2002, as ações do referido projeto passaram a ser desenvolvidas com as comunidades do bairro Jardim Gonzaga e adjacências (bairros Cruzeiro do Sul, Monte Carlo e Pacaembu), contando com a participação de aproximadamente 80 crianças e jovens entre 3 e 17 anos de idade, junto aos seus(suas) familiares ou responsáveis legais (GONÇALVES JUNIOR; SANTOS, 2008) que, prioritariamente, pertencem a grupos econômica e socialmente desfavorecidos.

⁷ Dentre várias *ações populares* na região, podemos destacar as da Incubadora Regional de Cooperativas Populares (INCOOP), cuja parceria estabelecida com o VADL no projeto: "Proposição de diretrizes para políticas públicas em economia solidária com condição para desenvolvimento de território urbano: caso jardins Gonzaga e Monte Carlo – São Carlos/SP", por exemplo, contou com apoio da FAPESP para aquisição de 5 bicicletas de 24 velocidades, de modo que as crianças, adolescentes e jovens hoje podem as *escolher* enquanto possibilidade de lazer. Além disso, de acordo com ITS (2010, p. 24) "A experiência de atuação da INCOOP/UFSCar junto ao bairro Jardim Gonzaga é tão intensa que, após a estruturação da Cooperlimpeza, mais três outras cooperativas passaram a funcionar na região. Dada essa realidade, a INCOOP orientou o planejamento comunitário de desenvolvimento para 2009 e 2010, visando à ampliação das cooperativas e a criação de iniciativas de finanças solidárias, o que será um grande avanço nas organizações de economia solidária". Por fim, também sugerimos os estudos das pesquisadoras Capacle (2010) e Rosa (2008, 2012) para ciência de outras *ações populares* no contexto do Jardim Gonzaga em São Carlos/SP.

As crianças, adolescentes e jovens participantes do VADL – que ocorre nos períodos matutino e vespertino – têm a presença de docentes e estudantes de pós-graduação em Educação da UFSCar, bem como de graduação, provenientes de cursos como Educação Física, Música, Biblioteconomia e Pedagogia. Durante o período em que foi desenvolvido especificamente nas instalações do bairro Jardim Gonzaga, o VADL também contava com a atuação de funcionários(as) a serviço da PMSC.

As pessoas que moram na região do Jardim Gonzaga, área periférica da cidade de São Carlos, se deparam com altos índices de violência, pobreza, baixa escolaridade, preconceito, discriminação social, desemprego e tráfico de drogas. Ao realizar uma simples pesquisa em um site de busca⁸, utilizando os descritores "São Carlos + Jardim Gonzaga + notícias", por exemplo, dos cinco primeiros *links* que apareceram, quatro envolviam jovens, polícia militar e apreensão de drogas no bairro.

No entanto, desde 2005 as pessoas dessa comunidade têm a possibilidade de frequentar a Estação Comunitária (ECO), que foi construída pela PMSC através de financiamento obtido junto do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e se trata de um dos poucos espaços públicos no bairro para prática de esportes, lazer e promoção da saúde.

A ECO possui uma quadra poliesportiva coberta, um campo de futebol parcialmente gramado, sala com lousa e carteiras, sala para refeições e atividades musicais, cozinha e uma Unidade de Saúde da Família, bem como uma biblioteca infanto-juvenil. Tal biblioteca foi organizada pelo próprio VADL, a partir da compra de livros com verbas do projeto e recepção de doações em campanhas realizadas pelos(as) educadores(as) do VADL.

Especificamente nas instalações da ECO, articuladas às atividades do Centro da Juventude, entre 2005 e 2013 foram concretizadas ações que movimentavam a UFSCar *com* a comunidade através do VADL, cujo objetivo principal consistiu em desenvolver educação *para* e *pelo* lazer com a população do Jardim Gonzaga e bairros adjacentes.

Tal como foi supramencionado, além das ações que ocorreram na ECO também foram desenvolvidas atividades do VADL no Centro da Juventude, localizado

⁸ A referida busca foi realizada através do seguinte link: http://www.google.com.br/search?q=s%C3%A3o+carlos+%2B+jardim+gonzaga+%2B+not%C3%ADcias&rls=com.microsoft:pt-BR:{referrer:source?}&ie=UTF-8&oe=UTF-8&sourceid=ie7&rlz=117GGLL_pt-BR. Acesso em: 17 ago., 2011.

no Jardim Monte Carlo. O referido centro foi inaugurado em 2008 pela PMSC e conta com a participação de aproximadamente 800 pessoas, de diversos outros projetos e com diferentes faixas etárias.

O local possui salas de aula, auditório, sala de informática, sala de marcenaria, piscina, quadra poliesportiva, campo de futebol, quadra de areia, laboratório de estética, quiosque, salas administrativas e áreas livres. Tal centro foi considerado uma das 9 experiências municipais bem-sucedidas do Estado (SÃO CARLOS, 2011).

Como não é possível compreender um fenômeno social fora de seu contexto (ULIN, ROBINSON e TOLLEY, 2006) ou sem olhar de dentro (SANGUE LATINO, 2009), iniciei, em 2011, o processo de aproximação na comunidade, sendo que uma vez por semana (às quintas feiras, dia em que ocorriam as atividades do VADL), nos períodos da manhã e da tarde (das 7h45min até aproximadamente 12h e das 13h45min até aproximadamente 18h), fui me integrando e sendo incluído às atividades com as crianças, adolescentes, jovens, familiares e as pessoas responsáveis pelas infâncias e juventudes populares daquela comunidade.

Assim, em meio às disciplinas para cumprir os créditos do doutorado, iniciei o processo de aproximação e inserção no contexto do(as) jovens no Projeto VADL. Desde então, até aproximadamente meados de 2013, foi amadurecida e desenvolvida a perspectiva da tese, na ocasião, articulada à construção de um empreendimento, com jovens, pautado na economia solidária⁹.

Na continuidade da *convivência* com as juventudes, fomos organizando as ideias até que direcionamo-nos, na ocasião, à realização de uma *pesquisa-ação* (THIOLLENT, 1986; BETTI, 2009), com base na pedagogia dialógica (FREIRE, 1983, 1987b, 1992, 2000a, 2006) e na Ciência da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1999), sendo que na intervenção iríamos nos debruçar, *com os(as) jovens*, na CicloEntrega enquanto empreendimento solidário, buscando compreender, na pesquisa, que processos educativos seriam desvelados nesta intervenção e, também, como os(as) jovens desenvolveriam seus processos educativos e constituiriam suas identidades a partir das ações colaborativas na pesquisa-ação.

⁹ Sugerimos a leitura da dissertação de mestrado intitulada: "A experiência educativa da gestão de um banco comunitário na periferia de São Carlos/SP" (TAFURI, 2014), disponível em: <http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&qid=1897&Itemid=18>. Acesso em jun., 2015.

Tal empreendimento seria relacionado à ideia de CicloEntregadores(as), a partir de uma demanda destacada pela própria comunidade do Jardim Gonzaga e adjacências, a qual apontava, naquele cenário, à necessidade de construirmos estratégias e ações para oportunizar outros tipos de relações e experiências *com os(as)* jovens da comunidade local, tendo em vistas à resiliência ao assédio do tráfico de drogas, iminente a algum tempo no contexto das juventudes da região, segundo os(as) moradores(as), e que favorecesse a geração de renda.

Ao mesmo tempo, estávamos com anseios de, por meio do empreendimento, compreender a situação dos(as) jovens na região, de modo a torná-los(as) “visíveis” – como bem defendem Soares, Bill e Athayde (2005)¹⁰ – no âmbito de nossas relações e, portanto, da pesquisa que seria empreendida.

É claro que poderiam haver (e haveria!) outros enfoques/objetivos da pesquisa e intervenção, já que a proposta consistia em ações *com os(as)* jovens. Portanto, seria necessária a convivência e o diálogo em meio às contextualidades do viver daqueles e daquelas que iriam, na ocasião, colaborar com a intervenção e a pesquisa da CicloEntrega. Assim, no segundo semestre de 2013 seria iniciada a inserção para levantamentos iniciais sobre a temática das bicicletas no contexto dos(as) jovens participantes na região.

O termo CicloEntregadores(as), que na ocasião utilizamos, se referia às pessoas que poderiam fazer (ou já faziam) o uso da bicicleta para efetuar pagamentos e recebimentos de contas, bem como entrega e recebimento de mercadorias, encomendas e documentos, semelhante à ocupação de *motoboy*, com as vantagens de poluir menos o meio ambiente e de se realizar exercícios, contribuindo com uma *vida de qualidade*, principalmente do/da entregador(a), além da perspectiva de realizar a criação e gestão do próprio negócio em uma perspectiva de economia solidária, compartilhando decisões, tarefas e dividendos.

Entre janeiro e abril de 2014 seriam realizadas 5 ações que previam, em síntese: divulgação da intervenção e da pesquisa; diálogos iniciais para visualização dos problemas enfrentados; estudos, atividades, diálogos e ações construídas a partir

¹⁰ Como que se olha, vivendo numa comunidade que só tem vagabundo que foi criado com a gente desde pequeno, cresceu, escolheu o outro lado. Como é que a gente vai deixar de falar com essas pessoas? Se eu moro aqui. Não tem como, eles vão ser meus amigos até morrer. Eu vou defender eles até morrer. Não foram eles que escolheram essa vida. Tenho diferença com eles, mas é uma opção de vida, é um meio de vida. Eles não estão ali porque gostam, porque ninguém gosta de ficar sem dormir, sofrer, correr de polícia. É uma opção de sobrevivência. Todos eles têm família. Se eles pudessem, saíam.

dos problemas identificados; desenvolvimento do contexto das bicicletas, lazer e empreendimentos solidários na região; e, por fim, os diálogos e rodas de conversa sobre a intervenção e sobre processos educativos construídos.

Contudo, em agosto de 2013, exatamente na época em que seria iniciado o processo de levantamento dos saberes com os(as) jovens, sofri um acidente de moto em uma rodovia e, com isso, tive que ficar em repouso durante praticamente todo semestre, o que impossibilitou realizar a inserção planejada com os(as) jovens da ECO e do Centro da Juventude.

Em dezembro de 2013, com o retorno no contexto de pesquisa, as atividades do VADL na ECO tinham sido suspensas devido a questões relacionadas à gestão política no município de São Carlos/SP e que, agora, estavam sendo desenvolvidas em outro bairro: o Santa Felícia, especificamente no local onde hoje está instalado o Clube de Campo dos Metalúrgicos (CCM), também na cidade de São Carlos/SP.

Tendo em vista esta nova situação, foi estabelecida a parceria com a Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos de São Carlos (ADESM) e, assim, as atividades do Projeto começaram a ocorrer no Clube de Campo dos Metalúrgicos (CCM), no bairro Santa Felícia, também no município de São Carlos/SP.

O processo de aproximação e inserção tiveram então que ser recomeçados e, no início de 2014, percebemos que o tema da pesquisa que articulava os(as) jovens à CicloEntrega enquanto empreendimento pautado na economia solidária seria, naquele contexto, inviável, uma vez que as pessoas participantes das atividades do VADL, neste novo local, não eram as mesmas que apresentaram a problemática anteriormente identificada na ECO e Centro da Juventude. Para além disso, no CCM, percebemos que a maioria dos(as) participantes do VADL possuía idades menores se comparada às idades dos(as) participantes anteriores.

Com este cenário, o tema de pesquisa para a presente tese recebeu novo olhar/contexto e, junto ao início do novo processo de aproximação e inserção das pessoas que participavam das atividades do VADL no CCM, em diálogo com as crianças, adolescentes, jovens e minha orientadora nesse período, identificamos como tema investigativo, a princípio, a possibilidade da identificação e compreensão de processos educativos construídos e desencadeados com as crianças, adolescentes e jovens no contexto do VADL.

Conforme Silva (2004) e Oliveira *et al.* (2009), os processos educativos vão sendo construídos nas e a partir das relações que estabelecemos em diferentes

práticas sociais, sejam elas institucionalizadas ou não. Dessa forma, se torna possível a busca pela compreensão dos processos intersubjetivos do educarmo-nos a partir das e nas relações que estabelecemos *uns-com-os-outros-no-mundo-que-está-sendo*.

Oliveira e Sousa (2014, p. 8, grifos nossos) afirmam que:

nesse campo, investigamos *como as pessoas se educam*. Partimos de entendimento de educação como formação humana, que se dá nas mais diversas práticas sociais das quais essas pessoas participam. Práticas por vezes opressivas, por vezes emancipatórias, democráticas, humanizantes. Por vezes, contraditoriamente, como são os seres humanos, ora um, ora outro.

Partindo do pressuposto que em todas as práticas sociais há processos educativos, no próprio decorrer do processo de inserção e no *convívio dialógico-investigativo*¹¹, delimitamos como questão de pesquisa em nosso estudo a seguinte indagação: “Que processos educativos são desenvolvidos com/entre crianças, adolescentes e jovens participantes do projeto vivências em atividades diversificadas de lazer na cidade de São Carlos/SP? Como educam-se, neste contexto, ao conduzir o viver?”

Deste modo, nosso objetivo geral foi mirado a identificar, descrever e compreender processos educativos presentes no educar-se com/entre crianças, adolescentes e jovens no contexto de um projeto vivências em atividades diversificadas de lazer na cidade de São Carlos/SP.

Em continuação, neste trabalho delimitamos três objetivos específicos, a saber:

- a) Identificar processos educativos construídos entre crianças, adolescentes e jovens;
- b) Descrever e compreender o desenvolvimento de processos educativos presentes nas relações estabelecidas com/entre crianças, adolescentes, jovens e educadores(as) no contexto investigado; e
- c) Identificar, descrever e compreender aspectos relacionados aos processos de conduzir o viver entre/com as crianças, adolescentes e jovens.

¹¹ Postura ético-política/metodológica adotada na investigação. A descrição pormenorizada desta postura está presente no capítulo referente à metodologia deste trabalho.

Iluminados por autores como Dussel (1977a, 1977b, 1984, 1994, 1995, 1998, 2002, 2003), Galeano (1979), Fiori (1958, 1963, 1986, 1987, 1991), Freire (1987a; 1992, 1995, 2003b, 2006), Brandão (1986, 1998, 2005a, 2005b, 2005c) e Valla (1996), fizemos do convívio dialógico-investigativo a nossa postura *ética-metodológica* ao *estar sendo* no contexto de nossa inserção *com* as pessoas colaboradoras do estudo, as quais constituíam na prática social *lazer* no contexto do VADL.

Na convivência face-a-face, ao longo de 5 meses de inserção (semanalmente, manhã e tarde, de março a julho de 2014), foram sendo estabelecidas as relações de estranhamento respeitoso, amizade, confiança para então desvelar, identificar e partilhar da viva experiência dos processos educativos com as 25 crianças, adolescentes e jovens colaboradores(as). Também colaboraram com a pesquisa 13 educadores e educadoras do VADL.

Salientamos que o referido projeto conta com um maior número de participantes, contudo, os números de pessoas colaboradoras representam àqueles e àquelas que decidiram colaborar com o estudo (ou que obtiveram a autorização dos(as) respectivos responsáveis legais) e realizaram a devolutiva dos termos de consentimento (ver Apêndice A) e assentimento (ver Apêndice B).

Considerando a histórica e permanente luta por um mundo mais justo e igualitário em defesa da *existência* humana e, assim, da nossa *humanização*, a presente tese se alicerçou nos pressupostos de um posicionamento político a favor das crianças, adolescentes e jovens das comunidades populares, concebendo que as práticas sociais por elas(eles) constituídas são repletas de significações, forças ideológicas e contra-ideológicas, as quais expressam, reproduzem, fortalecem e transformam processos educativos entre os(as) integrantes de cada prática social.

Em linhas gerais, sabendo-se que as relações humanas estabelecidas entre crianças, adolescente e jovens também se desenvolvem em meio a crenças, valores, saberes e práticas sociais que culminam numa contínua tensão entre os processos de opressão e de libertação, de humanização, de *ser mais*, ao realizarmos pesquisas *com* estes grupos, educamo-nos *intersubjetivamente*, pesquisador e colaboradores(as), aprendendo *uns-com-os-outros*, mediatizados e mediatizadas pela prática social *lazer*, bem como pelos processos educativos construídos entre nós.

Com suporte nesses pressupostos, a presente tese está estruturada da seguinte maneira: após esta introdução, apresentamos nossas referências *sulenraizadoras*, expressando compreensões sobre os processos educativos em

práticas sociais, defendendo a perspectiva de que em todas estas ocorrem e decorrem aquelas. De igual modo, nos estudos em práticas sociais destacamos o enfoque no desvelar dos processos educativos *com* as pessoas e grupos/comunidades colaboradoras(es), sendo estas(es) oriundas(os) das classes e culturas populares.

Em seguida, nossos referenciais sobre a atenção e a responsabilidade humanizadora dos(as) investigadores(as) *com* as pessoas que colaboram com as pesquisas em práticas sociais são apresentados. Processos de aproximação e inserção respeitosos, cuidadosos e pacientes são considerados imperativos éticos para o rigor das pesquisas em práticas sociais. Neste prisma, atentamo-nos ao estranhamento respeitoso, ao diálogo e convivência como postura ético-política dos pesquisadores e pesquisadoras que anseiam desvelar e compreender processos educativos em práticas sociais.

Logo após estão descritas reflexões e encaminhamentos no que tange às relações e ações opressoras, desumanizantes, nas quais o *Outro*, isto é, a vítima, o socialmente renegado, o injustiçado, é, histórica e culturalmente proibido de ser, tendo em vista as diferentes vertentes da violência social.

As diferentes maneiras de resistir à opressão nos processos de luta pela libertação, a alteridade/proximidade e o reconhecimento do *Outro* no face-a-face são algumas das maneiras que representam o *como* e para onde estamos caminhando e buscando, considerando a humanização enquanto vocação ontológica dos seres humanos.

Em continuidade, apresentaremos o referencial teórico articulando o lazer aos direitos humanos, considerando estes em um contínuo processo de busca humana por sua concretude, em diferentes tempos, espaços e contextos.

Neste sentido, nos atentamos aos direitos das crianças, adolescentes e jovens e, para tanto, apoiamo-nos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (BRASIL, 1990), no recém-criado Estatuto da Juventude – EJUVE – (BRASIL, 2014), além da própria Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2012), da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de Dezembro de 1948 (ONU, 1998) e de outras obras, como as dos autores centrais em nossa Linha de Pesquisa.

Apresentaremos, ainda, nossa concepção de lazer: sua vivência pode estar relacionada aos diferentes espaços/tempos de convivência, ao trabalho, ao ócio, aos jogos, às brincadeiras, às práticas esportivas, ao tempo disponível e a quaisquer

tempos/espacos/contextos/equipamentos/meios que possam ser direcionados pela/*à intencionalidade humana*.

Eis, portanto, o que definirá o que é ou não lazer: a própria pessoa, o próprio ser humano e a sua *intenção*. É nesse sentido que a *intencionalidade* (GONÇALVES JUNIOR *et al.*, 2005; GONÇALVES JUNIOR; SANTOS, 2006; SANTOS *et al.*, 2007; SANTOS, 2008; LEMOS, 2013) torna-se o eixo *suleador* à concepção do lazer, de sua fruição.

Na metodologia discorreremos sobre o caminhar até o contexto de realização da pesquisa, os processos de aproximação e inserção, defendendo os pressupostos do *convívio-dialógico-investigativo* enquanto postura humilde, rigorosa, respeitosa, ou seja, *ético-humana*, (portanto, científica) do processo de pesquisas *com* (e não sobre!) seres humanos.

Apresentamos, também, os(as) colaboradores(as) desta tese: 25 crianças, adolescentes e jovens, além de 13 educadores e educadoras. Por fim, indicamos a forma de *registro dos saberes* de nossa prazerosa *convivência-dialógica-investigativa*, através das notas e diários de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e a maneira de analisá-los, dentro dos pressupostos das pesquisas qualitativas (MINAYO, 2000, 2013).

Em seguida, apresentando como resultados da investigação, descrevemos dois grandes conjuntos de processos educativos, sendo eles: **a) sendo gente com a gente: convivência, dialogicidade, empatia e alteridade;** e **b) tudo junto e misturado: educando e educando-se no/para o lazer.**

Os resultados também nos fizeram compreender o desvelar da *alteridade/amorosidade* ao *conduzir o viver*, como processo educativo-alinhavante, isto é, como processo educativo imbricado em outros, no tempo(es)paço/contexto histórico da *convivência-dialógica-investigativa* na prática social *lazer* com os(as) colaboradores(as).

Antes das referências, apêndices e anexo do estudo, nas considerações, com alicerce no caráter processual da construção da presente investigação, desenvolvemos o seguinte posicionamento ideológico/político defendido como tese: as crianças, adolescentes e jovens, de diferentes maneiras, educam-se ao *conduzir o viver* em busca do *ser mais, intencionalizando*, reproduzindo, lendo, significando, *amando* (e por isso também transformando) seus contextos, seu mundo-vida;

convivendo-dialogando, educando-se e *eticizando-se* ao mundo em comunhão; sendo humanos nas dificuldades de seus amigos e amigas, *sendo gente com a gente*.

Dentre outras possibilidades, é possível considerar que pressupostos ontológicos e epistemológicos como os que aqui defendemos podem estimular e desencadear outras ações e reflexões *com* grupos/comunidades populares, marginalizadas, discriminadas, de algumas forma impedidas de ser – tal como as crianças, adolescentes e jovens das regiões periféricas ou residentes em centros urbanos –, para identificar, vivenciar, compreender e reconhecer processos educativos envolvidos em práticas sociais das quais as classes populares fazem parte e as constituem.

Igualmente, não partilhamos da perspectiva de que crianças, adolescentes, jovens ou as *juventudes* somente expressam sua juventude e produzem cultura quando estão envolvidos(as) em projetos institucionalizados ou nas situações em que se relacionam com a escolarização e/ou cursos técnicos: as crianças, adolescentes e jovens constroem conhecimentos, produzem e reproduzem sua cultura. Tudo isto em meio as mais diversas práticas sociais nas quais se inserem, na relação com sua família, amigos e amigas, por exemplo, seja nas ruas, praças, associações, encontros, festas ou fruição de lazer nas quais as organizam, organizam-se e/ou participam.

E é exatamente em meio estes espaços e manifestações que as práticas sociais são constituídas e desencadeadas, tanto por crianças, adolescentes, jovens, quanto pelos demais membros das comunidades, fornecendo um emaranhado, contraditório e coerente alicerce para a construção dos processos educativos, do educar-se em comunhão, do *estar sendo uns-com-os-outros-no-mundo-que-está-sendo*.

A escrita desta tese também traz um pouco deste emaranhado de tramas: nas idas e vindas de nossas reflexões e proposições, vamos nos desfazendo e refazendo, sempre buscando olhar para o passado e com ele, hoje aprendermos antigos e novos caminhos, de modo que também hoje consigamos dar mais um passo rumo à nossa utopia

Por fim, com anseios em ampliarmos e defendermos ainda mais os espaços/tempos/contextos para a *dialogicidade* e *historicidade* com as quais buscamos escrever esta tese, consideramos que desvelar e compreender como as crianças, jovens e adolescentes educam-se, em diferentes práticas sociais, pode fazer com que reflitamos sobre nossas *histórias de viver, de nosso viver fazendo História*, sobre a

diversidade humana, sobre nossos próprios processos educativos, auxiliando, portanto, no processo de compreensão e *direcionamento* à seguinte pergunta: *quem somos nós e como nós estamos sendo?*

Educar-se é ser; é estar sendo.
(FIORI, 1963 e Freire, 1992)

2. PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

Ao longo da história da Educação brasileira, segundo Severino (1986) e Marcellino (1995), foram estabelecidas duas grandes correntes filosóficas sob as quais observamos reflexos até os dias atuais: uma é derivada da tradição metafísica clássica, com grande influência da Igreja Católica; e outra relacionada à revolução epistemológica iluminista ocorrida em grande escala na Europa, disseminando suas concepções naturalistas e cientificistas à realidade brasileira através do positivismo.

A partir destes e diversos outros desdobramentos das invasões culturais (relacionados à dominação no período da colonização, por exemplo, e ao processo colonializador subsequente), a razão científica tornou-se a referência básica do existir humano em nossa sociedade e, assim, passamos a desvalorizar outras formas, espaços e possibilidades de saberes e manifestações humanas (GALEANO, 1979; MARCELLINO, 1983, 1995; ALVES, 1988; GONÇALVES JUNIOR, 2010).

De acordo com Gonçalves Junior (2010, p. 50), “No atual contexto de globalização, no entanto, ainda percebemos formas de colonização e folclorização de práticas e povos não europeus ou estadunidenses, principalmente via meios de comunicação de massa”. Para além do contexto brasileiro – mas que também nos diz respeito, uma vez que somos seres humanos – tais aspectos são historicamente propagados e naturalizados, como nos casos dos países da América Latina e África.

No contexto do hemisfério sul, de um modo geral, suas práticas sociais, saberes e a própria cultura são desclassificadas e renegadas à exterioridade (DUSSEL, s.d.) pela lógica do eurocentrismo (QUIJANO, 2010; ARAÚJO-OLIVERA, 2014), havendo, assim, a separação entre *cultura erudita* e *a cultura popular* (BRANDÃO, 1986), de modo que esta, a oprimida, é considerada proveniente do sul, da periferia e está na exterioridade (DUSSEL, s.d.); enquanto aquela, a dominante, é oriunda do norte, do centro e representa a totalidade do sistema-mundo (DUSSEL, s.d.).

Contudo, “lutar contra uma dominação cada vez mais polifacetada significa perversamente lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, e, muitas vezes, lutar contra nós próprios” (SANTOS e MENESES, 2010, p. 18). Neste sentido, cabe-nos apresentar algumas das profundas reflexões destacadas por Galeano (1979, p. 286) acerca das invasões culturais (oriundas, essencialmente, das culturas europeias e estadunidenses) nas realidades latino-americanas:

a América Latina é uma região do mundo condenada à humilhação e à pobreza? Condenada por quem? Culpa de Deus? Culpa da natureza? Do clima modorrendo? Das raças inferiores? A religião e os costumes? Não será a desgraça um produto da história, feita por homens, e que, portanto, pelos homens pode ser desfeita?

Não é simples, porém, realizar esse movimento de desnaturalização do olhar/sentir os fenômenos e o próprio viver, considerando que “é difícil enxergar com clareza as coisas que estão muito próximas de nós, sobretudo quando elas já se encontram ali desde que nascemos, fazendo parte da nossa rotina e compondo o cenário do nosso cotidiano” (ALVES, 1988, p. 07).

Por convivermos com esses fenômenos rotineiramente, acabamos concebendo muitas coisas “[...] como naturais, raramente questionando suas origens, razões de ser, funções reais, a quem estão beneficiando e como poderia ser nossa vida sem elas” (ALVES, 1988, p. 07).

Brandão (2005a, p. 186) nos apresenta a seguinte concepção: “[...] criamos a cada dia o mundo onde vivemos, mesmo quando ele parece mover-se ou deixar-se por conta própria e fora de nosso alcance”. Tal qual Martins (1992), poderíamos refletir: em que medida estamos realmente interessados e interessadas sobre o sentido do humano?

Em outras palavras, como o nosso teorizar tem encaminhado o nosso agir e vice-versa? Isto porque, compreendemos que o teorizar implica reflexão, direcionamento e sistematização do pensamento, das palavras, dos dizeres, do que foi escutado, bem como a meditação e crítica das informações, do que se projeta. O teorizar pode ser caracterizado como uma das formas de expressão do pensamento, um encaminhamento para o agir.

O teorizar também não se constitui fora de uma realidade, de um contexto, de um certo tempo e espaço: ela se dá a partir das relações, da intersubjetividade, das experiências de *uns-com-os-outros-no-mundo*. Couto (2002) e Diniz (2008), por exemplo, indicam que as relações intersubjetivas nos possibilitam a constituição de nossos saberes.

Com a perspectiva da valorização, compreensão e do reconhecimento dos homens e das mulheres, crianças, adolescentes e jovens como seres humanos, sob o ponto de vista dos grupos/comunidades que a realidade em que vivem os(as) excluem e os(as) desqualificam, incluindo seus próprios saberes, podemos citar Oliveira *et al.*

(2009, 2014a, 2014b), Araújo-Oliveira (2014), Oliveira e Sousa (2014) e Silva (2014), uma vez que se debruçam aos processos educativos em práticas sociais.

As práticas sociais são concebidas como espaços/contextos nos quais há relações sociais que possibilitam e desencadeiam a luta pela existência dessas comunidades/grupos, tendo em vista que no trajeto caminhado para a reprodução ou superação das desigualdades (oriundas, dentre outros, a partir do pensamento colonializador e eurocentrado), através dos processos educativos desenvolvidos ocorre a construção das identidades de cada uma das pessoas na sociedade (OLIVEIRA *et al.*, 2009, 2014a, 2014b; ARAÚJO-OLIVERA, 2014; OLIVEIRA e SOUSA, 2014; SILVA, 2014).

Podemos, ainda, citar Larrosa-Bondía (2002), ao conceber a experiência como algo que nos ocorre em cada momento, que nos passa e nos toca a todo instante, divergindo, portanto, dos acontecimentos que se passam, que transcorrem a cada momento, e, conseqüentemente, não nos atingem.

Fundamentando-se em autores como Paulo Freire, Enrique Dussel e Ernani Maria Fiori, Silva (2004, p. 01) diz que as práticas sociais são estabelecidas nas e a partir das “[...] ações e relações que as pessoas e os grupos mantêm entre si para passar as normas de vida, de manutenção ou transformação da sociedade”.

Neste sentido, é possível sublinhar que as práticas sociais

[...] decorrem de e geram interações entre indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas. As práticas sociais tanto podem enraizar como desenraizar ou levar a criar novas raízes (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 33).

De forma complementar:

As práticas sociais se estendem em espaço/tempo construídos por aqueles que delas participam, seja compulsoriamente, seja por escolha política ou de outra natureza. Sua duração – permanência, desaparecimento, transformação – depende dos atores que as constroem, desenvolvem, mantêm ou suprimem, bem como dos objetivos que com elas se quer atingir e do momento histórico. [...] As práticas sociais nos encaminham para a criação de nossas identidades. [...] Nelas, as pessoas expõem, com espontaneidade ou restrições, modos de ser, pensar, agir, perceber experiências produzidas na vida, no estudo de problemas e dificuldades, com o propósito de entendê-los e resolvê-los (OLIVEIRA *et al.*, 2014b, p. 34-35).

Neste sentido, as classes populares, o *Outro*, socialmente marginalizado e desvalorizado, em meio as práticas sociais, através do convívio amistoso, tenso, acolhedor, excludente, contraditório e dialético, vão se educando “[...] na sua humanidade para a cidadania negada, conquistada, assumida” (OLIVEIRA et al., 2014b, p. 35), já que “[...] é comum o olhar para a negatividade, no qual se supõe que pouco ou nada se aprende nas práticas sociais protagonizadas por essas pessoas” (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 118).

Para a compreensão dos processos educativos sob este prisma, tal como descreve Cota (2000), consideramos que os conhecimentos são construídos nas e a partir das experiências vividas em práticas sociais, sendo que nossas ações se guiam pelas críticas e reflexões realizadas sobre esses conhecimentos. Assim, “As experiências de uns com os outros na interação com o mundo são condições necessárias para decifarmos o mundo [...]” (COTA, 2000, p. 211).

A respeito desse fenômeno, Freire (1989, p. 31) salienta que “[...] conhecer melhor o que já conhecemos e conhecer outras coisas que ainda não conhecemos. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre”.

Tal qual nos apresenta Fiori (1991), a educação é o processo permanente do ser humano por constituir-se e reconstituir-se *no-e-com-o-mundo-que-está-sendo*, “[...] buscando a forma histórica na qual possa re-encontrar-se consigo mesmo, em plenitude de vida humana, que é, substancialmente, comunhão social. [...] O movimento em direção à liberdade, assim entendida, define o sentido do processo educativo como libertação” (p. 83).

É possível destacar que os processos educativos não têm sua origem e seu desenvolvimento apenas no ambiente escolar (SILVA, 2004; OLIVEIRA et al., 2009, OLIVEIRA et al., 2014a, 2014b), uma vez que todas as pessoas possuem conhecimentos sobre algo (FREIRE, 1989; 1992). Portanto, compreendendo o ser humano em sua totalidade, provido da possibilidade de transcendência, isto é, do ser mais (SÉRGIO, 1999; SANTOS et al., 2007; GONÇALVES JUNIOR, 2010), na constituição desses saberes por meio das relações humanas estabelecidas em diferentes contextos, os processos educativos vão sendo construídos, significados e ressignificados.

Nas palavras de Brandão (1984), todo momento de construção de saberes, que é eminentemente coletivo, nas classes populares, já é um trabalho político e, portanto, libertador. Igualmente, “[...] é também um meio através do qual o sujeito que “se educa” torna-se consciente do que é, do que faz e do que pode fazer, das condições em que vive e do que deve realizar para transformá-las” (BRANDÃO, 1984, p. 29, grifos do autor).

Para Fiori (2001), os processos educativos se constituem com o pressuposto da libertação, isto é, tendo a perspectiva da educação enquanto prática libertadora, o autor considera que “a educação é o esforço permanente do homem por constituir-se e reconstituir-se, buscando a forma histórica na qual possa re-encontrar-se consigo, mesmo, em plenitude de vida humana, que é, substancialmente, comunhão social” (FIORI, 2001, p. 83). Assim, ao mesmo tempo em que os seres humanos exercem a dominação do mundo, também praticam a libertação.

“A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas *com* o mundo e *com* os outros” (FREIRE, 2000, p. 40, grifos do autor). Complementarmente, Gonçalves Junior (2010, p. 53) afirma que “[...] as pessoas estabelecem relações entre si e com os outros grupos/comunidades, sendo capazes de construir, preservar, compartilhar e refletir seus conhecimentos e experiências”.

Já Oliveira *et al.* (2009) afirmam que não há experiência vivida sem a intersubjetividade, a qual se dá no pano de fundo do mundo, já que o encontro de consciência e mundo é a origem de ambos. Neste prisma, para Fiori (1963, p. 18) e Fiori (1987, p. 139),

Conhecer é lançar-se fora de si [...]. Nenhum ser pode sair inteiramente de si mesmo, sem modificar-se – o que, aliás, viria a ser a consciência, segundo Sartre. Nada seria objetivado se não houvesse a quem se objetivar [...]. Fenomenologicamente, o mundo exterior constitui-se, como exterior, na intencionalidade da consciência.

Entendendo a intencionalidade como a maneira/modo de ser que, na consciência, o ato de ser assume (FIORI, 1963, 1987). Conforme Fiori (1963), objetivando, o sujeito afirma-se como tal. Neste sentido, se o que foi objetivado ganha novo modo de ser, no conhecimento, “[...] então este não pode ser passiva receptividade ou simples cópia daquela [que foi objetivada]” (FIORI, 1963, p. 19).

Em outros termos, a compreensão da intencionalidade “[...] diferencia-se da “intelecção” tradicional, isto é, daquela compreensível que se confina às naturezas verdadeiras e imutáveis [...]” (MARTINS, 1992, p. 62-63, grifos do autor). Em se tratando da intencionalidade da consciência, este direcionamento está, *a priori*, tensionado ao mundo, “[...] um mundo que ela [a consciência] não envolve ou possui, mas para o qual está sempre voltada”, já que “[...] consciência é sempre consciência de...” (MARTINS, 1992, p. 61-62).

Isto nos indica que, ao construirmos os nossos processos educativos em meio às e a partir das práticas sociais das quais as constituímos e fazemos parte, estamos educando-nos, conhecendo a nós e aos demais seres humanos tensionados pela direcionalidade/projetividade de nossa consciência, de nossas intersubjetividades na/à construção de nossos processos educativos e, igualmente, à transcendência do ser.

Neste sentido, ao invés de nos perguntarmos “se” as práticas sociais e os processos educativos, constituídos e desenvolvidos no interior de grupos e comunidades populares, estão ocorrendo ou não nessa direção, preferimos buscar compreender “quando?”, “onde?” e “como?” estão acontecendo (LEAL e OLIVEIRA, 2011, p. 5).

Sendo assim, compreendendo o ser humano em sua totalidade, provido da possibilidade de transcendência, isto é, do *ser mais* (FREIRE, 1992, 1995; SÉRGIO, 1999; SANTOS *et al.*, 2007; GONÇALVES JUNIOR, 2010), na constituição desses saberes por meio das relações humanas estabelecidas em diferentes espaços e práticas sociais, os processos educativos vão sendo construídos, significados e ressignificados.

No âmbito das pesquisas com este prisma, se faz necessário um paciente e respeitoso processo de aproximação e, em continuidade, a inserção em si, na e por meio da convivência dialógica investigativa. A postura de distanciar-se também se faz necessária, pois “[...] nos possibilita estranhar [o que não significa/justifica o preconceito], inclusive e especialmente, o que é familiar. A visão corre em parte através dos olhos, mas não inteiramente. Há um olhar interior que enxerga o invisível (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 42). Portanto, abrindo-se ao diferente, ao novo, com um estranhamento respeitoso buscar-se-á o desvelamento e a compreensão das diferentes formas de como as pessoas educam-se ao longo do viver em meio as práticas sociais.

2.1 Desvelando processos educativos: o processo de inserção/convívio em práticas sociais

Com uma perspectiva libertadora e não sectária; social e historicamente condicionada, mas não determinada; progressista e não fatalista, as pesquisas em práticas sociais não devem deixar de se aproximar e se familiarizar “[...] com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas “manhas” indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos” (FREIRE, 1992, p. 107).

Aquele ou aquela que se insere em comunidades com o intento de realizar pesquisa de maneira ética, deve lembrar que “O seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação” (FREIRE, 1987b, p. 143). São necessárias, para tanto, a inserção crítica, o pensar autêntico, a palavra verdadeira, o convívio dialógico, a problematização da situação de cada sujeito no processo (de pesquisar, aprender, lutar, conhecer ou conviver, por exemplo), de modo a respeitar a diversidade, bem como o reconhecimento da unidade nesta.

Neste sentido, nos estudos com grupos e comunidades populares, é essencial que nossas ações estejam integradas e comprometidas com seus membros, nos sensibilizando *com* e procurando, atenta e colaborativamente (LEAL, 2009; LEAL *et al.*, 2010a; LEAL *et al.*, 2010b), compreender suas palavras, valores, ações, significações da realidade e o próprio silêncio (LEAL, 2009), ao mesmo tempo em que, coletivamente, buscamos superar a discriminação e a naturalização das desumanidades sobre os fenômenos construídos/vividos, social e historicamente, em nossas realidades.

Conforme Bosi (1994), o *corpus* denominado cultura de resistência não se reduz aos trabalhos institucionais/acadêmicos, isto é, os aspectos tão preciosos e as mais belas formas de manifestação estão além dos quadros institucionalizados e doutrinários: “[...] saem da produção artística, musical, literária e teatral, ou de movimentos políticos e religiosos populares, universos de significação em que, consciente ou inconscientemente, se engendra o impulso contra-ideológico mais forte e mais duradouro” (BOSI, 1994, p. 141).

Sobretudo, compreendemos “[...] o ser de modo integral existindo-aí-no-mundo-com-os-outros, em condição de abertura para a experiência e, nessa abertura, não há possibilidade de fragmentação” (GONÇALVES JUNIOR, 2010, p. 52, grifos do autor), nem do ser e tampouco de seus saberes, seu contexto de mundo-vida, sua cultura e suas experiências em práticas sociais, pois, tal qual Silva (1987), desde que nascemos, nos encontramos impregnados e impregnadas de cultura.

Considerando que as pessoas não vivem uma mesma experiência da mesma maneira (VALLA, 1996; MERLEAU-PONTY, 1999; LARROSA-BONDÍA, 2002; JOSSO, 2004), para a compreensão dos processos educativos é necessário um processo de inserção em que não apenas se respeite e se observe passivamente os fenômenos, mas sim, que se viva o processo de construção dos saberes, da sua história e dos significados dentro das práticas sociais. Um exemplo da riqueza desse viver com as comunidades participantes de um estudo é expresso por Oliveira (2003, p. 16-17):

estava mergulhada num processo vivo de educação, o qual me dispunha à compreender. Local privilegiado. Em movimentos, ora suaves ora abruptos, ora lentos ora vertiginosos, ora leves ora sufocantes, ora harmoniosos ora ensurdecadores, vidas, vivências, amizades, sabores, cheiros, texturas, sons, palavras, cores, lágrimas e sorrisos teciam uma rede que me embalava e em cada movimento seu me punha também em movimento, me direcionava o olhar, mostrava-me, em novas perspectivas, o que se punha a ver. Assim, pude admirar o mundo no qual imergia, com vagar, de modo a se constituir verdadeiramente em experiência.

Oliveira *et al.* (2009, 2014a) afirmam que o convívio dentro das práticas sociais possibilita o entendimento da experiência do outro, mas para tanto, a inserção dos pesquisadores ou das pesquisadoras na comunidade deve contemplar um estranhamento respeitoso à cultura do outro, de modo a reconhecer suas falas, sua leitura e visão de mundo.

Em continuidade, as autoras e o autor citam que a investigação não busca desenraizar quem pesquisa ou quem participa dela. “Nesse sentido, não apenas a questão de pesquisa deveria estar nos guiando ou permeando nossa chegada a esta prática, nossa convivência e trabalho dela resultante, mas também outra indagação

forte, que remete a nós mesmos: ‘quem somos nós?’” (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 12, grifos das autoras e do autor).

Os processos educativos em práticas sociais não se dão especificamente em um momento: por se tratar de um processo, exige convivência, lealdade, abertura ao diferente, reciprocidade, confiança, respeito, amizade, simpatia e empatia. Constituem-se como uma dinâmica complexa, dialética (pois, para conhecer ao *Outro*, preciso conhecer a mim e vice-versa), e exige um contínuo caminhar (e às vezes descansar) junto, face-a-face, em direção à compreensão das diferentes formas em que as pessoas educam-se umas-com-as-outras, intersubjetivamente.

“Dizendo de outro modo, chamam nossa atenção processos educativos em que as pessoas vão construindo jeitos de ser, viver, conviver umas com as outras, nos ambientes que herdaram e onde atuam, convivem e também naqueles que criam” (SILVA, 2014, p. 19).

Investigar processos educativos, nesta perspectiva, não se traduz na procura exclusiva pelo “produto”, em termos estritamente quantitativos, em termos da pressa ou da lógica da produtividade no educar-se humano. Os processos educativos podem ser compreendidos como o conjunto de saberes expressados, ocultados, interiorizados e/ou simbolizados no *como* nos educamos *com* as outras pessoas ao longo de nossa existência, histórica e culturalmente, em diferentes práticas sociais.

Oliveira *et al.* (2009) descrevem diferentes estudos com pessoas e grupos/comunidades latino-americanos marginalizados pela sociedade, com os objetivos voltados à compreensão de processos educativos em práticas sociais. Há menções como: o educar-se dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro-RS (SILVA, 1987); prática social *lazer* entre trabalhadores em empresas transnacionais (LEMOS, 2007); ou entre crianças (GONÇALVES JUNIOR; SANTOS, 2006), dentre outros estudos.

Em vias de exemplo, há, também, estudos direcionados à compreensão de processos educativos em práticas sociais que envolvem as juventudes, tais como Bresighello (2005), com a apresentação dos conhecimentos e atitudes de jovens universitários em relação ao uso de álcool, de modo a defenderem a necessidade de orientação, aos adultos que convivem com crianças e jovens, sobre os malefícios das bebidas alcoólicas e a necessidade da família como apoio à conduta dos(as) jovens.

Com Barbosa (2008), há a construção de uma cartilha educativa sobre direitos sexuais e reprodutivos com jovens, indicando que estes(as) possuem muitos

saberes do seu corpo, sua saúde, sua sexualidade, além da curiosidade e partilha de conhecimentos.

Podemos citar, ainda, Joly e Montrone (2008), onde as autoras sublinham aprendizagens musicais, humanas e sociais representadas pelo respeito às diferenças, pela paciência com o outro, pela amizade e solidariedade entre pessoas de diferentes idades em uma orquestra comunitária.

Em todos os estudos mencionados, foram obtidas significativas contribuições no desvelar/compreender/experienciar processos educativos, tanto pelas pessoas colaboradoras ao longo de suas práticas sociais, quanto aos/às pesquisadores(as), por conta do convívio dialógico estabelecido, considerando-se a diversidade de experiências e culturas imbricadas nas relações de *uns-com-os-outros*.

Valendo-se do respeito às diferenças, da diversidade cultural, do atentar-se ao ponto de vista das outras pessoas, Silva (2014, p. 13, grifos da autora) afirma que:

[...] devemos defender a ideia de que, assim como todas as outras práticas sociais de vocação humanista, a ciência e a educação que desejamos praticar e através das quais aspiramos descobrir e ampliar *ad infinitum* sujeitos e campo sociais de diálogo criador e emancipatório devem partir desde o lugar social da comunidade humana concreta e cotidiana. E devem desaguar no território de vidas e histórias humanas reais. De um modo ou de outro, sempre um outro é o sujeito de minha pesquisa e o companheiro de meu saber.

Ao encontro da perspectiva apresentada, a partir de Freire (1987b, p. 9-10), entendemos que:

o monólogo, enquanto isolamento, é a negação do homem; é fechamento da consciência, uma vez que consciência é abertura. [...] O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização.

Neste sentido, aqui o diálogo também é entendido tal como nos destaca Brandão (2005d), em seu livro *Paulo Freire, o menino que lia o mundo*. Para o autor, o diálogo implica escutar e ouvir as outras pessoas e falar com elas; viver uma conversa sobre um tema ou assunto em que todos e todas podem falar, em que todas e todos

são e serão ouvidos, em que as ideias e as opiniões de cada pessoa são profunda e respeitosamente escutadas.

O diálogo acontece quando as pessoas não estão demasiadamente preocupadas em convencer os outros, em fazer com que as suas palavras ou ideias sejam as mais ouvidas e acatadas (BRANDÃO, 2005d). O diálogo ocorre quando as pessoas aprendem a aprender *umas-com-as-outras*, “[...] criando juntas algo que acaba sendo de cada uma, porque é também de todas juntas (BRANDÃO, 2005d, p. 8).

Gonçalves Junior (2010, p. 53) cita que a esfera de ações e relações nos diferentes grupos e comunidades não pode simplesmente ser circunscrita e limitada a objeto de nosso ensino/pesquisa, “[...] tampouco as situações em que tais pessoas se encontram e em que vivem, lutam, transformam e produzem conhecimento como situações imutáveis ou definitivas, pois o próprio ser é inacabado e condenado ao *estar sendo, ao vir-a-ser*”.

Assim:

no processo de pesquisar, nossa visão de mundo é claramente exposta no referencial de partida, e, durante o pesquisar, em cada diário de campo, na análise dos dados, na elaboração dos resultados e das contribuições da pesquisa, essa visão é retomada para ampliá-la, questioná-la, reposicioná-la, ressignificá-la. Essa visão, se não reconhecida durante o processo de pesquisa, pode embotar nossa compreensão, nosso olhar atento aos detalhes, pois certamente é mais confortável entender para olhar do que olhar para entender (OLIVEIRA *et al.*, 2014b, p. 42).

Por isso, a abertura ao diálogo nos processos de pesquisa e de educação não podem se estabelecer de maneira hierárquica: a esperança, e o agir são inerentes à concretização dos sonhos, dos desejos de libertação sobre a opressão vivenciada. “Para tanto, é preciso que tenhamos em mente que não sou eu que estou no mundo em busca de tal libertação, mas sim, um eu constituído por um nós, um nós sendo uns com os outros, interagindo e dialogando com/ao/no mundo” (LEAL, 2009, p. 563).

Estranhar, respeitar, confiar, empatizar, inserir-se no face-a-face, são ações de *amorosidade* imperativas ao reconhecimento da humanidade do *Outro* e, portanto, da nossa própria. Assim, se torna possível a construção de laços e costuras

mutuamente solidárias, na abertura para o desvelar e o tecer dos processos educativos ao longo do convívio em práticas sociais.

A seguir, apresentaremos nossos referenciais acerca da violência social, das práticas e lógicas hegemônicas de opressão, que vêm historicamente desqualificando e negando o *Outro*: as vítimas, as classes populares, os proibidos e proibidas de ser que, também historicamente, lutam por um mundo mais justo, ético, humano. Acreditamos que refletir sobre a violência social nos auxiliará a melhor compreender o contexto de opressão e desigualdade encarnada na vida das crianças, adolescentes e jovens das classes populares, as quais são historicamente desqualificadas, tal como veremos a seguir.

Ellos [los colonos] nos des-cubrieron... “¿des-cubrieron?”
Compañeros, esto no es descubierta: es una invasión!

(Enrique Dussel em uma roda de conversa na UFScar,
DUSSEL, 2007, ênfase/grifos do autor).

Comercio Justo

Por un año el campesino el campo aró
y la cosecha de un año al mercado llevó.
Café, cacao, papas y banano.
Por ese trabajo, ¿cuánto le quedó en la mano?

Tres sólo tres, pesos sólo tres.
Un año de trabajo y pesos sólo tres.

Botas de cuero, 'Panamá' y idioma inglés
Tenía cara pálida quien compró el café.
Yuca, café, cacao, papas y banano.
Por ese trabajo, ¿cuánto le quedó en la mano?

[...] Y sale el industrial que grita enojado:
demasiados obreros, pues fuera del mercado.
Luego mira el rólex, se va el hombre a la
mansión.
Se le hizo tarde al hombre, al hombre del millón.

Tres mil dólares, y no se hable más.
Se aparta otro millón y quiere más.

[...] Para el comercial, una artista o actriz de
ahora,
que cante alegría y sea presentadora.
Vuela sobre los granos que parecen verdaderos,
recibe el cheque con más de siete ceros.

Un granito de café y un sólo costal,
vale más que la cosecha, el campesino y su
campo.
[...]

El exportador: es siempre más rico.
El mayorista francés: es siempre más feliz.
El industrial enojado: ya está más relajado.
El experto de Calais, no toma más café.

Directores, actrices, banqueros van a ser
todos más felices y ricos que ayer.

Pero todo el trabajo del pobre campesino
siempre tres pesitos y de propina un centavito

[...] *En este planeta la justa conveniencia
es volver a la gente más feliz con consciencia.*
Hay una parte del mundo que es atracada
por la gente que no sabe nada.

Los ricos piensan que es más importante
vender en la bolsa que querer a la gente.
*Pero por suerte en cada cosa de la vida
puede buscarse siempre otra salida [...]*

Un campesino que por un año ha arado,
se levantó temprano y no se fue al mercado,
porque un *joven* sin Panamá encontró,
alguien que le pagó por lo que trabajó.

Que sabe que una hora tiene el mismo valor,
si eres campesino o un gran escritor.
Encontró las tiendas del Comercio Justo
y les vendió café por el precio justo [...]

Fuera de la ley, del mercado explotador
en un intercambio limpio y justo es mejor [...]

Comercio Justo (2013, s.p., grifos nossos)

3. O OUTRO E A VIOLÊNCIA SOCIAL

O que dizer a um outro
o que me escuta
sobre o que houve
senão assim:
fala! Eu ouço?
E, depois, dizer:
agora eu falo. Ouve!

(poema “Paulo Freire”, de BRANDÃO, 1999, p. 45, grifos do autor),

Identificando e compreendendo as invasões culturais dos países nortistas e europeus, introjetadas às populações consideradas subdesenvolvidas (basicamente provenientes do hemisfério Sul), é possível afirmar que os modos de viver das sociedades latino-americanas, africanas e asiáticas vêm sendo, ao longo da história, discriminados, negados e violentados por uma lógica opressora, desumanizante, na qual somos impedidas e impedidos de *ser*.

Acerca dessa contenda, Dussel (2003) sublinha a necessidade de refletirmos sobre a concepção de melhoria de vida: estamos buscando-a, mas se trata de uma *vida boa para quem?* Para quem domina ou para quem é oprimido? De acordo com Dussel (1977b, p. 277), diante destas situações em que o diferente, o excluído, o *alter* é considerado como *não-ser*, é necessário saber partir precisamente do centro da cultura popular:

[...] para poder realizar um processo criativo de libertação e não meramente imitativo ou expansivo-dialético do “Mesmo” que cresce com “o Mesmo”; seria simplesmente conquista. Para criar algo novo é preciso ter uma palavra nova, que irrompe desde a exterioridade. Esta exterioridade é o próprio povo que parece estar totalmente no sistema e que na realidade é estranho a ele.

É neste sentido que a analogia de Dussel (1996) nos é significativa. Em suas palavras: “El gato puede equivocarse; es simplemente un manotón en falso. El ratón no puede equivocarse; es su muerte. Si el ratón vive es porque es mucho más inteligente que el gato” (DUSSEL, 1996, p. 26). O autor indica que o gato pode enganar-se, já que será apenas mais um bote em falso, uma tentativa errada. Por sua vez, o rato não pode enganar-se, já que significará a sua morte. Assim, se o rato vive, significa que é muito mais inteligente que o gato. Ou seja, o povo, de diversas maneiras, resiste

às forças esmagadoras das classes dominantes, da ideologia vigente, daqueles e daquelas que não têm a práxis da *aproximação* com o *Outro* (DUSSEL, 1996, s.d.).

De acordo com Fanon (1983), o contexto opressor (chamado de colonial, pelo autor) se caracteriza pela dicotomia que inflige ao mundo: opressores e oprimidos, totalidade e exterioridade, centro e periferia. O processo de *humanização, libertação, descolonização, de deseurocentração*, por outro lado, unifica o mundo através de uma decisão radical de transformação social, que considera a unidade na diversidade das classes oprimidas.

Dussel (2002) caracteriza o termo *alter* como uma expressão latina que representa o *Outro*. Para o autor, com a invasão e dominação europeia sobre as terras e culturas asiáticas, africanas e latinas, o *Outro* foi denominado/caracterizado como não-civilizado, índio, diferente, bárbaro, não-ser. Neste sentido, com sua humanidade roubada pelo projeto colonializador europeu, pela perspectiva eurocentrada, o *Outro* é excluído pela totalidade do sistema.

Nessa linha de pensamento, podemos apresentar a afirmação de Fanon (1983, p. 22, grifos do autor):

En la descolonización hay, pues, exigencia de un replanteamiento integral de la situación colonial. Su definición puede encontrarse, si se quiere describirla con precisión, en la frase bien conocida: "los últimos serán los primeros". La descolonización es la comprobación de esa frase. Por eso, en el plano de la rescipción, toda descolonización es un logro.

Com este viés, Dussel (1977a) formula conceitos justamente para romper com a tradição eurocêntrica do processo de pensar, refletir e compreender a nossa própria história, o que expressa um processo de descolonização. Em suas palavras:

se o processo erótico¹² latino-americano se origina pela dominação que o conquistador exerce sobre a índia, ou o processo político pelas matanças ou a dominação do espanhol sobre o índio, a dominação pedagógica propriamente dita começa pelo adoutrinamento que antecede ou segue a conquista [...] (DUSSEL, 1977a, p. 160).

¹² Nas terminologias *erótica* e *pedagógica* utilizadas pelo autor, temos, respectivamente, de um lado a família e seus filhos, e do outro, a instituição, a política, o dominante. Conforme Dussel (1977a, p. 161): “[...] o filho é o mestiço latino-americano que de geração em geração vai criando uma cultura nova, cultura, todavia, deixada só diante da outra cultura; cultura que se ignora a si mesma como dis-tinta, já que ainda não foi descoberta”.

Dussel (1977a) apresenta as diferenças entre os termos *pedagogia* e *pedagógica*: a primeira é caracterizada como uma ciência baseada nos processos de ensino e de aprendizagem. Já a pedagógica, segundo o autor, “[...] é a parte da filosofia que pensa a relação face-a-face do pai-filho, mestre-discípulo, médico-psicólogo-doente, filósofo-não-filósofo, político-cidadão [...]” (DUSSEL, 1977a, p. 153).

Para o autor, este tratamento filosófico expressa a tensão/opressão existente entre o dominador e o *Outro*; entre o centro (totalidade) e a periferia (exterioridade). Segundo ele, o pai representa o Estado, o poder, a autoridade, o conhecimento; a mãe é a sua terra, sua origem, a natureza; o filho representa o povo que nega o pai (como opressor), mas não reconhece cultura na mãe (seu país), se tornando, neste sentido, uma pessoa órfã.

Assim, consideramos que:

o outro, o pobre, em sua extrema exterioridade do sistema, provoca à justiça; ou seja, chama (-voca) de frente (pro-). Para o sistema de injustiça “o outro é o inferno” (se por inferno se entende o fim do sistema, o caos agônico). Pelo contrário, para o justo o outro é a ordem utópica sem contradições; é o começo do advento de um mundo novo, distinto, mais justo. A simples presença do oprimido como tal é o fim da boa consciência do opressor. Quem for capaz de descobrir onde se encontra o outro, o pobre, poderá, a partir dele, fazer o diagnóstico da patologia do Estado (DUSSEL, s.d., p. 49-50, grifos do autor).

Em conformidade a Leal e Montrone (2013), a lógica opressora do pensamento colonizador, bem como o processo colonializador, pressupõem o *Outro* como inferior, como *não-ser*, pois antes de colonizar, o “descobridor” já está com seu pré-projeto determinando: segregar, explorar, dominar, oprimir, conquistar e “civilizar”. O *Outro* é a vítima: aquele ser humano que não criou o sistema opressor, mas dele faz parte; não é livre justamente por ser impedido de ser; historicamente, vêm sendo o índio, o negro, a mulher, a América Latina, a África, o hemisfério Sul, a natureza, a criança, o(a) jovem, o(a) velho(a), o(a) camponês(a), o(a) analfabeto(a).

A decir verdad, la prueba del éxito reside en un panorama social modificado en su totalidad. La importancia extraordinaria de ese cambio es que es deseado, reclamado, exigido. La necesidad de ese cambio existe en estado bruto, impetuoso y apremiante, en la conciencia y en la vida de los hombres y mujeres colonizados. Pero la eventualidad de ese cambio es igualmente vivida en la forma de un futuro aterrador en

la conciencia de otra "especie" de hombres y mujeres: los colonos (FANON, 1983, p. 21, grifos do autor).

Assim, ao contrário do que apregoavam os colonos em seu processo colonializador, a experiência de *um-com-os-outros-no-mundo-que-está-sendo* deve representar, *a priori*, o respeito àqueles e àquelas com quem trilhamos *lado-a-lado* nos/aos caminhos processuais de nossas práticas sociais; representar o reconhecimento da experiência dos mais velhos e dos mais novos, de seus e nossos saberes de mundo-vida, bem como o solidário cuidado *com* quaisquer seres humanos, sejam crianças, adolescentes, jovens, adultos(as) ou idosos(as).

Expressado de outra forma, assim como uma carta possui um remetente e necessita de um destinatário, o existir daquilo que é dito, realizado, praticado ao *mundo-que-está-sendo* está profundamente ligado a quem o escuta, a quem o testemunha, a quem está intersubjetivamente conectado: o *Outro*.

Dentro deste viés, em África, por exemplo, com a e na oralidade, aprende-se e ensina-se a tomar decisões, a estar *com*, a respeitar os seres humanos e toda sua experiência de vida ao mundo (LEAL, 2011). No entanto:

[...] não se trata de leviana rejeição a pensamentos alheios ao mundo africano, de mudança de pontos de apoio para compreender ou explicar processos educativos, mas de premência por nova *mentalidade*. A tentativa que fazemos vai na direção de romper com compreensões e significados adversos a africanos e afrodescendentes que até então têm sido obrigados a submeter-se à visão de mundo tida como universal (SILVA, 2011, p. 2).

É possível afirmar que o *Outro*, na obra de Enrique Dussel, consiste nos denominados *oprimidos* na obra de Ernani Fiori e Paulo Freire. Segundo Andreola (1994, p. 12, grifos do autor), “As múltiplas formas de miséria, fome, exploração e abandono dos povos famintos e condenados da terra, são tematizadas como ‘exterioridade’ e ‘exclusão’ por Dussel; como ‘opressão’ por Freire e Fiori”, expressando o quanto as diferentes sociedades ao longo da história vêm violentando determinadas comunidades humanas, negando-lhes muitas vezes, desde a infância, a convivência dialógica, ética, amorosa, proibindo-as de ser.

Contextualizando nossa temática investigativa, é possível refletir: como as ações das crianças, adolescentes e jovens, nos diferentes momentos, espaços e contextos das práticas sociais em que se inserem expressam, reproduzem e

transformam as realidades opressoras que, ideológica, cultural e historicamente vêm lhes sendo arquitetadas, introjetadas, impostas e condicionadas? Como constroem e apresentam seus processos de reprodução, defesa, resistência, superação e humanização das diferentes faces da violência social? Lançar-nos-emos em algumas reflexões a partir dessas questões.

Conforme Sodré (2006), é necessário considerar o conceito de violência social:

[...] como o de um efeito organicamente inerente à sociedade de classes, quando se segue a linha do pensamento marxista no sentido de que a materialização de relações baseadas na propriedade privada impõe o exercício de uma “violência social”. Ou então, na linha do que dizia Lenin: “O poder do capital jamais pode sustentar-se de algum modo que não seja pela violência”. Mas é evidente que este conceito abrangia também as sociedades ditas socialistas, onde os sistemas burocráticos e as elites dirigentes também se sustentavam, em última análise, pela violência (p. 17, grifos do autor).

O autor complementa dizendo que a violência social é invisível, silenciosa e pode ser dividida em violência direta (na qual se faz o uso imediato da força física) e violência indireta (que está relacionada às pressões econômica, política, psicológica e ideológicas, por exemplo). Eis a necessidade da conscientização e do processo contínuo da *desocultação das verdades* (FREIRE, 1987a) para que, a partir da reflexão crítica no/com o mundo, na busca pela transcendência (SÉRGIO, 1999; SANTOS *et al.*, 2007; GONÇALVES JUNIOR, 2010), aquilo que era invisível ontem passe a ser visível hoje às percepções humanas; aqueles que amavam menos ontem, amem mais hoje.

Em vias de exemplo, podemos aqui destacar uma das situações apresentadas no documentário *Pátria Proibida* (2006), na qual houve o adoecimento de um dos rapazes que, devido à guerra iminente no Sudão, refugiou-se nos Estados Unidos e, passando por um violento processo de *desenraizamento*, longe de seu país, de sua terra e de seus costumes, acabou sendo internado em um hospital psiquiátrico:

um dos rapazes que viajou com Daniel e Panther foi dado como desaparecido pelos outros. [Um dos companheiros diz:] “Ele não volta para casa há dois dias. [...] Ele sempre vai e volta do trabalho em algumas horas. Mas ele saiu daqui dia 2, e não voltou mais. E seu telefone está desligado. Estamos preocupados com ele. Por isso dissemos à polícia. Para eles o procurarem”. O rapaz desaparecido foi encontrado alguns dias depois... Abatido e mentalmente

desequilibrado. Ele foi preso por comportamento inadequado num ônibus. Depois foi admitido num hospital psiquiátrico para observação (PÁTRIA PROIBIDA, 2006, s.p., tradução livre).

Para uma pessoa que estava acostumada a viver no dizer e no escutar, se comunicando, se expressando e se relacionando com seu povo através das músicas, das danças, das memórias, dos rituais espirituais e ancestrais, dos diálogos noite após noite, dia após dia, se torna extremamente difícil se adaptar a outros ritmos de vida, principalmente quando estes não se preocupam com o *Outro*, com o ser, com a própria Vida.

Conforme afirma Tedla (1995, p. 1, grifos da autora, tradução livre):

a África precisa de um novo tipo de educação que está enraizada na filosofia tradicional Africana e educação indígena [...]. A fonte é a nossa cultura, herança e identidade. É o poder que está dentro de nós. SANKOFA significa que à medida que nos movemos para o futuro, precisamos chegar de volta ao nosso passado e levarmos conosco tudo o que funciona e é positivo.

No entanto, será que é somente a África que necessita de horizontes educacionais enraizados em sua própria cultura ou será que os demais povos, principalmente aqueles com pontos de vista individualistas, opressores, dicotomizados e “superiores” não precisam de novos horizontes ou, quiçá, seria necessário retornar ao passado para buscar, reencontrar e reconstruir tudo o que de bom foi “esquecido”?

Nas palavras de Freire (1987a, p. 113):

trabalhar numa postura conscientizadora, não importa se com camponeses brasileiros, ou hispano-americanos, ou africanos, ou se com universitários de qualquer dos mundos é procurar, com rigor, com humildade, sem a arrogância dos sectários demasiado certos de suas certezas universais, desocultar as verdades escondidas pelas ideologias tão mais vivas quanto delas se diz que estão mortas.

A exclusão social, abrangida como uma das representações da violência social, pode ser entendida como uma espécie de acumulação de processos confluentes com “[...] rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad, van alejando e inferiorizando a personas, grupos, comunidades y territorios com respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes” (ESTIVILL, 2003, p. 19).

Com este panorama na América Latina, Saraví (2005, p. 04) descreve:

[...] la exclusión social puede ser mejor aprendida como el resultado final de um proceso de acumulación de desventajas que va minando la relación individuo-sociedad. Como si se tratara de un proceso de descalcificación de la estructura ósea, los huesos pueden ir perdiendo firmeza y estabilidad pero múltiples filamentos óseos pueden mantenerlo aún en pie; si la descalcificación se expande o se asocia con algún episodio traumático esto puede conducir a la fractura.

Por sua vez, Martín-Baró (1997) afirma que a violência social é uma prática complexa, cujos níveis de significação são variados, possuindo diferentes efeitos históricos e culturais, muitas vezes até sendo naturalizados pelas diferentes sociedades. Segundo o autor, qualquer perspectiva sobre a violência é parcial e, neste sentido, aceitar apenas uma definição seria um reducionismo às suas multifaces.

À guisa de exemplo sobre tal naturalização e, portanto, referindo-se a uma contundente expressão de violência social, elencamos alguns trechos da matéria jornalística intitulada *Malabarista*, na qual Jabor (2006, s.p.) relata a situação que vivenciou ao encontrar uma criança realizando malabarismo diante de seu carro: “Se ele estivesse pedindo uma esmola, de dia, seria normal sua presença; uma esmola legitimaria uma contradição social inteligível”. Prossegue dizendo que “Uma esmola me salvaria, mas, ali, de madrugada, sem pai nem mãe, vi que aquele menino estava trabalhando para mim, me dando um show com todas as regras para me impressionar”.

Em seguida, o jornalista deduz que o garoto não queria piedade ou caridade, como fazem os mendigos, expondo suas feridas, “[...] queria apenas um pagamento por seu trabalho de operário, como se dissesse: ‘Tenho profissão, sou um menino malabarista, tenho dignidade como o senhor’. [...] Ele parecia me dizer com sua arte: ‘De algum modo, sou útil. Nem sei se sou infeliz’ [...]”. Finaliza o texto dizendo que, após pagar o garoto, foi embora com a sensação de ter sido levemente assaltado: “[...] foi como um assalto sem armas, sem dinheiro, mas fui despojado de certezas, de sossegos, me senti roubado de coragem, de esperança [...]. E fiz um juramento: nunca mais caio nessa. Se vierem outros, farei uma manobra e avançarei o sinal”.

Como se configuraram a “aproximação” e “comunicação”, a caracterização do “trabalho de um operário” e os estereótipos que permearam as ações, atitudes e conclusões citadas? Quais são os espaços e tempos destinados às crianças, adolescentes e jovens que moram nas periferias das cidades? E nos centros urbanos? O que sentimos, pensamos e fazemos cotidianamente sabendo-se que há a predominância de uma ideologia excludente, exteriorizante, opressora, mesmo

havendo tanta diversidade cultural? O processo de caminhar e buscar por respostas a questões como estas pode nos auxiliar a superar determinados preconceitos, a melhor compreendermos nossa própria história, ao *Outro* e, assim, a nós mesmos.

Dussel (1997b) afirma que o projeto dominador, europeu, levou à população e à cultura latino-americana o pressuposto de que a cultura europeia é melhor, superior, civilizada, desenvolvida e modelo-referência, enquanto o *Outro* passa a ser subdesenvolvido, não-civilizado, bárbaro. De acordo com Freire (1987a, p. 78-79, grifos do autor):

[...] é que — afirma Gilberto Freyre — paralelo ao processo de europeização ou reeuropeização do Brasil que caracterizou, nas principais áreas do País, a primeira metade do século XIX, aguçou-se, entre nós, o processo já antigo, de opressão não só de escravos e servos por senhores, de africanos e indígenas por portadores exclusivistas da cultura européia agora encarnada principalmente nos moradores principais das cidades.” E mais adiante, dando provas de até aonde chegava esse todo-poderosismo: “O direito de galopar ou esquipar ou andar a trote pelas ruas da cidade repita-se que era exclusivo dos militares e milicianos. O de atravessá-la, montado senhorialmente a cavalo, era privilégio do homem vestido e calçado à européia”.

Neste sentido, nos remetendo à Dussel (1995), notamos que um dos problemas emergentes no final do século XX já havia sido iniciado em 1942, quando a América Latina foi incorporada como a primeira periferia europeia. Em continuidade, o autor afirma que “[...] é justamente a distância que aumenta cada vez mais entre a *riqueza do capitalismo central do Norte e a crescente miséria do capitalismo periférico do Sul*” (DUSSEL, 1995, p. 69, grifos do autor).

A afirmação do *Outro* enquanto princípio de negação (DUSSEL, s.d.) é uma sorrateira forma ideológica de dominação que, ao longo do processo de construção e desenvolvimento de nossas sociedades, faz parte de uma violenta e *não-amorosa* lógica de viver, das classes dominantes *para* o *Outro* (o não-civilizado, o diferente, o abandonado no caminho), uma vez que, nesta lógica, não me vejo no *Outro* e, assim, renego sua humanidade, *coisificando-o*.

Se a totalidade do sistema, sistema de dominação, conforme Dussel (1994, p. 51) “[...] é feito por todos os que, tendo negado o outro termo da relação face-a-face, constituíram a si mesmos como os senhores do outro [...]”, a forma de superação deste sistema, que parte da exterioridade, inicia-se “[...] quando alguém reconstitui a relação com o outro como face-a-face” (DUSSEL, 1994, p. 51).

“Claro que para poder *constituir* a mera ‘coisa’ estendida no caminho como ‘outro’ era necessário antes ‘ouvir a voz do outro’ que clamava ‘socorro!’, ‘tenho fome!’ Mas, ‘ouvir a voz do outro’ é exatamente ter consciência *ética*” (DUSSEL, 1994, p. 51, grifos do autor). Sobremaneira, nem mesmo “[...] a mais feroz dominação não é capaz de coisificar totalmente o homem” (FIORI, 1986, p. 6).

Na obra intitulada *O conto da ilha*¹³, o autor José Saramago nos apresenta um diálogo entre a *Mulher da limpeza* e o *Homem do barco*. Eis o que segue:

Homem do barco: [...] quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou eu quando nela estiver.

Mulher da limpeza: Não o sabes?

Homem do barco: Se não sais de ti, não chegas a saber quem és.

Mulher da limpeza: O filósofo do rei, quando não tinha que fazer, ia sentar-se ao pé de mim, a ver-me passar as peúgas dos pajens, e às vezes dava-lhe para filosofar, dizia que todo o homem é uma ilha, eu, como aquilo não era comigo, visto que sou mulher, não lhe dava importância, tu que achas?

Homem do barco: Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós.

Mulher da limpeza: Se não saímos de nós próprios, queres tu dizer.

Homem do barco: Não é a mesma coisa (SARAMAGO, 2012, p. 16, grifos do autor).

E por que não é a mesma coisa? Talvez seja porque *sair de ti* não significa *sair de si*. Compreender o *Outro*, sair de nós significa não significa abandonar nosso ser, nossas dúvidas, nosso saber de experiência feito, ou que estamos dicotomizando a inteireza corpo-mente.

Por outro lado, representa que deixamos em “suspensão” nossos *pré-conceitos*, nossas certezas; que concebemos o corpo encarnado (MERLEAU-PONTY, 1999) e passamos então a não apenas “dar voz” ao diferente (já que parte-se da premissa que todos e todas *têm voz*), mas sim, estar com ouvidos/braços/percepções abertas, estar junto, escrever história junto, considerando as diferenças como diferenças, e não como representações de superioridade e inferioridade.

Não obstante, “A consciência abre-se e nos atira fora, junto às coisas, mas abre-se também, para que, nela, as coisas entrem e se objetivem. Na abertura das consciências, somos e não somos a coisa que conhecemos; aí estamos fora da coisa e fora de nós” (FIORI, 1963, p. 18).

¹³ A referida obra, na versão aqui apresentada, consiste em uma adaptação de Saramago (1997) para forma de um roteiro de leitura dramática (SARAMAGO, 2012).

Ainda em articulação ao diálogo apresentado por Saramago (1997, 2012) e com base nos pressupostos aqui defendidos da vocação ontológica pela humanização, pela transcendência; e na possibilidade do refazer-se devido ao inacabamento humano (FREIRE 2000a), torna-se relevante destacar a crítica realizada pela personagem “Mulher da limpeza”, no roteiro indicado, ao expressar a sua palavra verdadeira¹⁴ na leitura de mundo que realizou: será que percebemos/identificamos, na leitura precedente sobre o excerto, a não-presença das mulheres nos dizeres do filósofo (“dizia que todo o *homem* é uma ilha”)?

Mesmo sendo submetidos e submetidas à perspectiva colonializadora eurocentrada dos colonos, opressores – os quais agem como quem joga migalhas às galinhas – cada ser humano tem dentro de si uma águia que, sentindo o chamado das alturas, quer nascer e buscar o sol. Por isso somos permanentemente desafiados e desafiadas a libertar a águia que nos habita (BOFF, 2002), particularmente diante das situações limite (FREIRE, 1995).

A águia e a galinha representam uma analogia à condição humana apresentada por Boff (2002) a partir de um profundo relato do educador conhecido como James Aggrey, na ocasião de um dos diálogos para buscar os caminhos da libertação do domínio colonial inglês em meados de 1925, em África. Sendo assim, poderíamos dizer que a galinha representa o *Outro* e a águia a nossa transcendência, nosso ser mais, nossa vocação ontológica.

Em relação ao contexto africano, em via de exemplo, no documentário *Pátria Proibida* um dos refugiados da Guerra nos demonstra seu testemunho ético, sua sensibilidade dialógica, sua amorosidade pedagógica para com uma situação perversa, desumanizante. Eis o que segue:

eu estava indo para o trabalho [nos Estados Unidos]... Quando encontrei uma moça chorando. Ninguém ia falar com ela. Ninguém a confortava. Eu tinha a imagem do que conhecia no campo [de refugiados]. *Sei que quando alguém sofre, devemos participar do problema.* Então, perguntei a ela: “*qual é o seu problema?*” pensei que ela não aceitaria ajuda. Mas ela me olhou e se sentiu à vontade. Eu acho que podemos ajudar de várias formas. No Sudão, parece que não

¹⁴ Verdadeira no sentido freireano, o qual considera como *palavra verdadeira* aquela dita dialogicamente, eticamente, com anseios de desocultação das verdades. Segundo Freire (1987b, p. 44-45): “[...] se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

há solução. Mas a resposta está lá. Se houvesse bons líderes na África... Eles saberiam tratar as pessoas. Mas eles não sabem. Eles pensam em si mesmos, e negligenciam os outros. Há quanto tempo o Sudão está em guerra? É uma vergonha o país estar em guerra. É uma vergonha eles não cuidarem do próprio povo (PÁTRIA PROIBIDA, 2006, s.p., grifos nossos).

Segundo Fiori (1991, p. 59), ao contrário da dimensão isoladora do monólogo que, de certa forma, nega o abrir-se com o *Outro*:

o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. [...] O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. [...] Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (grifos do autor).

Assim, o processo de objetivação e significação do mundo é realizado de maneira ativa, intersubjetiva, sendo que:

não é, neste [sujeito], só mudança, mas, sobretudo, atividade que não se esvai na transitividade, pois, mesmo quando produz o verbo interior, não descansa no efeito, volta-se sobre si mesma e continuamente, se faz e refaz no conhecimento como perfeição ou ato de ser – ato que o cognoscente não tem, mas é: “conhecer é ser” (FIORI, 1963, p. 19, grifos do autor).

De acordo com Fiori (1991, p. 34), o caminho de nossa subjetividade perpassa pela nossa intersubjetividade e vice-versa: “A subjetividade não se comensura com a ipseidade de um eu fechado em seu próprio mundo. Se cada consciência fosse a consciência de seu mundo, separado dos demais mundos, a subjetividade morreria sufocada dentro de mônadas incomunicáveis”. Com estes pressupostos, é possível compreender que somos vocacionados à intersubjetividade, à alteridade, à abertura e proximidade ao *Outro*, para então, reconhecendo sua humanidade nos reconhecermos, unidos na diversidade e diversificados na unidade.

Em continuidade, o autor afirma que a comunicação das consciências, isto é, a intersubjetividade supõe um mundo comum. Assim, se cada pessoa constituísse seu mundo, tal espaço/local/contexto não poderia ser considerado a mediação para o encontro das consciências, sendo que, nesta lógica, “[...] estas se comunicariam sem

o mundo – o que não é o caso, pois somos nele e com ele – ou não se comunicariam. Uma vez mais: as consciências não se encontram, mas se constituem em intersubjetividade originária” (FIORI, 1991, p. 69).

Contextualizando tais reflexões, dizer *para* uma pessoa não é o mesmo que dizer *com* uma pessoa. Realizando a troca do verbo e substituindo-o pelo verbo “escutar” se torna possível contemplar melhor a diferença: quem escuta *para* alguém, está *pré-supondo* a ausência da pessoa *para* quem se escuta; ao contrário, quando se escuta *com* alguém, *a priori*, estabelece-se uma relação de proximidade, de face-a-face, de comunhão, de reencontro com o *Outro*, de escrever/dizer/ouvir/fazer história junto, de intersubjetividade, de diálogo.

Tal qual a experiência que é considerada não como aquilo que se passa, aquilo que acontece, mas sim, como aquilo que *nos* passa, *nos* toca, *nos* acontece (LARROSA-BONDÍA, 2002), o reconhecimento e o conhecimento das diferentes faces da violência social só podem ser verdadeiramente sentidas e negadas, de um lado, pelas pessoas que têm *encarnada* (MERLEAU-PONTY, 1999) a dor da negação do ser, a fome nas entranhas, o frio dos olhares da totalidade do sistema, o abandono social vivido histórica e culturalmente; de outro lado, por aqueles e aquelas que, a partir da alteridade, do reconhecimento do *Outro*, na exterioridade, solidária, ética e amorosamente, irrompem a violência introjetada pela totalidade e, *intencionam-se* ao mundo na luta pela libertação, contra a *coisificação* e *alienação* dos seres humanos (DUSSEL, 1994).

Conforme Fiori (1991, p. 56), o mundo dos seres humanos “[...] é sempre uma constelação de valores, em cuja figura o homem vai traçando sua própria imagem”. Isto significa afirmar que cada cultura, cada experiência humana ao mundo constitui processos de significação distintos e, ao reconhecer a humanidade do *Outro*, me reconheço enquanto *gente* e me constituo em meio as e a partir das relações intersubjetivas.

É neste sentido que podemos destacar o pensamento de Freire (1987b), no qual apreende-se que são os oprimidos quem libertam os opressores, pois estes, através de suas ações discriminadoras, opressoras, violentas, geram sua própria desumanização ao proibirem a plenitude do ser àqueles.

Nessa mesma esfera de reflexão em relação à busca pela libertação, é possível afirmar:

[...] o estudo do pensamento (tradições e filosofia) na América Latina, Ásia ou África não é uma tarefa episódica ou paralela ao estudo da filosofia *pura e simplesmente* (que seria a européia); mas que se trata de uma história que, como toda a razão, vem *resgatando o contradiscurso* não-hegemônico, dominado, silenciado e esquecido, o da Alteridade que constitui a própria modernidade (DUSSEL, 1995, p. 95, grifos do autor).

Não obstante, em quaisquer relações estabelecidas, numa perspectiva libertadora (FREIRE, 1987a, 1987b, 1992, 1995, 2000, 2001a, 2001b), nossos discursos e projetos de mundo devem buscar a coerência com nossas ações, estando ontologicamente a favor do *ser humano*. Segundo Freire (2000, p. 55), “A luta ideológica, política, pedagógica e ética a lhe ser dada por quem se posiciona numa opção progressista não escolhe lugar nem hora”.

De igual modo, tal como afirma Dussel (2002, p. 519, grifos do autor), “A ética da libertação é uma ética possível acerca de toda ação de cada dia. No entanto, o próprio dessa ética, ou seu referente privilegiado, é a vítima ou comunidade de vítimas que operará com o/s “sujeito/s” em última instância”.

Por meio das reflexões e ações com aqueles e aquelas que também acreditam não estarem *no mundo* (no sentido de a ele se adaptar), mas *ao mundo*, com respeito e vagar, transformarem-se e transformá-lo, compreendendo-se e reconhecendo-se em prol de uma sociedade menos desigual e mais *solidária*, consideramos o diálogo, o convívio, o *estar com*, e o educar-se em comunhão como processos intrínsecos ao *existir humano*.

Na luta por tal existência, em meio às práticas sociais em diferentes espaços/contextos vamos *uns-com-os-outros* realizando trocas intersubjetivas de nossas experiências, de conhecimentos historicamente construídos e, dessa forma, constituindo nossa gentitude.

Sendo o Outro – suas condições reais de existência e sua práxis intersubjetivas de emancipação – o ponto de partida e o foco das pesquisas, explicitam-se as compreensões e categorias – oriundas da pedagogia do oprimido, da filosofia e da ética da libertação, tematizando por Paulo Freire, Ernani Fiori e Enrique Dussel – que possibilitam a construção desse conhecimento, tendo como horizonte a humanização (OLIVEIRA e SOUSA, 2014, p. 9).

O pensamento colonizador, bem como o processo colonializador pressupõe o *Outro* como inferior, como não-ser, pois antes de colonizar já está como seu pré-projeto dominador, opressor, explorador e “civilizado”.

O *Outro* é a vítima, aquele que não criou o sistema opressor, mas dele faz parte; não é livre justamente por ser impedido de ser; historicamente, vêm sendo o índio, o negro, a mulher, a América Latina, a África, o hemisfério Sul, a natureza, a criança, o velho, o camponês, o analfabeto. No entanto, ressaltamos que o *Outro* não está “fixo”, pois dependerá de quem é o “eu”, de quem constitui a relação.

Como posso, sendo um latino-americano que vive em uma região historicamente invadida e explorada pelo projeto europeu, colonizador e colonializador, seja nas esferas política, econômica, cultural ou territorial de nossos povos, não ter me educado a perceber e fazer algo contra as atrocidades a nossa gente? Ou melhor, por que penso que não faço “nada” contra isso? Como diria Fiori (1987, p. 37), “Nós estamos dentro de uma multidão de entes. Que é isso? Uma dispersão? Uma diáspora total? Um estar fechado completamente, em relação ao outro? Todos eles formam um universo, ou constituem um absurdo e impensável multiverso?”.

No entanto, mesmo depois de tomada consciência da barbárie aos povos latino-americanos, africanos, comunidades indígenas e tantos outros povos, como é possível, passadas tantas luas e sóis em nossa própria terra, ainda sim cometer “deslizes” em pensamentos e ações a ponto de renegar nossa própria cultura, nossos semelhantes e, por isto mesmo, renegar-nos?

Ressalvamos que as classes populares não são apenas um bloco dos oprimidos, de marginalizados e improdutivos, como bem nos advoga Dussel (1994): ao mesmo tempo em que é socialmente excluída, a classe popular radia sua existência e resistência contra-ideológica em meio às suas práticas sociais.

E como identificar, saber e conhecer aquilo que é diferente do que sei ou sou se nem consigo estar aberto e realmente escutar, buscando compreender o que me dizem? Me parece que estando cheio de mim, não há espaço ou *vida* para o *Outro*.

Nesse sentido, se faz necessário nos perguntarmos: com qual visão/percepção estamos interpretando e conduzindo as experiências de *uns-com-os-outros-no-mundo-que-está-sendo*? O que temos que desconstruir, reconstruir, coser e tecer para conseguirmos tocar, sentir, ouvir, cheirar, acalantar de modo sensível, amoroso, gentil, no face-a-face, aquelas e aqueles que em nosso viver estão *alinhavados* e alinhavadas?

Em continuidade, abordaremos especificamente os direitos de crianças, adolescentes e jovens, articulando, para tanto, o direito ao lazer, os direitos sociais, bem como os próprios direitos humanos, considerando as crianças discriminadas como sendo as infâncias populares, e os(as) adolescentes e jovens oprimidos(as) como as *juventudes populares*.

Nesta perspectiva, ver-se-á que as infâncias e juventudes são socialmente desqualificadas por uma visão *adultrocentrada*, na qual não são consideradas crianças, nem adolescentes ou jovens, mas sim, *não-adultos e não-adultas*.

Para! Quem são esses moleques pra dizer o que uma pessoa pode ou não pode escolher fazer? E por que uma mulher não pode saber jogar futebol?

(Fala da Super Mário, colaboradora desta pesquisa, ao se indignar com alguns meninos dizendo que as mulheres não podem jogar futebol porque não são tão boas no fut).

4. DIREITOS HUMANOS E O LAZER

Desde o início da humanidade os seres humanos desenvolveram e conheceram diferentes caminhos e modos de se viver que, na medida em que foram e vêm sendo planejados, produzidos, reproduzidos e testemunhados na construção de sua história, também vêm sendo significados e ressignificados, isto é, os costumes, valores de referência do viver, as práticas sociais, os direitos humanos e demais elementos construídos nas culturas humanas vão, de maneira processual, tomando novos horizontes.

Com este prisma, é possível considerar que, em relação ao lazer, há na literatura da área, vários conceitos que buscam demarcar suas esferas conceituais e abrangência, incluindo sua própria origem. De acordo com Marcellino (1995), entre os autores e autoras que se debruçam às pesquisas do lazer não há um consenso sobre seu conceito.

O vocábulo lazer foi registrado pela primeira vez na língua portuguesa através da expressão *lezer*, no século XIII e, a partir de 1619 passou a ser grafado tal como o perpetramos hoje (HOUAISS, 2001). Em sua etimologia, há ligação com o vocábulo latino *licere* – “ser lícito, ser permitido, ter valor” (HOUAISS, 2001, p. 1733), através da expressão arcaica *lezer*, que expressa a conotação de ócio, passatempo (HOUAISS, 2001).

Em sua relação com o lazer:

El ocio en las últimas décadas se está consolidando en cuanto tema importante, no solo para las políticas públicas y educacionales en Brasil, sino también en América Latina. Como un elemento de ciudadanía, de derecho social garantizado a todos los brasileños y brasileñas, el Ocio, históricamente, ha evolucionado como campo de conocimiento y de gestión política, con relevante papel desempeñado por los gobiernos y universidades. En este contexto, el Ocio ha dejado de ser valorizado solo como contrapunto del trabajo, pasando a ser reconocido por su relevancia, principalmente, en los grandes centros urbanos, ocupando, gradualmente, la agenda de las Políticas Sociales (PENNA-RODRIGUES, 2009, p. 8).

Seguindo algumas das pistas deixadas pelos passos de Vasconcelos (2002, p. 106), “Não almeja-se na presente investigação, entretanto, aprofundar essas discussões [...] pretende-se fazer um recorte conceitual buscando explicitar a ótica sob a qual esse tema foi tratado aqui”.

No entanto, sobre sua origem, considera-se que:

a gestação do fenômeno lazer, como esfera própria e concreta, dá-se paradoxalmente, a partir da Revolução Industrial, com os avanços tecnológicos que acentuam a divisão do trabalho e a alienação do homem do seu processo e do seu produto. O lazer é resultado dessa nova situação histórica – o progresso tecnológico, que permitiu maior produtividade com menos tempo de trabalho. Nesse aspecto, surge como resposta a reivindicações sociais pela distribuição do tempo liberado do trabalhador, ainda que, num primeiro momento, essa partilha fosse encarada apenas como descanso, ou seja, recuperação da força de trabalho (MARCELLINO, 1983, p. 14).

Simultaneamente à ênfase dada pela sociedade em relação à máquina sobre as pessoas – até então absolutas nas atividades criativas – há a emersão de valores voltados ao desenvolvimento, ao divertimento e ao ócio, com os quais a vida dos seres humanos é repensada (MENOIA, 2000). “Neste confronto tem crescido a importância do lazer e de suas expressões de criatividade, uma vez que resgata o homem enquanto tal e gera referenciais para a qualidade de vida em constante renovação” (MENOIA, 2000, p. 8).

Assim, apesar de caracterizar-se uma perspectiva de vida que estimula demasiadamente o consumismo e a acomodação ao ócio, foi gerada a coexistência de dois movimentos nesse contexto da revolução industrial: o declínio da ociosidade e a emersão do lazer na vida dos(as) trabalhadores(as) (DUMAZEDIER, 1974).

Para Dumazedier (1974), de um modo geral, o lazer pode ser categorizado a partir de três funções (conhecidas como 3 Ds): lazer para Divertimento, para Descanso e para Desenvolvimento. Assim, o lazer pode ser entendido como:

[...] um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1974, p. 34).

Em relação à função de divertimento no que tange ao lazer, para Dumazedier (1974), envolve a procura por aspectos que gerem satisfação, prazer, entretenimento e recreação às pessoas. Ainda segundo o autor, o descanso se caracteriza pela esfera da reparação dos esforços e deteriorações físicas e nervosas, oriundas das tensões processadas nas obrigações e afazeres cotidianos. Por sua vez,

a função de desenvolvimento do lazer cria possibilidades de aprendizagens, suscitando no indivíduo “[...] comportamentos livremente escolhidos e que visem ao completo desenvolvimento da personalidade, dentro de um estilo de vida pessoal e social” (DUMAZEDIER, 1974, p.34).

O lazer é de livre escolha, de natureza desinteressada e libertatória, sem fins lucrativos, gerando satisfação a cada pessoa, de modo que as expectativas superam as necessidades (DUMAZEDIER, 1974).

De um modo geral, é possível realizar a distinção entre duas grandes esferas de compreensão do lazer: “[...] a que enfatiza o aspecto *atitude*, considerando o lazer como um estilo de vida, portanto independente de um tempo determinado [...]” (MARCELLINO, 1995, p. 28-29) e, ainda conforme o autor, “[...] a que privilegia o aspecto *tempo*, situando-o como liberado do trabalho, ou como tempo livre, não só do trabalho, mas de outras obrigações – familiares, sociais, religiosas – destacando a qualidade das ocupações desenvolvidas [...]” (MARCELLINO, 1995, p. 29).

Para Requixa (1980) o lazer deve ser entendido como uma ocupação não obrigatória, de livre escolha de cada pessoa que a vive. Seus valores, assim, geram condições de recuperação, de desenvolvimento pessoal e social.

Conforme Medeiros (1980, p. 03) o lazer é “o espaço de tempo não comprometido, do qual podemos dispor livremente, porque já cumprimos nossas obrigações de trabalho e de vida”.

Gaelzer (1979) conceitua o lazer como sendo aquilo que gera harmonia entre a atitude, o desenvolvimento integral e a disponibilidade de si mesmo para sua fruição. É um estado mental ativo associado a uma situação de liberdade, de habilidade e de satisfação.

Já para Gonçalves Junior e Santos (2008, p. 4), “No entendimento do lazer temos observado que se tem dado valor para, basicamente, quatro aspectos: tempo, espaço, atividade e atitude”.

Perante tais conceituações, aqui consideramos o lazer na dimensão da *intencionalidade* (GONÇALVES JUNIOR *et al.*, 2005; GONÇALVES JUNIOR; SANTOS, 2006; SANTOS *et al.*, 2007; LEMOS, 2013) e, por isso mesmo, também o entendemos como um direito humano, pois, conforme consta na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1998, p. 2, grifos nossos), “Todas os seres humanos nascem *livres* e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e *consciência* e devem agir em relação uns aos outros com espírito de *fraternidade*”.

A *consciência* e o dever agir com *fraternidade*, expressas na Declaração, nos indicam que cada pessoa é livre para fazer as suas escolhas, respeitando a diversidade humana; e, o direcionar-se à prática social lazer é um movimento que representa a busca pela dignidade e direitos humanos, no convívio de *uns-com-os-outros-no-mundo-que-está-sendo*.

Sobremaneira, conforme o Art. 24 da Declaração Universal dos Direitos Humanos “Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive à limitação razoável das horas de trabalho e férias periódicas remuneradas” (ONU, 1998, p. 5). Para as crianças, adolescentes e jovens, tal concepção pode representar avanços na luta pelos seus direitos, já que o lazer está incluso em seus respectivos estatutos (BRASIL, 1990, 2014).

Em consonância, para a compreensão do lazer como *intencionalidade*, destacamos as concepções de Gonçalves *et al.* (2005), Gonçalves Junior e Santos (2006), Santos *et al.* (2007), Santos e Gonçalves Junior (2008) e Lemos (2013) que, com suporte na fenomenologia existencial de Merleau-Ponty (1999) e na pedagogia dialógica de Freire (1992), nos apresentam a compreensão da vivência do lazer não enquanto fragmentação entre o tempo livre (tempo disponível) e o trabalho, mas sim, prioritariamente como *intencionalidade à*.

Entretanto, conforme Gonçalves Junior e Santos (2006, p. 2), há de se reconhecer:

[...] as interferências da prática social trabalho na prática social lazer e vice-versa, bem como de outras práticas sociais no contexto do mundo. Porém, chamamos a atenção para a possibilidade da conscientização e autonomia do ser. Implicando, portanto, em uma escolha que depende do significado atribuído pelo ser ao lazer (e ao trabalho!), não desconsiderando o contexto sócio-político, que envolve opressão (de uns sobre outros) e desigualdades (entre uns e outros) conforme se dá nas relações entre pessoas, grupos, comunidades, sociedades e nações, desenvolvidas com certas finalidades e em certos espaços e tempos.

Em relação às ações das crianças, adolescentes e jovens para com a prática social *lazer*, em suas escolhas, em sua *intencionalidade*, há sempre a possibilidade de assumirem criticamente seu posicionamento ético-político, diante as multifaces do lazer. Mesmo diante das adversidades e possíveis conflitos que todas as relações humanas estão susceptíveis, consideramos que na incoerência eu também me

percebo coerente ou, como diria Pitty (2010, s.p.) “O incoerente me cobra coerência todo o tempo”.

Sendo assim, realizando a leitura de suas realidades (FREIRE, 1983), de diferentes maneiras há a possibilidade de reivindicar por seus direitos junto aos(às) governantes(as) federais, municipais e estaduais em relação às políticas públicas para o lazer, por exemplo. Igualmente também há possibilidades de questionarem-se criticamente sobre as condições do viver, tendo em vista as relações coerentes com seus propósitos de fruição de lazer ou outras esferas do viver humano, tal como a luta contra as diversas formas de violência.

Em outras palavras, em relação ao lazer, o consideramos prioritariamente como intencionalidade, como *pré-dispor-se à, direcionar-se à, pro-jetar-se* para sua fruição, porém, também consideramos que a falta ou escassez de espaços, instrumentos, materiais, tempos disponível (na relação com o trabalho ou outros afazeres) representa o desrespeito com seus direitos; é dever do Estado e das sociedades e dos próprios cidadãos e cidadãs proporcionarem diferentes contextos/equipamentos para que estes também possam ser *intencionalizados* à fruição do lazer de crianças, adolescentes, jovens e demais seres humanos, já que este é um direito que lhes são previstos por lei (BRASIL, 1990, 2012, 2014).

De acordo com Abramovay e Pinheiro (2003, p. 1), a precariedade dos serviços públicos – que é uma forma de violência social – “[...] y las condiciones de vida, la falta de oportunidades de empleo, de ocio y las restrictivas perspectivas de movilidad social, como potenciales motivadores de acciones violentas”.

Contextualizando as análises empreendidas por Fanon (1983, p. 30-31), temos:

frente a la situación colonial [opressora], el colonizado [o(a) jovem] se encuentra em em estado de tensión permanente. El mundo del colono es em mundo hostil, que rechaza, pero al mismo tempo es un mundo que suscita envidia. Hemos visto cómo el colonizado siempre sueña em instalarse em el lugar del colono. No con convertirse em colono, sino con sustituir al colono. Ese mundo hostil, pesado, agresivo, porque rechaza con todas sus asperezas a la masa colonizada, representa no el infierno del que habría que alejarse lo más pronto posible, sino un paraíso al alcance de la mano protegido por terribles canes. El colonizado está siempre alerta, descifrando difícilmente los múltiples signos del mundo colonial; nunca sabe si ha pasado o no del límite. Frente al mundo determinado por el colonialista, el colonizado siempre se presume culpable.

No que tange à situação em que vivem as *infâncias e juventudes populares*¹⁵, as atuais relações estabelecidas pela sociedade, em geral, não disponibilizam recursos/espacos/contextos para que eles e elas escolham outras maneiras de fruição do lazer, o que inclui o próprio ócio. Portanto, “[...] no ofrecen respuestas suficientes para satisfacer sus expectativas. Los vacuos que dejan las instituciones se constituyen una otra esfera, o dimensión de sociabilidad, cuya marca principal es la trasgresión (ABRAMOVAY e PINHEIRO, 2003, p. 1)”.

Enquanto forma de resistência das infâncias e juventudes por sentirem-se roubadas de seus direitos, estas ações podem ser caracterizadas, segundo Freire (1987b), como o introjetar da *sombra do opressor*, conceito que representa o sonho do oprimido em se tornar opressor, dominador ou colono, como diria Fanon (1983).

Sem seus direitos assegurados pelo Estado e pela sociedade, com a sombra do opressor, as crianças, adolescentes e jovens podem vivenciar o processo de *destradicionalização* (GROPPO, 2008) de algumas práticas sociais (sejam o próprio lazer, sejam outras vivenciadas pelas pessoas), como os diálogos nas calçadas entre as pessoas mais velhas e as mais novas; a escrita, envio e recebimento de cartas; o jogo de futebol, de vôlei ou de *bets* nas ruas entre crianças, adolescentes, jovens e adultos(as).

Segundo Marcellino (1983, p. 16), o lazer, “[...] que é fruto de uma sociedade urbano-industrial e que, dialeticamente, incide sobre ela [...]”, é um “[...] elemento gerador de novos valores que entrem em conflito com os tradicionais”. Assim sendo, gradativamente e em ritmo acelerado, muitas práticas sociais como as

¹⁵ Aqui realizamos a significação à *juventude popular* ou *juventudes populares* como sendo a representação dos grupos de adolescentes e jovens das comunidades populares que são socialmente injustiçados, marginalizados e proibidos de ser; que lutam e convivem, na/a partir da diversidade cultural das juventudes, por serem deixados(as) à margem da totalidade do sistema, o qual, historicamente, nega-lhes seus direitos enquanto adolescentes, jovens e, portanto, como seres humanos. Igualmente, consideramos por *infâncias populares* como sendo a representação dos grupos de crianças que vivem em tal contexto desumanizante. Tal definição tem por base a conceituação de Dornelles (2008), a qual nos afirma que, ao contrário dos pressupostos da Modernidade, não há apenas uma infância, há várias: umas mais ricas, outras mais pobres; umas mais protegidas, outros ainda mais desprotegidas. Assim, consideramos que também há diferentes juventudes, como as populares e as elitistas, por exemplo. No entanto, estas últimas, muito embora ajam contra a natureza humana, também as consideramos como sendo violentadas, pois estão submersas na sombra dos opressores (neste caso, os adultos e adultas), tal como nos indica Freire (1987b, p. 24): “Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser. [...] por paradoxal que possa parecer, na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor. Consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor.”.

supramencionadas vêm sendo substituídas ou deixadas em segundo plano pelo uso crescente e vertiginoso de tecnologias¹⁶ e redes sociais, por exemplo (DORNELLES, 2008).

Em continuidade, segundo Dornelles (2008), isso pode significar, certamente, maior liberdade e flexibilidade para escolher suas práticas, compor e recompor seu curso do viver. Todavia, para a maioria das crianças, jovens, adolescentes, adultos(as) e idosos(as), trata-se de uma “[...] ameaça de desproteção, insegurança, discriminação e exclusão na infância, juventude e velhice, justamente quando mais se precisa do amparo do meio sociocomunitário e do Estado” (GROPPO, 2008, p. 260).

Considerando que “[...] em todas as criações humanas existem sempre dimensões legítimas de saberes e valores próprios do senso comum e das culturas populares” (BRANDÃO, 2005c, p. 61), poderíamos nos questionar: como se dão as práticas populares de fruição do lazer? Como crianças, adolescentes e jovens reproduzem, constroem e produzem saberes na prática social lazer?

As vivências de lazer, de suas diferentes possibilidades de fruição enquanto *intencionalidade* humana, enquanto *pro-jetar-se* ao que se quer/não se quer vivenciar podem ser designadas como caminhos da/na/à *transcendência*: respeitar as escolhas das vivências em lazer, os direitos sociais, as significações das expressões e produções humanas sob a forma de atividades, de práticas sociais, de convivência (e inclusive de descanso!) podem ser visualizadas como significativa perspectiva de humanização, do *ser mais*.

Tendo em vista a *intencionalidade* em/para fruição de lazer, este pode ocorrer em quaisquer espaços/tempos/contextos, tal como apresentado por Gonçalves Junior e Santos (2006), por exemplo. Os autores descrevem as vivências em atividades diversificadas de lazer sendo realizadas *com* as crianças, adolescentes e jovens, sendo estes e estas quem escolhem as atividades que estão *intencionados* a vivenciar, conhecer, reproduzir, experienciar; deixarem-se tocar deixando se levar e serem tocados... Estas escolhas são repletas de significações às *juventudes populares*, pois cada uma tem a possibilidade de decidir os caminhos do seu viver naquele tempo/espaço/contexto.

¹⁶ Não estamos negando o valor das novas tecnologias e o avanço *cyber* no viver das pessoas, afinal, este também pode ser escolhido para a fruição do lazer. No entanto, o que questionamos é o *como* têm sido usadas, isto é, contra o que e em detrimento do que estão sendo empregadas, a favor de quem e em detrimento de quem são produzidas e utilizadas.

Há outros espaços/contextos/meios em que as crianças, adolescentes e jovens convivem, se integram e se direcionam em práticas sociais para a fruição do lazer, relacionadas a músicas como o *rap* e o *funk*, mas que acabam por serem discriminados e discriminadas justamente por defenderem suas práticas e cultura popular/juvenis ou, ainda, simplesmente por serem, em sua maioria negros e desfavorecidos economicamente (DAYRELL, 2002).

A própria função do lazer, considerando a dimensão da *intencionalidade* humana, pode abranger diferentes contextos. Silva (2010), investigando o significado atribuído ao lazer na percepção de integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), apontou para o lazer como sendo um *instrumento de luta* para mulheres, homens, crianças, jovens, adultos(as) e idosos(as). Indicou, ainda, que o lazer pode ter diferentes apropriações em relação ao gênero, estando as mulheres, neste caso, mais restringidas de seus direitos em vivências de lazer.

Isto nos demonstra o quanto as crianças, adolescentes e jovens podem ser desqualificadas nos mais diferentes espaços que frequentam: desde as regiões periféricas da cidade até os centros urbanos e os contextos rurais e de assentamento, por exemplo.

Em relação às comunidades populares, residentes em regiões às margens das cidades, destacamos Rosa (2008), já que nos estimula a refletir sobre os fenômenos urbanos das favelas e periferias, de modo a considerarmos a historicidade que é própria à produção e apropriação de seus territórios, sendo estas entendidas como “[...] processos históricos construídos por atores sociais reais, numa multiplicidade de relações, sob condições e contextos diversos e através de práticas cotidianas permeadas de constrangimentos, conflitos, disputas, negociações e invenções” (ROSA, 2008, p. vii).

Para Marcellino (1983), a violência urbana é um fenômeno que, quando presente nas relações estabelecidas nas grandes cidades, pode ser considerada como uma expressão da degradação da qualidade e do significado da vida humana, bem como a deterioração das relações sociais num contexto onde, ao mesmo tempo em que possibilita a união das pessoas para produzirem bens materiais e simbólicos, provoca o distanciamento do contato com o Outro, anulando a expressão solidária do ser humano.

Muito embora não se trate de um contexto recente, a América Latina vem apresentando densas sombras que dificultam a concretude das relações solidárias,

dialógicas, éticas e que, por isso, demarcam a necessidade de sublinharmos os pressupostos e testemunho dos direitos humanos enquanto expressões da primazia à humanização.

Tais marcas obscurecedoras na região latino-americana podem ser identificadas, principalmente, pela desigualdade social historicamente arquitetada pelos colonizadores e introjetadas pelas classes dominantes no processo colonializador.

Como bem descreve Geertz (2008, p. 78), “A chuva cai sobre o justo / E também sobre o sujeito injusto; / Mas principalmente sobre o justo, / Porque o injusto tem o guarda-chuva do justo”. Neste sentido, de acordo com os preceitos defendidos por Dussel (1984, p. 33, grifos do autor):

A miséria é anti-humana, ao passo que a pobreza empírica sociológica, exterior, isto é, a vida “modesta” é uma condição de civilização. “O “espírito burguês” – se se nos permite a expressão – é exatamente o contrário da invenção civilizadora: ele é como o parasita que anuncia a morte ou, pelo menos, a estagnação de uma cultura.

Com uma visão panorâmica da América Latina em relação às estruturas sociais, as quais condicionam o viver das classes populares em meio a exclusão social, Saraví (2009, p. 48) aponta que:

Durante los últimos años, tal vez décadas, América Latina ha venido experimentando transformaciones profundas y silenciosas. Paralelamente con la transición política, las crisis económicas y el viraje del rol del Estado y del mercado, en nuestra región se han registrado cambios sociales menos marcados, pero tanto o más relevantes que los anteriores. En la actualidad, ellos se expresan en una sociedad de características muy diferentes a las de hace pocos años y, sobre todo, en una nueva estructura social. La pobreza de hoy no es la misma de ayer.

Em meio as diferentes mudanças ocorridas na região latino-americana no âmbito político e econômico, tal como apontado por Saraví (2009), ainda perduram situações de opressão, desumanização e degradação dos direitos de crianças, adolescentes e jovens, principalmente com as *juventudes populares*: há contextos em que crianças e adolescentes famintos(as), trabalham por sua *sobre-vivência* (ver

ASTORGA, 2006; CARRANCA, 2008; IBGE, 2012); jovens considerados(as) como não-adultos(as), sendo rotulados(as) – por aqueles e aquelas que não são o *Outro* – como “geração nem-nem”¹⁷ (TEIXEIRA, 2013) ou “geração canguru”¹⁸ (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2013).

Com uma perspectiva progressista, libertadora e, portanto, ética (FREIRE, 1995, 2000, 2001), a luta pelos direitos humanos e reconhecimento da cultura popular – que “[...] longe de ser uma cultura menor, é o centro mais incontaminado e irradiativo da resistência do oprimido contra o opressor” (DUSSEL, 1977b, p. 277) – deve ser realizada não para as classes populares, em um viés assistencialista ou autoritarista (FREIRE, 1987b): sendo coerentemente ética, tal luta se dá *com* o povo, *com* os oprimidos, *com* os marginalizados e proibidos de ser.

No entanto, ainda passamos por diversas situações em que a luta pelos direitos humanos se defronta e passa a ser obscurecida por situações de opressão, de violência social, seja em relação a crianças, adolescentes, jovens ou adultos(as). Waiselfisz (2011, p. 5), em um mapeamento da violência no Brasil, afirma que os principais casos de violência continuam a ter “[...] como principal ator e vítima a nossa juventude. É nessa faixa etária, a dos jovens, que duas em cada três mortes se originam numa violência, seja ela homicídio, suicídio ou acidente de transporte”.

Em relação aos direitos sociais, segundo Silva (1998, p. 289), podemos entendê-los como:

prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade.

Já na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012), em seu Artigo 6º, consta que os direitos sociais são demarcados como: educação, trabalho, saúde, moradia, segurança, *lazer*, previdência social, proteção à maternidade, proteção à infância e assistência aos desamparados, na forma da própria Constituição.

¹⁷ Tal rótulo é caracterizado por se referir ao grupo de jovens que nem estuda e nem trabalha (TEIXEIRA, 2013).

¹⁸ Tal rótulo é assim caracterizado por se referir ao grupo de jovens que, mesmo trabalhando, continua a morar na casa de seus pais e suas mães (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2013).

Conforme Abramovay *et al.* (2002), tanto a violência sofrida quanto a praticada por jovens possui vínculos diretos com a condição de vulnerabilidade e exclusão social em que as juventudes se encontram¹⁹ nos países latino-americanos, isto é, dentre outras, tais ações são desencadeadas pelo resultado negativo das relações entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos para as juventudes e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm da própria sociedade.

As situações de discriminações sociais, da não garantia efetiva dos direitos sociais, aliadas às turbulentas condições socioeconômicas de muitos países latino-americanos ocasiona uma grande tensão entre jovens, o que finda por ultrajar diretamente os processos de convivência social e, em algumas ocasiões, acaba fomentando as práticas de violência (ABRAMOVAY *et al.*, 2002).

Segundo as autoras e os autores, é preciso sublinhar que a violência não é consequência direta da pobreza econômica das juventudes ou da população em geral, mas sim da forma como as desigualdades sociais e a negação dos direitos como na esfera do *lazer*, por exemplo, “[...] operam nas especificidades da cada grupo social desencadeando comportamentos violentos” (ABRAMOVAY *et al.*, 2002, p. 14).

Considerando a negação dos direitos de jovens, adolescentes e crianças, a luta por sua construção e garantia é histórica e processual. Recentemente no Brasil, após a Emenda Constitucional nº 65/2010, ficou assegurado especificamente no Artigo 227º, os direitos dos(as) jovens na Constituição Federativa, já que até então só constavam os direitos das crianças e adolescentes:

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao *lazer*, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2012, p. 128-129, grifos nossos).

¹⁹ Contextualizando a perspectiva de Paulo Freire (1987b, 1992) e Dussel (s.d.), por exemplo, as crianças, adolescentes e jovens não “se encontram” em situações de exclusão social: são *excluídos* socialmente, *postos* à margem da totalidade da sociedade, ou seja, são *oprimidos* e *proibidos* de ser. Já em relação à violência, pela vocação ontológica à alteridade/proximidade/amorosidade, consideramos que: “Muitos dos oprimidos que, direta ou indiretamente, participaram da revolução, marcados pelos velhos mitos da estrutura anterior, pretendem fazer da revolução a sua revolução privada. Perdura neles, de certo modo, a sombra testemunhal do opressor antigo. Este continua a ser o seu testemunho de ‘humanidade’” (FREIRE, 1987b, p. 17, grifos do autor)

Outra recente conquista brasileira/latino-americana no âmago das reflexões e políticas públicas relacionadas aos direitos dos(as) jovens se consistiu na promulgação da Lei 12.852/13 (BRASIL, 2013): cerca de dez anos após o início das tramitações legais pelo Congresso Nacional do Brasil e em meio a muitas reivindicações sociais, mobilizações e diálogos das juventudes, a presidenta Dilma Rousseff sancionou, em agosto de 2013, o Estatuto da Juventude (EJUVE), o qual entrou em vigor em 2 de fevereiro de 2014, após 180 dias de sua publicação²⁰ no Diário Oficial da União.

A referida Lei “Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE” (BRASIL, 2013, p. 9). O EJUVE é apresentado, no mesmo documento, em três línguas: portuguesa, espanhola e inglesa, respectivamente.

Assim sendo, a promulgação do EJUVE prevê aos(às) governantes(as) estaduais estabelecerem políticas direcionadas especificamente às pessoas entre 15 e 29 anos de idade²¹, reconhecendo portanto, em âmbito nacional, “[...] o papel estratégico da juventude no desenvolvimento do país e aponta os direitos que devem ser garantidos de acordo com a especificidade dessa população” (BRASIL, 2013, p. 7). São eles: **a)** direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; **b)** direito à educação; **c)** direito à profissionalização, ao trabalho e à renda; **d)** direito à diversidade e à igualdade; **e)** direito à saúde; **f)** direito à cultura; **g)** direito à comunicação e à liberdade de expressão; **h)** direito ao desporto e ao *lazer*; **i)** direito ao território e à mobilidade; **j)** direito à sustentabilidade e ao meio ambiente; e **k)** direito à segurança pública e o acesso à justiça (BRASIL, 2013).

Com efeito, o EJUVE é regido por 8 princípios, a saber: **a)** promoção da autonomia e emancipação²² dos jovens; **b)** valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações; **c)** promoção da

²⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em jan., 2015.

²¹ Conforme o 2º Parágrafo do 1º Artigo do EJUVE: “Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente” (BRASIL, 2013, p. 10).

²² No referido documento, a emancipação é entendida como: “trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade” (BRASIL, 2013, p. 11).

criatividade e da participação no desenvolvimento do país; **d)** reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares; **e)** promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem; **f)** respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude; **g)** promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e **h)** valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações (BRASIL, 2013).

É possível observar que a cultura de paz, a solidariedade, a não discriminação, a presença do diálogo e do convívio de jovens com as demais pessoas e gerações são princípios que, na verdade, devem reger as relações entre quaisquer seres humanos, tal como é possível apreender nas obras de Fanon (1983), Freire (1992, 2000b, 2003a), Dussel (1995, 1996, s.d.), Fiori (1987, 1991) e Brandão (2005a, 2005b, 2005c).

Paz, nesta vertente, não se restringe a mera idealização, como bem nos indica Brandão (2005a, p. 186): a cultura de paz é processualmente construída com “[...] gestos poéticos e atos políticos que comecem por transformar pessoas e terminem por participar com elas da transformação de suas vidas, de suas sociedades de vida cotidiana e [por isso] da história” (BRANDÃO, 2005a, p. 14). Neste sentido, “[...] criamos a cada dia o mundo onde vivemos, mesmo quando ele parece mover-se ou deixar-se por conta própria e fora de nosso alcance” (BRANDÃO, 2005a, p. 186).

No que tange aos direitos especificamente das crianças e adolescentes, temos instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990²³), o qual foi construído em conformidade à Carta Magna de 1988, assegurando-se com absoluta prioridade os direitos fundamentais às crianças e adolescentes (BRASIL, 2014).

O ECA (BRASIL, 2014), desde o início da década de 2010 obteve algumas mudanças no âmbito das intervenções estatais, particularmente na esfera do atendimento socioeducativo, em âmbito nacional, a adolescentes que pratiquem ato infracional.

Esta edição apresenta-se no momento em que, decorridos mais de 21 anos de vigência do Estatuto, consolidam-se suas mais importantes alterações, não apenas para o exercício da jurisdição, mas em toda a

²³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: jan., 2015.

intervenção estatal, representadas pela Lei da Convivência Familiar²⁴ (Lei da Adoção), nº. 12.010, de 03 de agosto de 2009, e na *vacatio legis* da Lei nº. 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que “institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo²⁵ (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional, e seus desdobramentos” (HEIL, 2012, p. 2, grifos do autor).

No Artigo 6º da 11ª edição do ECA, tanto as crianças quanto adolescentes são caracterizadas(os) como estando em desenvolvimento: “Na interpretação desta lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (BRASIL, 2014, p. 12).

Acreditamos que não apenas as crianças e adolescentes estão em “desenvolvimento”, uma vez que ninguém é: todos e todas estamos sendo (FREIRE, 1987b, 1992). Assim, todos e todas tempos não apenas a possibilidade, mas a vocação ao ser mais. Contudo, por alguns condicionamentos de ordem social, por exemplo, algumas pessoas são discriminadas e impedidas de ser (FREIRE, 1987b, 1992), como nos casos das crianças e adolescentes das classes populares.

No ECA, contemplam-se os direitos fundamentais às crianças e adolescentes, os quais, de um modo geral, podem ser subdivididos em 5 grandes conjuntos, a saber: **a)** direito à Vida e à Saúde; **b)** direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; **c)** direito à convivência familiar e comunitária; **d)** direito à educação, à cultura, ao esporte e ao *lazer*; e **e)** direito à profissionalização e à proteção no trabalho (considerando que não poderão ser em condições insalubres ou perigosas àqueles(as) entre 16 e 18 anos de idade; e, os(as) menores de 16 anos, não poderão exercer quaisquer formas de trabalho, salvo em condição de aprendiz²⁶, para os(as) que já completaram 14 anos de idade) (BRASIL, 2014).

²⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm>. Acesso em: jan., 2015.

²⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: jan., 2015.

²⁶ Aprendiz é a representação dada ao(à) adolescente/jovem empregado(a), a partir dos 14 anos de idade (até os 24 anos), com um contrato de trabalho especial, assegurando-lhes os direitos trabalhistas e previdenciário. A característica principal é que seu tempo de trabalho é dividido em duas partes, a saber: na primeira deve ser empreendida a aprendizagem/capacitação profissional em algum curso destinado a tais fins; na segunda parte do tempo, deve-se dedicar a aprendizagem no ambiente de trabalho e o exercer dos conhecimentos oriundos do curso profissional realizado. Tais procedimentos são estabelecidos pela Lei de Aprendizagem (BRASIL, 2000) e suas alterações (BRASIL, 2005), as quais garantem aos(às) adolescentes/jovens o direito a uma bolsa de aprendizagem, variando (em 2015) entre cerca de R\$ 575 e R\$ 725.

Consideram-se como direitos humanos aqueles que são universais, construídos de modo a vincularem-se à própria natureza humana, ou seja, independentemente de sua origem, raça, etnia, religião, opção política ou cultura. Os direitos humanos foram elaborados, adotados e proclamados em assembleia geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, data em que então foi assinada a denominada Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1998)²⁷.

Em linhas gerais, nesta declaração podemos caracterizar 3 grandes conjuntos de direitos humanos: **a)** direito à existência e a proteção – direito à vida, à igualdade, à segurança e proteção pela sociedade e Estado; **b)** direito à liberdade – de opinião e expressão, de consciência, de pensamento, de associação/reunião, de religião, de nacionalidade (nato ou naturalizado), de circulação nacional/internacional e do asilo em outros países; e **c)** direitos civis/sociais – direito à escolarização, aos interesses artísticos/culturais, ao repouso, ao trabalho, à remuneração, à sindicalização, à política, ao voto, à formação de família, entre outros.

Dessa maneira, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012), aliada ao ECA (BRASIL, 2014), oficializa-se à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade em garantir os direitos das crianças e adolescentes, já que são consideradas pessoas em desenvolvimento.

Neste sentido, não mais por meio da repressão, violência e demais formas de opressão, mas sim, com base nos direitos humanos, direitos sociais e fundamentais (BRASIL, 2012, 2013, 2014), ao Estado, à sociedade e à família é passada a responsabilidade por assegurar e efetivarem de maneira justa e igualitária, a proteção, segurança, dignidade e demais direitos das crianças, adolescentes e jovens.

A seguir, no Quadro 1, à guisa de exemplo, são apresentados os títulos que representam a produção de investigações, resultados de pesquisas e avaliações de projetos desenvolvidos pela UNESCO e suas parcerias no Brasil, com o tema juventudes (UNESCO, 2014).

²⁷ Cabe-nos frisar que, conforme Alves (2009, p. 68), “Nessa época, a América Latina, dentro e fora do contexto interamericano, encontrava-se na vanguarda da promoção dos direitos humanos. Adotada pela Nona Conferência Internacional Americana, em Bogotá, a mesma que estabeleceu a Organização dos Estados Americanos (OEA), em abril de 1948, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem antecedeu a Declaração Universal, fornecendo estímulo à finalização do projeto na Comissão dos Direitos Humanos da ONU [Organização das Nações Unidas]”.

Quadro 1: títulos das pesquisas e avaliações, relacionadas às juventudes, organizadas pela UNESCO e os respectivos anos de publicação²⁸.

Nº	TÍTULOS DAS PESQUISAS E AVALIAÇÕES	ANO
1	Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília	1998
2	Jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania	1999
3	Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza	
4	Avaliação das ações de prevenção de DST/AIDS e uso indevido de drogas nas escolas de ensino fundamental e médio em capitais brasileiras	2001
5	Cultivando vida, desarmando violência	
6	Drogas nas escolas	2002
7	Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas	2003
8	Abrindo espaços Bahia: avaliação do programa	
9	Ensino médio: múltiplas vozes	
10	Relatório de desenvolvimento juvenil	
11	Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco	
12	Escolas de paz	
13	Mapa da violência: os jovens do Brasil (Ed. I, II, III, IV – 1998/2004)	2004
14	Políticas públicas de/para/com juventudes	
15	Juventudes e sexualidade	
16	Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília	
17	Mortes matadas por armas de fogo no Brasil, 1979-2003	2005
18	Estar no papel: cartas dos jovens do ensino médio	
19	Vidas poupadas	
20	Mapa da violência de São Paulo	
21	Drogas nas escolas – Versão resumida	
22	Cotidiano das escolas: entre violências	2006
23	Fazendo a diferença: Projeto Escola Aberta para a Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul	
24	Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade	
25	Juventude, juventudes: o que une e o que separa?	

Fonte: UNESCO (2014).

Como é possível visualizar a partir dos títulos descritos, das 25 pesquisas e avaliações produzidas/organizadas pela UNESCO, no período entre 1998 e 2006, direcionadas às juventudes no Brasil, mais da metade (14 delas, 56%) estão

²⁸ Arquivos disponíveis em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/studies-and-evaluations/youth/>>. Acesso em jan., 2015.

diretamente relacionadas à violência, a desigualdades e/ou ao uso de drogas. Contudo, a relação é dialética: ao se expressar diferentes âmbitos da violência, também são apontadas outras possibilidades, tais como a esperança, a prevenção, as experiências bem-sucedidas, a paz, as relações raciais e a igualdade.

Em outro levantamento organizado pela UNESCO (ASTORGA, 2006), calcula-se que 250 milhões de meninos(as) adolescentes/jovens trabalham no mundo, em condições de risco e submetidos a exploração, e que a maioria deles(as) se encontra na Ásia (61%); os(as) demais estão na África (32%) e na América Latina (7%) (ASTORGA, 2006). Este último percentual equivale a aproximadamente 18 milhões de seres humanos menores de 18 anos trabalhando em condições degradantes na região da América Latina.

Tais dados podem nos sugerir que tanto os(as) jovens e a família, quanto a sociedade e o Estado, seja através de políticas públicas, de mobilizações sociais, do educar-se *uns-com-os-outros-no-mundo-que-está-sendo*, devem se *pro-jetar* às situações e aspectos pérfidos à natureza ontológica da *alteridade* e *proximidade* humana; à degradação dos direitos de crianças, adolescentes e jovens, bem como a outras situações que as próprias juventudes expressam como cabíveis e necessárias ao pleno convívio social e construção de seus processos educativos.

No entanto, o que demandará o caminhar das lutas, das reivindicações e de tantas outras mobilizações sociais, residir-se-á nos tempos/contextos em que tais políticas e direitos não sejam efetivamente contemplados àqueles e àquelas a quem são direcionados, tal como nos apresenta Geertz (2008, p. 78): “O vexame, aqui, é o hiato entre as coisas como são e como deveriam ser”. Em outras palavras, como o mundo *está sendo* hoje e como *poderia estar sendo* a partir de agora? Qual a coerência entre os sonhos libertários, meus dizeres/fazer e a utopia?

Diante de tal contexto histórico de lutas pelos direitos das crianças, jovens e adolescentes, a realização de estudos que contemplem o escopo pelo seu desenvolvimento pleno pode nos oferecer significativas reflexões, caminhos e proposições, a fim de que sejam respeitadas a diversidade das culturas infantis, das adolescências e das juventudes. De forma imbricada, tal como nos aponta Freire (2008b, p. 43):

As pessoas jovens necessitam saber que a existência humana é uma experiência de luta. É importante deixar claro como a luta e inclusive a violência, está presente em toda a experiência humana. Ao esculpir a

pedra, o escultor rompe o equilíbrio do ser da pedra. Há uma certa violência criativa nisso.

Destacando a poesia cantada e o canto poético de *O Teatro Mágico*, acerca destas reflexões, temos: “Mas quando alguém te disser: tá errado ou errada, / Que não vai “S” na cebola e não vai “S” em feliz; / Que o “X” pode ter som de “Z” e o “CH” pode ter som de “X”... / Acredito que errado é aquele que fala correto e não vive o que diz!” (ANITELLI, 2003, s.p.).

Isto é, não basta falarmos sobre as desigualdades sociais e a degradação aos direitos humanos: é necessário o contínuo testemunho da coerência entre o pronunciar os direitos humanos e o garantir destes às crianças, adolescentes, jovens e quaisquer outros seres humanos.

Com estas reflexões, também podemos citar Brandão (2001, p. 43) ao afirmar que estamos falando “[...] da história dos oprimidos, daqueles que não tiveram acesso aos direitos básicos de cidadania; da história que não aparece nos livros didáticos, nos quadros das escolas, nos bancos das universidades, nas revistas, nos jornais, na televisão [...]”, de modo a estreitar a distância entre a utopia e a realidade.

Dussel (1994, p. 98, grifos do autor) advoga que: “[...] o povo não é apenas um bloco dos oprimidos, bloco *social*; ao mesmo tempo tem práticas de comunidade, tem práticas que são externas ao sistema, consideradas pelo sistema como ninharias, como inexistentes, improdutivas, inúteis”. E o autor prossegue, afirmando: “O povo como *exterioridade* é o “bloco *comunitário*” dos oprimidos” (DUSSEL, 1994, p. 98, grifos do autor)²⁹. Isto significa que é a partir do próprio povo que a libertação se inicia e processa-se.

Podemos entender a *infância e juventude populares* como sendo o *bloco infantil e juvenil comunitário*, a *comum-unidade na diversidade* de seres humanos que são subjugados, socialmente desamparados, desprezados e estereotipados, seja em razão da idade que possuem (por serem caracterizados como “não-adultos” ou “adultos em miniatura”); dos sonhos que possuem, do não-reconhecimento social em relação aos seus dizeres, saberes e fazeres; seja em função das escolhas que realizam (ou

²⁹ Em relação ao destaque nos temos *social* e *comunitário*, Dussel (1994, p. 40) apresenta uma conceituação especial em sua obra, a saber: “[...] a palavra “social” vigente, “socialidade” e também “sociedade” terá uma significação restrita, negativa, e indicará o “mundando”, a condição do indivíduo, o trabalho, etc., dentro da ordem vigente de dominação [...]. Pelo contrário, “comunitário” ou “comunidade” indicará o face-a-face de pessoas em relação de justiça. Uma ordem utópica que permitirá criticar o “social” vigente. Por isso demos a esta obra o nome de “*ética comunitária*” e não “moral social” vigente”. Para o intento de aprofundar compreensões sobre conceitos, sugerimos a leitura da referida obra.

das que são proibidos de decidir); dos modos como se organizam, vestem, convivem e conduzem o seu viver, os quais são considerados *diferentes* por aqueles e aquelas que não estão *de dentro*, que não são o *Outro*, que não estão abertos e abertas à riqueza na/da diversidade, na/da pluralidade, da curiosidade e das contradições historicamente construídas na/pela *infância e juventude populares*.

De igual modo, acreditamos que a *jovialidade* e *vivacidade* da juventude podem ser expressas de diferentes maneiras e por diferentes seres humanos, independente se são considerados jovens, adultos(as) ou idosos(as). É neste sentido que, conforme o excerto a seguir, Paulo Freire argumentou ao ser questionado sobre como se sentia depois de tantas mudanças no mundo, na ocasião de seus 70 anos de idade:

[...] muito jovem, porque estou permanentemente aberto a aprender, a saber e a conhecer. Eu faço estas três coisas todos os dias. Uma pessoa se mantém assim quanto não tem medo de amar, quando não teme começar tudo de novo. Não posso entender minha vida sem amar. [...] Detesto o puritanismo de quem treme de horror quando vê uma mulher com um belo par de pernas cruzadas de modo sedutor. Treme porque gostaria de pecar. O puritanismo é a falsificação terrível da pureza. Para mim, o puritano é um velho, ainda que tenha 18 anos. É uma mulher ou um homem que se fecha, é uma pessoa que se encontra indiferente diante do mundo, sem perguntar sobre as coisas. O questionar-se é algo inerente ao homem. Quem não questiona está morto. Uma pessoa é nova quando se entrega à busca e à criação (FREIRE, 2008, p. 58).

Ou, ainda, dito de outra forma, nas palavras de Dussel (1996, p. 10), ao apresentar uma de suas obras: “Escrito desde la periferia para hombres de la periferia, sin embargo, se dirige también al hombre del centro, como el hijo alienado que protesta contra el padre que se va haciendo viejo; es decir, el hijo se va haciendo adulto”. Ou seja, posso até ter pouca idade ou um menor tempo de vida (em termos da lógica *khronos*³⁰) se comparado(a) a alguém, todavia, isto não basta para que seja considerado(a) como jovem, com jovialidade; com intencionalidade à curiosidade, busca e criação, com a lógica *kairós*³¹ de tempo/vida.

³⁰ “Cronos está en el origen del nombre de ese instrumento para medir el tiempo, el cronómetro, y de toda temporalidad sucesiva que pueda contabilizarse. Es el tiempo del viaje que conduce del nacimiento a la muerte y marca, también, el inicio y el fin de cada lapso de nuestra vida, sin importar si dichos fragmentos temporales han sido plenos de tiempo, o si éste apenas ha sido perceptible en su pasar. Se trata del tiempo cuantitativo” (VALENCIA-GARCÍA, 2007, p. 62).

³¹ “Kairós, por su parte, es simbolizado como una deidad muy pequeña, una especie de duende con la cabeza calva y con un mechón de pelo denso en la frente; simboliza el momento de la felicidad, del

Contudo, em seu étimo, o termo criança se origina do vernáculo *criar* adicionado ao sufixo *ança*, significando “[...] indivíduo na infância, filho, embora haja quem o relacione com [o vocábulo latino] *creantia* ‘criação’ [...]” (HOUAISS, 2001, p. 868). No século XIII utilizava-se o termo criança no sentido de criação; já no século XIV, o termo era empregado no sentido de cria e também de ser humano; a partir do século XV, sob a grafia *cryança* (e, posteriormente, criança), passou a ser compreendido como ser humano (HOUAISS, 2001).

Para Houaiss (2001), a criança pode ser compreendida como um ser humano que está na fase da infância; uma pessoa “[...] que se encontra na fase que vai do nascimento à puberdade; [...] ser humano que não é adulto, pessoa jovem [...], que ou aquele que age infantilmente; que ou quem, sendo já maduro, se comporta com ingenuidade ou age de maneira imatura” (HOUAISS, 2011, p. 868).

No entanto, as crianças podem ser consideradas como aquelas que estão iniciando suas experiências com os demais seres humanos, mediatizadas pelo mundo; seus processos de leitura, reprodução e transformação do mundo, através de sua *curiosidade* e *alteridade ontológicas*, já que, como afirma Freire (1987b, p. 88):

Crianças deformadas num ambiente de desamor, opressivo, frustradas na sua potência, como diria Fromm, se não conseguem, na juventude, endereçar-se no sentido da rebelião autêntica, ou se acomodam numa demissão total do seu querer, alienados à autoridade e aos mitos de que lança mão esta autoridade para formá-las, ou poderão vir a assumir formas de ação destrutiva.

A partir do excerto, é possível considerar que tanto as crianças, quanto adolescentes e jovens não apenas têm potencial: são potencial. O que pode vir a ocorrer são os condicionantes que as estruturas sociais lhes apresentam, porém, ainda sim podem *conseguir endereçar-se* no sentido da rebelião autêntica, isto é, do processo de libertação. Neste, reproduzem, questionam, constroem, sonham expressam e produzem saberes do/no/ao mundo, a partir das e em suas experiências, a partir de tudo aquilo que *as(os) toca*, como bem nos indica Larrosa-Bondía (2002).

Não obstante:

cambio, de la innovación activa, de la oportunidad. Kairós, tiempo del cambio, de la innovación activa, puede ser visto, también, como el de la experiencia interior de los seres humanos [...]. En la mitología griega, Kairós representa al dios de la oportunidad, del momento decisivo” (VALENCIA-GARCÍA, p. 62-63).

Diferentemente do que pensávamos até pouco tempo atrás, a criança não é um ser incapaz, frágil, e dependente absoluto da atenção do adulto para dirigir sua atividade. Ao contrário, a criança [...] como um ser histórico-cultural é, desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os [...] fenômenos que vivencia (MELLO, 2007, p. 89-90).

Infância, por sua vez, é originária de dois termos latinos: *infantia* (dificuldade ou incapacidade de falar, mudez; infância, meninice, primeira idade) e *infans,antis* (que não fala; criança). Conforme Houaiss (2001), em relação à vida do ser humano, a infância é entendida como “período que vai do seu nascimento ao início da adolescência”.

Para as crianças:

[...] inventa-se a infância quando decide-se deixá-las brincar [...]. Ao inventar a infância, a Modernidade cria a idade de ouro de cada indivíduo: fase em que a vida será perfeita, protegida e tranquila, antes de ser tomada pelas exigências do trabalho; época ideal de nossas vidas, em que ser criança é não ter qualquer outro compromisso que vá além do gozo puro e simples de sua inocência (A INVENÇÃO DA INFÂNCIA, 2000, s.p.).

No entanto:

[...] não é mais possível se tratar de uma só infância como a preconizada pela Modernidade. É preciso pelo menos que se leve em consideração que existem muitas outras infâncias. Existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc. [...] Em função disso, se acaba esquecendo que as infâncias são múltiplas e inventadas como produtos sociais e históricos (DORNELLES, 2008, p. 71-72, grifos da autora).

Nesta compreensão, ser criança não é o mesmo que ter infância: esta é um direito de qualquer criança, pois se trata de uma conquista cultural da humanidade e que, por isso, também é historicamente significada.

Segundo Mello (2007, p. 85), a infância é um “[...] período da vida que o ser humano não precisa ainda produzir sua sobrevivência”, de modo que devam ser respeitadas “[...] suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar” (MELLO, 2007, p. 85).

Já em relação à palavra adolescente, por sua vez, é “[...] relativo, peculiar a ou em processo de adolescência, de amadurecimento; jovem; [...] que se encontra em processo de maturação que está no início de um processo que ainda não alcançou todo o vigor” (HOUAISS, 2001, p. 89).

O termo também é considerado como forma de denominar um(a) adulto(a) que tem espírito jovem ou uma pessoa que age como um adolescente (HOUAISS, 2001). Sua etimologia provém do latim *adolêscens.êntis*, que tem como significado: “[...] que se desenvolve, cresce, engrossa, aumenta [...]; moço ou moça na fase da adolescência” (HOUAISS, 2001, p. 89).

A adolescência é compreendida, em Houaiss (2001), como a etapa do desenvolvimento dos seres humanos caracterizada pela passagem à fase da juventude e que começa a puberdade. É, ainda, considerada a “[...] fase ou momento de alguma coisa que se caracteriza pelo viço, pelo frescor; juventude, mocidade” (HOUAISS, 2001, p. 89).

A palavra é originária do latim *adolescenciae* que significa mocidade, a idade de mancebo (HOUAISS, 2001). A primeira vez em que registrou-se seu uso em nossa língua, segundo Houaiss (2001), foi no século XIV como *adolescencia* e *adolecencia*. No século XV chegou a ser registrado como *adollacencia*.

Tanto o termo adolescente quanto adolescência possuem em seus radicais latinos o antepositivo *alt*, que significa “[...] fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer [...]” (HOUAISS, 2001, p. 168).

Já o termo juventude é derivado do latim *juvêntus*, que significa “[...] época ou condição de estar na mocidade, de ser jovem [...]” (HOUAISS, 2001, p. 1697). A primeira vez em que constatou-se o uso do termo foi no ano de 1594, através da expressão *juventud* (HOUAISS, 2001). De acordo com o léxico da língua portuguesa, o vocábulo juventude é denotado como:

[...] período da vida do ser humano compreendido entre a infância e o desenvolvimento pleno de seu organismo [...]; a população jovem de algum lugar; mocidade [...]; característica do que é jovem, do que revela frescor, brilho, verdor [...] caráter, qualidade daquilo que tem existência recente (HOUAISS, 2001, p. 1697).

O termo juvenil, etimologicamente, é derivado do vocábulo latino *juvenilis*, cuja denotação é “[...] de ou relativo a jovem [...]” (HOUAISS, 2001, p. 1697).

Historicamente, de acordo com Houaiss (2001), o termo foi criado em 1538 através da expressão *uuenil*, mas somente no século XVII passou a ser grafado como *juvenil*.

Por sua vez, a expressão jovem possui seu étimo em *juven* e *juvênis*, e que são palavras também latinas, cujo significado incide em “[...] jovem, novo (com respeito a seres vivos)”; e em *juvenis, is* que significa rapaz, rapariga (HOUAISS, 2001, p. 1697). Conforme Houaiss (2001, p. 1687), jovem é considerado como:

que ou aquele que se encontra na juventude, no período de vida compreendido entre a infância e a idade adulta; adolescente [...]; que ou aquele que já atingiu a idade adulta, mas que, relativamente às pessoas de meia-idade, é considerado como que ainda gozando de certa juventude [...]; que, apesar da maturidade, conserva a vivacidade, a energia, a flexibilidade e uma certa inocência que caracterizam os jovens [...]; que está em seu início, que existe há pouco tempo; recente [...].

Tal expressão é utilizada em nossa língua desde o século XVI e, ainda de acordo com o referido léxico, os antônimos para jovem consistem em senil, velho; um sinônimo que pode ser utilizado para o termo incide no vocábulo *novo*; e, os coletivos de jovem são “[...] juventude, mancebia, moçada, rapaziada, rapazio” (HOUAISS, 2001, p. 1687).

As diversas definições sobre o que significa ser criança, adolescente e jovem representam uma diversidade cultural no âmbito de cada sociedade. De acordo com Astorga (2006), em programas nacionais destinados à população jovem do Equador, Guatemala, Panamá, Paraguai e Peru “as denominações ‘adolescentes’ ou ‘jovens’ variam segundo os programas e não há acordo a respeito para referir-se às populações entre os 13-14 anos e os 18 anos” (ASTORGA, 2006, p. 9).

No Brasil, por exemplo, devido a imprecisão das definições, há um uso comum entre os termos adolescência e juventude, sendo que ora são sinônimos, ora são tratados como termos distintos, ora apenas como sendo complementares (FREITAS, 2005). O mesmo é apontado por Reis (2009, p. 20): “[...] embora as juventudes tenham um alcance etário maior, há uma faixa de idade que coincide com as das adolescências, implicando não só em conceituações pouco claras como também na sobreposição de políticas públicas”.

As definições com critérios de idade para cada grupo populacional, por um lado podem ser consideradas como arbitrárias, por outro, como sendo construções sócio históricas e, conseqüentemente, culturais. No que tange às relações que as diferentes culturas estabelecem com as juventudes, é possível afirmar que:

[...] a descoberta de uma série de aspectos relacionados aos nossos jovens que, apesar de sua proximidade física com a nossa própria vida – uma vez que todos nós ou estamos vivendo ou já vivenciamos a condição juvenil –, ainda permanecem longe de nossa percepção mais imediata, concorrendo, assim, para encurtar distâncias, criar atalhos, construir pontes sobre espaços (hiatos) que jamais deveriam ter sido abertos (ABRAMOVAY, ANDRADE e ESTEVES, 2007, p. 17).

A definição de juventude pode ser compreendida a partir de diversificados parâmetros: pela idade cronológica, pelo período/etapa da vida, por uma geração, por um contingente populacional, por uma categoria social, dentre outras (FREITAS, 2005). Segundo a autora, “Há, portanto, uma correspondência com a faixa de idade, mesmo que os limites etários não possam ser definidos rigidamente” (FREITAS, 2005, p. 6).

Do mesmo modo, a noção de geração remete à idéia de similaridade de experiências e questões dos indivíduos que nasceram num mesmo momento histórico, e que vivem os processos das diferentes fases do ciclo de vida sob os mesmos condicionantes das conjunturas históricas. É esta singularidade que pode também fazer com que a juventude se torne visível e produza interferências como uma categoria social (FREITAS, 2005, p. 6).

A partir das definições léxicas e etimológicas anteriormente apresentadas, também poderíamos refletir sobre o seguinte aspecto: por que em todas as denotações acerca das crianças, adolescentes e jovens há a presença de adultos(as)?

Isto é, uma pessoa adulta pode ser considerada uma criança – se age infantilmente –, uma adolescente – se age como um(a) adolescente) – e como um(a) jovem – se possui a jovialidade e/ou o vigor da juventude. Todavia, em nenhum momento há a menção que uma criança, adolescente ou jovem age como adulto(a): há apenas as indicações que os(as) caracterizam como *não-adultos(as)*.

Diante destas ponderações, cabe-nos defender que a infância, a adolescência e a juventude não são simplesmente períodos de mera “transição” em que as crianças, adolescentes e jovens passam antes de ser adultos(as), reduzindo-os(as), nesta concepção, a objetos do ser “maduro”. Para as *infâncias* e *juventudes*

populares, esta perspectiva *adultocentrada ou adultocêntrica* nega-lhes seu próprio *estar sendo*, hoje, como *seres humanos* que, como tais, são vocacionados ao *ser mais*, à *transcendência*, nunca ao ser menos, à ipseidade.

Contudo, não desconsideramos que as categorizações criança, adolescente e jovem têm aspectos positivos pois, estes diferentes grupos, com sua presença ativa e contestadora na construção da história de nossas sociedades, hoje possuem direitos que lhes são específicos por serem caracterizados como tais.

Quando dizemos “a infância”, “a criança”, “a adolescência”, “as(os) adolescentes”, “juventudes” ou “as(os) jovens)”, de certa forma, estamos considerando-os como o *Outro*, isto é, tal como afirma Freire (1992, p. 90) “Quem é o povo? É quem não pergunta quem é o povo” (FREIRE, 1992, p. 90). Ou seja, quem é criança, o(a) adolescente ou o(a) jovem? É quem não pergunta quem é a criança, adolescente ou jovem.

Perspectiva semelhante é apresentada por Larrosa-Bondía (2003) em relação especificamente à infância:

a infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram, algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. [...] Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes [...] Pensar na infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação [...]. A infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo. [...] Assim, a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a serem plenamente capturáveis por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições; nem sequer significa que essa apropriação talvez nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença (LARROSA-BONDÍA, 2003, p. 1).

Não obstante, refletindo sobre os períodos da infância, adolescência e juventude, por exemplo, podemos nos remeter à Freire (2001a, p. 101, grifos nossos), quando o autor expressa:

uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida [...] foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim [...]. Sexagenário, tenho sete anos; sexagenário, eu tenho quinze anos; sexagenário, amo a onda do mar, adoro ver a neve caindo parece até alienação. Algum companheiro meu de esquerda já estará dizendo:

Paulo está irremediavelmente perdido. E eu diria a meu hipotético companheiro de esquerda: *Eu estou achado, precisamente porque me perco olhando a neve cair*. Sexagenário eu tenho 25 anos. Sexagenário, eu amo novamente e começo a criar uma vida de novo. Depois de ter perdido uma mulher que amei estrondosamente, eu começo a amar estrondosamente de novo, sem nenhum sentido de culpa. E isso também é pedagógico.

E o autor prossegue defendendo a educação em Direitos Humanos como a luta por uma sociedade menos injusta e desigual para que, aos poucos, fique mais justa, reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, incidindo, conseqüentemente, em uma nova compreensão de sua própria produção.

“Uma sociedade em que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. [...] A educação de que falo é uma educação do agora e é uma educação do amanhã. É uma educação que tem de nos pôr, permanentemente, perguntando-nos, refazendo-nos, indagando-nos” (FREIRE, 2001a, p. 102).

Tendo como anseio a busca pela superação das profundas desigualdades e situações de discriminação, opressão e exclusão social no contexto das culturas juvenis na América Latina, Saraví (2009, p. 48) propõe a seguinte reflexão: “¿Es posible construir acuerdos sobre ciertos valores y normas de convivencia sin una base compartida generada a partir de un sentido de pertenencia común?”.

Em continuidade, ainda em relação à América Latina, o autor apresenta o seguinte posicionamento: “La preocupación creciente por el problema de la cohesión social, en nuestra región y en otras, no puede entenderse sin reconocer como trasfondo un proceso de desintegración de los sentidos de pertenencia” (SARAVÍ, 2009, p. 48).

Através das entrevistas semiestruturadas realizadas com cerca de 100 jovens (60 na Argentina e 38 no México), o autor defende que: “Los sentidos de pertenencia, que comprenden un conjunto de percepciones, valores y voluntades compartidos, constituyen un factor esencial de la cohesión social” (SARAVÍ, 2009, p. 63).

Em outros termos, a juventude deste contexto da América Latina, no âmbito da investigação empreendida, apontou a *proximidade* com o *Outro*, isto é, a práxis do *pertencimento* à comunidade, à região, ao tempo/espço/contexto em que ocorrem as práticas sociais das quais fazem parte são elementos-chave para que a própria

comunidade aja coerentemente em meio às contextualidades de sua própria cultura, constituindo-se assim, a *solidariedade social*.

Neste sentido, as construções da práxis de pertencimento, para as crianças, adolescentes e jovens podem ser consideradas como uma forma de resistência, de autoafirmação perante uma sociedade injusta, não-solidária, excludente e cada vez mais incoerente com os pressupostos da ética da vida³², isto é, contraditórias à transcendência dos seres humanos, principalmente no que tange aos anseios das vítimas/oprimidos (DUSSEL, 2002).

Sem embargo, Brandão (2005c, p. 16), defende que: “[...] a cada dia, em cada momento em que precisamos nos identificar ou nos situar, nós usamos esta ou aquela escala geográfica para dizermos a nós mesmos e a outras pessoas quem somos, de onde somos, para onde fomos, de onde viemos e onde vivemos” (BRANDÃO, 2005c, p. 16).

Também afirma que as dimensões ou os cenários dessa escala podem ir de um quintal a uma rua, ou de uma cidade a um continente; até mesmo podem ir de um quarto em uma casa ao universo inteiro, de tal modo que, passamos a empreender processo de significação ora semelhantes, ora diferentes, aos lugares de onde somos e onde vivemos (BRANDÃO, 2005c).

Igualmente, nesta linha de pensamento, Freire (2011, p. 43-44) nos descreve:

com relação à América Latina, eu te diria que uma das coisas que o exílio me ensinou, e não só a mim, mas a muitos brasileiros, foi a necessidade de superarmos o nosso paroquialismo. Por isso, por exemplo, eu me sinto profundamente latino-americano, mas necessariamente, para ser latino-americano, tenho primeiro que ser alguma coisa dentro do contexto geral da América Latina. Esse “qualquer coisa” é: brasileiro. [...] para que, em me sentindo latino-americano, eu pudesse me sentir depois mundial, um ser do mundo, era preciso que eu tivesse sobretudo, em primeiro lugar, um local. Esse local é o Recife, com cuja memória eu ando pelo mundo. Carrego comigo as marcas da minha cidade. [...] se eu não cuidasse muito bem das marcas que o meu local me deu, a minha andarilhagem hoje seria um vagar sem destino.

³² Segundo Dussel (2002, p. 17, grifos do autor) “A morte das maiorias exige uma ética da vida, e seus sofrimentos nos levam a pensar e a justificar a sua necessária libertação das cadeias que as prendem”. Em continuidade, o autor indica que “Esta expressão poderia realmente resumir perfeitamente toda a Ética da libertação: ética da corporalidade e da vida [...]” (DUSSEL, 2002, p. 75). Portanto, a ética da vida é fundada na *empatia*, na relação de *amor-de-justiça*, que é o pulsar da *proximidade*, da *alteridade*, pressupondo e ansiando, de acordo com Dussel (2002, p. 564), a “[...] transformação como possibilidade da reprodução da vida da vítima e como desenvolvimento factível da vida humana em geral”.

Com este prisma, Brandão (2005c) expõe que para as pessoas de nações ocidentais como a nossa, valorizam-se mais os nomes e os símbolos de um bairro, de uma cidade, de um estado e de um país, por exemplo. Já para povos mais antigos talvez valha bem mais o nome de uma aldeia, de um grupo ou de um rio. O céu, o sol e a lua, devem ter muito mais signos e significações para os povos indígenas o sol e o céu, o rio e a montanha valem bem mais do que placas, ruas e nomes nas cidades. E, assim, atribuímos aos lugares de onde somos e onde vivemos diferentes sentimentos, saberes e significados, de acordo com a maneira como os vivenciamos com os nossos sentidos, a nossa ente e as nossas sensibilidades (BRANDÃO, 2005c).

O autor ainda adverte:

vejam bem: as perguntas não são exatamente iguais às perguntas que em geral nós fazemos quando conversamos: Onde é (ou: onde fica) o lugar onde você vive? De onde é que você vem? Onde é que você mora? Para aonde é que você vai? As perguntas são parecidas, mas são outras. Elas parecem mais perguntas feitas para pensar a fundo, do que para informar ou responder depressa. E uma maneira interessante de começar a pensar sobre essas perguntas, poderia ser o ler e o prestar atenção a algumas palavras escritas um dia, há mais ou menos um século e meio (BRANDÃO, 2005c, p. 14).

A permanente preocupação com os modos de viver que as nossas sociedades vêm construindo ao longo do tempo se faz necessária para que, do ponto de vista ético, não cristalizemos práticas sociais sob a ótica da opressão, discriminação humana e violência social.

Tal panorama, em articulação aos caminhos que buscam *partir de dentro* das culturas infantis e das juventudes, pode nos possibilitar reflexões em torno da própria lógica do viver que as culturas hegemônicas historicamente se prontificam para manter como *status quo*, ao mesmo tempo em que, por exemplo, notamos os jeitos próprios que as juventudes sempre têm para levar adiante os seus protestos e as suas lutas (BRANDÃO; DUARTE, 1990).

Para Padilha (2000), a lógica hegemônica/opressora, que é estabelecida histórica e socialmente contra a própria dignidade e afeto humano, dificulta a realização humana em sua totalidade. Nesta direção, é possível dizer que a percepção superficial e naturalizada dos fenômenos que a lógica vigente nos estimula a ter, pode fazer com que cada vez mais nos aprofundemos nesse abismo, mas, por outro lado, também

pode fazer com que cada vez mais tenhamos possibilidades para desvelar tal violência e contra ela nos mover, como no caso das mobilizações e movimentos sociais das juventudes, por exemplo.

Em concordância à Silva (1999, p. 83), consideramos que as contradições de nossos modos de viver atuais “[...] geram um processo de desigualdade social e econômica que, no caso brasileiro, se caracteriza por uma divisão estrutural e desumana”. Neste contexto, diversos grupos como as crianças, adolescentes e jovens que moram em periferias urbanas vão sendo violentados(as) e postos(as) – coisificados, como objetos – à margem da sociedade, não tendo às mesmas oportunidades, acessos e direitos que os demais seres humanos (LEAL e MONTRONE, 2011).

Fedatto (2005) cita que as estruturas engendradas nos centros urbanos, por exemplo, têm tornado nosso tempo cada vez mais curto, deixando os espaços públicos poluídos e fazendo com que consideremos as demais pessoas como inimigo, como diferente, com indiferença.

Por outro lado, refletindo sobre a vocação ontológica das crianças, adolescentes e jovens, isto é, dos seres humanos, sem desconsiderar os condicionamentos culturais/sociais com os quais historicamente nos defrontamos, consideramos que “O homem é pessoa e, como tal, senhor de seu destino: ele não é, pois, apenas servido pelos demais seres: deles se serve, com inteligência e responsabilidade. A pessoa não só frui, mas usa os bens da Natureza” (FIORI, 1958, p. 9).

Fiori (1958) defende que: os seres humanos não devem possuir as coisas como próprias em relação ao seu uso, mas como comuns. Isto significa que qualquer ser humano, tem como direito, o uso das coisas, uma vez que tal ação proclama o ser mais, isto é, desenvolvimento humano. Em suas palavras, “Daí a necessidade de determinação, em função do bem comum de todos e das concretas possibilidades de desenvolvimento pessoal de cada um” (FIORI, 1958, p. 10).

Neste sentido, a propriedade é garantia de liberdade, porém, pode também ser fonte de poder e de domínio pessoal, pois, segundo o autor, com o direito assegurado de defender sua liberdade individual, ao acastelar-se, “[...] no que concerne à disposição dos bens relacionados com as necessidades da família e do trabalho pessoal, abrem-se além, ameaçadoras, as possibilidades da propriedade fazer-se causa de opressão, econômica, social e política” (FIORI, 1958, p. 13).

Assim, defendendo a perspectiva apresentada por Fiori (1958, p. 11), temos: “O Direito Natural nos diz que tudo é dado a todos; mas, para que todos possam concretizar e determinar seu direito abstrato de usar os bens que lhes são dados, faz-se mister a apropriação. [...] Essa apropriação, assim entendida, pode ser individual ou coletiva”.

Contudo, continua Fiori (1958, p. 11, grifos nossos), “Nenhum bem, por sua natureza, destina-se à apropriação de *um só* ou de determinada pessoa”. Eis a presença ontológica da *amorosidade* (FREIRE, 1992, 2000b), da *solidariedade* (FIORI, 1987, 1991) ou da *proximidade*, como aponta Dussel (1996).

Com este viés, abrimos um leque para diferentes possibilidades de convivência – seja em centros urbanos, seja com comunidades populares – bem como para o uso de instrumentos e equipamentos – produtos do trabalho humano – no sentido da ética da vida, da qualidade de vida, do bem estar coletivo.

Porém, em nosso dia-a-dia, de maneira histórica e condicionada, em meio a convivência em diferentes espaços/contextos em que nos inserimos, o conflito, o medo, a diferença, a indiferença, a pressa e o preconceito acabam se constituindo para os sentidos da violência (FEDATTO, 2005).

Com a convivência ora explícita, ora implícita das classes dominantes, na lógica opressora a classe popular é repreendida e ignorada por ser “carente”³³. E, em meio a toda negação que sofrem, seus próprios saberes, anseios e concepções de mundo são socialmente violentados, sendo tais desigualdades, nesta lógica, muitas vezes enquadradas sob a ótica fatalista e individualista do destino por aqueles e aquelas que os oprimem.

A *alteridade*, o *respeito*, a *intersubjetividade*, a *humanidade* do ser, nesta concepção, são meras “utopias idealistas” e, portanto, o diferente, o oprimido, o excluído, o *Outro* não é reconhecido como ser: é desumanizado, violentado e caracterizado como não-ser (DUSSEL, 1998, 2002), sendo-lhes também negados os próprios direitos humanos e sociais.

No entanto, o opressor experimenta a ambiguidade de ser e não ser (DUSSEL, 1998), já que pela condição de dominação na qual está *imerso* (FREIRE,

³³ Quem é carente, carece de algo, mas de quê? De carinho? De atenção? Do ponto de vista econômico? De apoio governamental? De direitos assegurados? De humildade e coerência? Com base nas ações e relações fundadas na ética humana, estes são exemplos de questionamentos que consideramos serem adequados às situações em que nos deparamos com tal adjetivação às pessoas das classes populares; Devido à natureza humana, somos seres inconclusos e, nesta perspectiva, *todos* nós, seres humanos, somos carentes,

1995), negando o *Outro* nega a si mesmo. Somente *estaré sendo*, no sentido da alteridade, da solidariedade, da empatia, a partir do momento que for liberto pelo oprimido. Conforme Freire e Guimarães (2011, p. 39): “[...] nunca tu és totalmente livre, mas estás sempre em processo de libertação”.

De acordo com Marcellino (1983, p. 62), “[...] o empobrecimento da paisagem urbana que vem se verificando como consequência do crescimento desordenado, praticamente anula a gratificação pela contemplação dos espaços urbanos”.

Podemos considerar que o mesmo vem ocorrendo no que se refere à mobilidade urbana no contexto do lazer: cada vez mais observamos a preocupação com a locomoção de veículos automotivos ao invés da locomoção de pessoas, o que vem a interferir diretamente nas práticas de lazer de crianças, adolescentes e jovens nas cidades.

Rodrigues e Gonçalves Junior (2009) defendem a concepção de que não se pode simplesmente considerar a natureza como sendo exterior a si, da mesma forma que não poderíamos, segundo os autores, perceber o mundo de modo fragmentado, ao estabelecermo-nos, nesta lógica, como dominadores deste ambiente.

De um modo dicotômico, geralmente concebida apenas como externa aos seres humanos, a natureza vem sendo gradualmente suprimida pelos centros urbanos. Nesta tensão entre dominação/dominado, o oprimido, o marginalizado, o diferente, o *Outro* pode ser representado pela natureza (RODRIGUES e GONÇALVES JUNIOR, 2009).

É possível identificar que há tentativas de minimizar os conflitos ambientais causados por esta relação de tensão, tais como na esfera da motricidade humana, na qual há o uso de atividades esportivas distantes dos meios urbanos: os Esportes de Aventura, Esportes Radicais, Esportes na Natureza, por exemplo (RODRIGUES e GONÇALVES JUNIOR, 2009). Entretanto, mesmo com estas iniciativas, percebe-se que não há relação de *alteridade*, uma vez que a dicotomia perdura e um ainda se sobrepõe ao *Outro*.

Neste sentido, tanto para a fruição do lazer entre crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) quanto para a superação da dicotomia cidade-natureza, natureza-ser humano é preciso que nossas ações busquem uma relação:

[...] ser humano-meio ambiente mais significativa do que simplesmente a admiração por uma natureza bela, o respeito por uma natureza distante ou a preservação de uma natureza frágil, mas, além de tudo isso, o reconhecimento da natureza transformada, dos meios socioculturais produzidos pelas populações, e da própria corporeidade numa relação dialógica, uma busca mais desafiante do que a conscientização para ações ambientalmente corretas, uma maneira diferente de estar no mundo. [...] Não estamos sendo sozinhos ao mundo, e é essa a principal característica social do ser humano, sendo-com-os-outros-ao-mundo, o ser humano é ser de relações (RODRIGUES e GONÇALVES JUNIOR, 2009, p. 990).

Com esta perspectiva, além da própria *ecomotricidade*³⁴ defendida por Rodrigues e Gonçalves Junior (2009), poderíamos também ressaltar as ações que se preocupam com aspectos sustentáveis no desenvolvimento de várias áreas/tempos/contextos de nossas sociedades. Este tipo de moção, por exemplo, “[...] tem incentivado estudos e implantação de medidas e procedimentos que contribuam para a sustentabilidade em áreas urbana” (CAMPOS, 2006, p. 99).

Para a busca de uma tal ampla e profunda superação necessitamos de outros valores que não se gestam nas estruturas forjadoras do lucro sem freio, da visão individualista do mundo, do salve-se-quem-puder. A questão que se coloca, numa perspectiva que não seja de um lado, idealista, de outro, mecanicista, é como viver e experimentar, por exemplo, a solidariedade sem a qual não há a superação do lucro sem controle, na dependência apenas do medo de perdê-lo (FREIRE, 2000b, p. 60).

Deste modo, em relação aos instrumentos, formas, meios e intentos de locomoção das pessoas nas cidades, a partir dos princípios da responsável, ética e solidariedade, podemos afirmar que “[...] esta questão pode ser vista através de uma busca pela mobilidade urbana sustentável” (CAMPOS, 2006, p. 99). A mobilidade urbana pode ser definida como “a capacidade de deslocamento de pessoas e bens no espaço urbano para a realização de suas atividades cotidianas (trabalho, abastecimento, educação, saúde, cultura, recreação e lazer), num tempo considerado ideal, de modo confortável e seguro” (VARGAS, 2008, p. 7).

Por sua vez, consideramos por mobilidade urbana sustentável o processo e o produto de ações populares, sociais, governamentais e, portanto, políticas,

³⁴ A *ecomotricidade* é entendida como “[...] práticas corporais desenvolvidas com intencionalidade, relacionada a processos educativos de reconhecimento das relações ser humano-meio ambiente, que primam pela sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica” (RODRIGUES e GONÇALVES JUNIOR, 2009, p. 988).

relacionadas ao transporte e circulação de pessoas que visam proporcionar o acesso amplo e democrático ao espaço urbano, desenvolvendo e ampliando os modos de transporte coletivo e não motorizados de maneira ética e efetiva, socialmente responsável e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2007).

Estas ações, de acordo com o Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana, “[...] tem como centro das atenções o *deslocamento das pessoas e não dos veículos*” (BRASIL, 2007, p. 01, grifos nossos), o que nos indica a preocupação com as *pessoas* que se locomovem, bem como a vida de qualidade destas, e não apenas com seus meios de locomoção.

Conforme Campos (2006, p. 102):

a mobilidade sustentável no contexto sócio-econômico da área urbana pode ser vista através de ações sobre o uso e ocupação do solo e sobre a gestão dos transportes visando proporcionar acesso aos bens e serviços de uma forma eficiente para todos os habitantes, e assim, mantendo ou melhorando a qualidade de vida da população atual sem prejudicar a geração futura.

Especificamente na cidade de São Carlos, no que diz respeito à mobilidade urbana e as possibilidades de fruição do lazer, foi realizada no ano de 2005 a *Conferência Municipal de Esportes e Lazer*, na qual, com todas as pessoas envolvidas, foi construída a Carta Municipal de Esportes e Lazer que, entre outras propostas e indicações, aprovou-se a construção de ciclovias na cidade, bem como a melhoria da prestação de serviços públicos em relação ao lazer, garantindo especial atenção aos bairros periféricos da cidade (REDCREACION, 2005).

Com efeito, no mesmo documento foram estabelecidos como um dos “[...] princípios fundamentais a serem contemplados na consolidação da Política de Esportes e Lazer da cidade de São Carlos até o ano de 2008: [...] discutir, planejar e construir ciclovias na cidade, possibilitando mais segurança a esta forma de transporte e passeio”, sem desconsiderar a “[...] atenção ao Esporte Educação, ao Esporte Comunitário, ao Esporte Para Pessoas com Deficiência e ao Lazer (REDCREACION, 2005, s.p.).

Em relação a este mesmo contexto de políticas públicas para o lazer, é possível indicar que a luta pelos direitos da população deve ocorrer continuamente pois, apesar dos esforços supramencionados e da realização das II e III *Conferência Municipal de Esportes e Lazer* com crianças, adolescentes, jovens, adultos(as) e

idosos(as) residentes em São Carlos, houve a necessidade de se solicitar informações sobre diretrizes traçadas para a Secretaria Municipal de Esportes e Lazer e as aplicações dos recursos recebidos no município, por meio de um requerimento³⁵ enviado à câmara municipal, no ano de 2011.

Observamos com o exemplo mencionado, a mobilização de crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a uma sociedade, para garantirem os seus direitos à fruição do lazer, à busca por melhorias da atuação do poder público perante os direitos dos cidadãos, dos seres humanos.

No entanto, de acordo com DEFMH (2011), até o momento, pouco se fez sobre o tema na cidade de São Carlos, que apesar de estar ampliando ou melhorando a pavimentação das vias públicas, a princípio, para circulação de automóveis, não tem dado atenção para a efetivação de outras formas de locomoção ou ampliação das possibilidades da fruição do lazer das pessoas na cidade, o que lhes geram dificuldades de exercer seus próprios direitos, particularmente às populações residentes em regiões periféricas dos municípios, o que inclui as *infâncias e juventudes populares*.

Deste modo, assim como apresentado por DEFMH (2011), é preciso conceber as ações que se relacionam ao desenvolvimento urbano sustentável, à indicotomização da relação ser humano-natureza, a própria mobilidade urbana (como por meio de ciclovias, por exemplo) não apenas do ponto de vista da funcionalidade para transporte: não podemos negligenciar a possibilidade do usufruto do lazer, direito social de todo(a) cidadão(ã), tal como é disposto no Artigo 6º, Capítulo II, da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 2012).

Assim, não apenas as pessoas e as culturas adultas, mas as diferentes culturas das juventudes, das infâncias e adolescências estão sendo e continuarão a ser também construídas nesses espaços/tempos/contextos.

Neste sentido, para a superação das desigualdades sociais e da negação aos direitos humanos, à humanização, segundo Freire (1992), como seres imaginativos e curiosos, o que não podemos é parar de aprender, de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos *existir* sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que vir, “[...] sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o ‘inédito viável’ demandando de nós a luta por ele” (FREIRE, 1992, p. 121, grifos do autor).

³⁵ Processo nº 533/11 – Requerimento nº 198. Disponível em: <<http://www.nbsnet.com.br/pdoc/documentos/20/61/2011/03/EAB19C4CA51889A0D8C4D97A7EAA0707.rtf>>. Acesso em jan., 2015.

Não obstante, assim como afirma Brandão (1982, p. 86), “[...] tenho a tranquila coragem de afirmar aqui que, uma vez mais, a educação viva e libertária está sendo praticada pelas periferias das cidades e nos sítios, bairros rurais e fazendas”. Nestes diferentes tempos, espaços e contextos as crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) brincam, jogam, dialogam, vivem, *con-vivem*, discordam e consensuam a partir das divergências e confluências sociais.

Segundo Valla (2009, p. 587) o objeto de conhecimento e de ação da educação *com* comunidades populares consiste na “[...] situação de exploração e subordinação das classes populares, sua apartação dos direitos já naturalizados para as classes médias e altas”.

No caso das *infâncias e juventudes populares*, consideramos que suas culturas são, muitas vezes, subordinadas às ações provenientes de uma perspectiva *adultocêntrica*, na qual as pessoas adultas são/estão no centro em detrimento das demais que, caracterizadas como crianças, adolescentes, jovens e idosos(as), são subjugadas na periferia, na exterioridade.

As trajetórias, dilemas, ações e contradições que os(as) jovens se deparam podem ser relacionadas a uma trama de tecidos, nas quais, cada nó está conectado a outra trama, pertencentes a outras pessoas. Assim, cada gesto, cada ação, cada movimento realizado ao longo dos labirintos da vida dos(as) jovens reflete/desencadeia percepções em outras teias e, ao mesmo tempo em que se afeta tais tramas, são por elas afetados(as) (PAIS, 2001).

Conforme Dayrell (2002, p. 191), “Esse jovem tem acesso a múltiplas referências culturais, constituindo um conjunto heterogêneo de redes de significado que são articuladas e adquirem sentido na sua ação cotidiana”. Em meio a tais tramas e redes, podemos nos direcionar a algumas reflexões sobre a articulação entre crianças, jovens e adolescentes das classes populares e o direito ao desenvolvimento de sua corporeidade, de sua motricidade, a qual é, em geral, subjugada pelas próprias pessoas adultas.

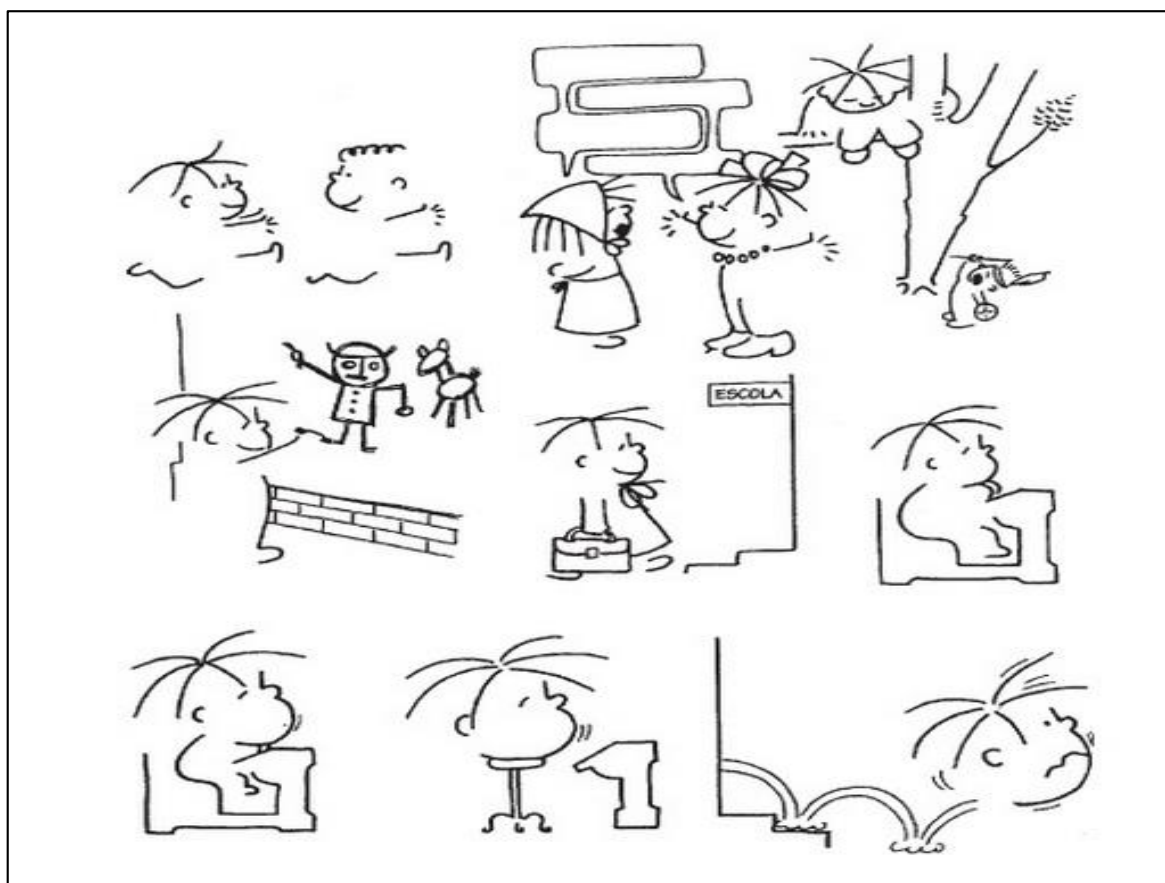
A *juventude popular* possui a dor da negação de seus direitos encarnada em sua existência social/cultural. Dentre as diversas proibições que lhes condicionam a condução de seu viver, podemos nos atentar às que se referem ao direito de ter infância e ao desenvolvimento de sua corporeidade na/para a fruição do lazer em diferentes esferas: em casa, nas ruas ou na escola, por exemplo.

Em via de ilustração, vejamos na Figura 1 a charge de Tonucci (1997), evidenciando expressões de algumas das diferentes formas que, em nossas construções sociais, fragmentamos a inteireza corpo-movimento-mente.

Podemos notar, segundo a charge de Tonucci (1997), de um modo geral, considera-se que na escola há como prioridade o desenvolvimento cognitivo/intelectual das crianças, sendo tal separado das demais dimensões humanas, havendo, portanto, a dicotomia corpo/mente, uma vez que apenas a “cabeça” é o que tem valor, enquanto o “corpo-movimento” é desvalorizado.

Sobremaneira, ainda é possível observar que as esferas dos sentimentos e das emoções humanas também são renegadas, pois, na situação ilustrada, não há expressões de sorrisos ou até mesmo de curiosidade por parte da criança, por exemplo.

Figura 1: fragmentação da inteireza corpo-movimento-mente



Fonte: Adaptado de Tonucci (1997, p. 110)

Em relação ao brincar nas ruas, ao jogar bola em terrenos de terra batida ou às vezes gramados (geralmente conhecidos como *campinhos* por crianças, adolescentes e jovens das comunidades populares³⁶), entristecer-se e o sorrir *uns-com-os-outros* por alguma divergência/convergência de gostos, opiniões ou sonhos, e tantas outras expressões do Se-Movimentar³⁷ podem ser consideradas como as representações e significações da motricidade das crianças, adolescentes e jovens.

Em termos das *culturas motrizes* – isto é, as experiências em motricidade³⁸ construídas/produzidas/compartilhadas histórica e socialmente por crianças, adolescentes, jovens e demais seres humanos – a vivência do Se-Movimentar humano, em conformidade a Betti *et al.* (2010, p. 125), “[...] não permite separar dimensões cognitivas, afetivas e sociais pois o Se-Movimentar é uma experiência global, e admitir estas divisões significaria admitir a divisão do próprio sujeito”.

Sobretudo, compreendemos “[...] o ser de modo integral *existindo-aí-no-mundo-com-os-outros*, em condição de abertura para a experiência e, nessa abertura, não há possibilidade de fragmentação” (GONÇALVES JUNIOR, 2010, p. 52, grifos do autor).

Também não há como separarmos a educação das nossas próprias vidas (BRANDÃO, 1991) e, tal como nos aponta Vasconcelos (2014), nos processos educativos socializamos e significamos nossas próprias culturas, visões de mundo e identidades.

Sendo assim, também entendemos como sendo um direito de todas as crianças, adolescentes e jovens o desenvolvimento de suas *culturas motrizes* no âmbito do lazer, bem como as *culturas de lazer* na esfera de sua motricidade, considerando-se a *intencionalidade* humana.

Isto porque, tal como pode ser apreendido a partir da Constituição Federal (BRASIL, 2012), do ECA (BRASIL, 1990) e do EJUVE (BRASIL, 2014), alvitra-se um desenvolvimento pleno/integral dos seres humanos e sua participação ativa nos tempos/espacos/contextos para a fruição do lazer e do desporto, considerando as

³⁶ Ver, por exemplo, Campos (2003), Gonçalves Junior *et al.* (2005), Gonçalves Junior e Santos (2006), Santos *et al.* (2007), Santos (2008), Santos e Gonçalves Junior (2008).

³⁷ O conceito do Se-Movimentar possui a letra "S" em maiúsculo porque busca representar o sujeito do movimento, o ser humano ativo, dotado de intencionalidade e subjetividade, de modo a enfatizar o ser que se movimenta e não apenas o seu movimento (KUNZ, 1994, 2004).

³⁸ Tal qual Sérgio (1999, p. 17), a motricidade humana aqui é compreendida por “movimento intencional da transcendência, ou seja, o movimento de significação mais profunda”.

crianças, jovens e adolescentes como sujeitos de direitos universais, fundados nas/pelas relações de respeito às etnias/raças, diversidade cultural, na/pela *alteridade*.

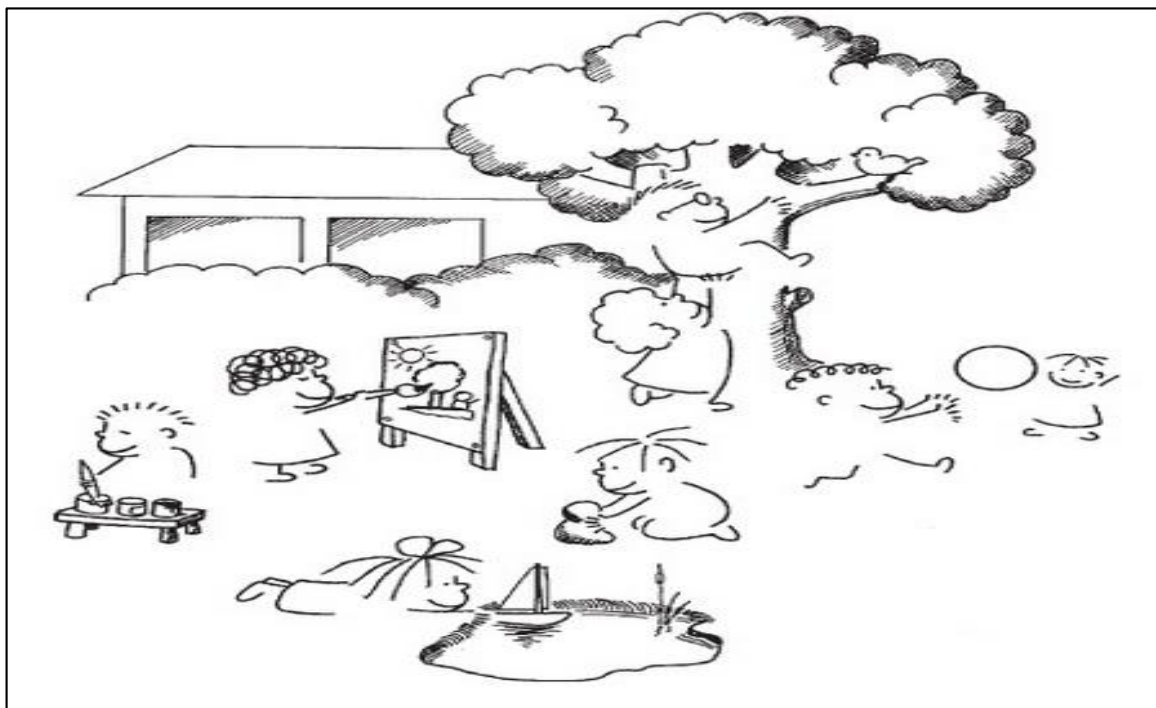
Como seres integrais, crianças, adolescentes e jovens não podem ser reduzidos a “partes” de sua totalidade, de modo a sugerir-se uma possível determinação de seu ser.

Em conformidade à Sérgio (2004, p. 43):

Em suma, se o ser humano concentra, em si, o corpo, o espírito, o desejo, a natureza, e a sociedade, ele só se torna verdadeiramente humano se é bem mais do que a soma das partes, ou seja, se nele o determinismo se transforma numa gestação inapagável de desenvolvimento e liberdade. [...] A desproporção entre o que se é e o que se quer ser é um apelo incessante à transcendência. [...] E assim a consciência da incompletude não é sinal de deficiência, mas condição indispensável de desenvolvimento humano.

Neste sentido, apresentamos na Figura 2, de Tonucci (1997), um questionamento que nos possibilita refletir sobre tais colocações: qual delas é a criança surda?

Figura 2: qual delas é a criança surda?



Fonte: Adaptado de Tonucci (1997, p. 136)

Este posicionamento crítico, ético-político, que extrapola a dimensão do lazer, vai ao encontro do que nos indicam Gonçalves *et al.* (2005), Gonçalves Junior e Santos (2006), Santos *et al.* (2007), Santos (2008) e Lemos (2013): com a motricidade humana, compreendemos as crianças, adolescentes, jovens e demais seres humanos como seres *integrais*, que criam, produzem, se fazem e refazem nas relações *intersubjetivas uns-com-os-outros*, mediatizados pelas diferentes faces do lazer, pelas demais esferas cognoscíveis da realidade humana, pelo *mundo-que-está-sendo*.

Em outras palavras, entendendo que as crianças, jovens e adolescentes são sua integridade, a motricidade humana representa a expressão da busca pela transcendência que em nós habita, como fenômeno “[...] inalienável de transformação e de realização pessoal” (SÉRGIO, 1997, p. 54). Contextualizando Sérgio (1981), podemos afirmar que a importância do lazer não deriva simplesmente do lazer, mas sim, da *importância da vida*.

Não obstante, com base na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), Betti *et al.* (2007, p. 43) defendem que “[...] O movimentar-se humano é a própria transcendência, pois, a partir da atualidade da percepção, envolvido por uma intencionalidade, movo-me em direção ao futuro, à criação e à expressão”.

Os autores e as autoras continuam o pensamento nesta lógica, exemplificando da seguinte maneira: as crianças e jovens que imitam os gestos, que assistem na mídia televisiva, em relação aos jogadores de futebol e, com isso, é possível evidenciar “[...] o poder de expansão do corpo próprio [...]” (BETTI *et al.*, 2007, p. 43).

Tal cenário referencial nos oferece suporte para afirmar que as ações das crianças e jovens no âmbito da fruição do lazer podem ser consideradas como imanência da transcendência, uma vez que a intencionalidade está implicada nas ações/gestos/expressões dos seres humanos.

Ao optarmos pelo convívio dialógico³⁹ enquanto postura ético-política no mundo-que-está-sendo, temos maiores possibilidades de compreendermos os processos educativos e o próprio desenvolvimento da corporeidade de crianças, adolescentes e jovens em meio as suas práticas sociais.

³⁹ E não meramente *dar* a palavra ou a voz aos outros (com uma postura arrogante, não humilde e elitizada), já que partimos do pressuposto que todo ser humano possui direito à palavra, possui saberes, experiências no/ao mundo (FREIRE, 1983) e, portanto, apenas nos é possível estar ou não com ouvidos abertos ao *Outro*. Para o autor, não podemos agir como invasores e invasoras que *prescrevem* as palavras e o direito de dizer, enquanto os invadidos agem passivamente, pacientes da prescrição.

Para Merleau-Ponty (1999) o corpo de cada pessoa é o ponto de vista de cada ser sobre o mundo. Assim:

[...] nossas relações com as coisas não podem ser relações externas, nem nossa consciência de nós mesmos a simples notação de acontecimentos psíquicos. Só percebemos um mundo se, antes de serem fatos constatados, esse mundo e essa percepção forem pensamentos nossos (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 500).

Merleau-Ponty (1999, p. 193), em relação ao corpo, diz que este tem seu mundo e que tanto os objetos quanto o espaço [...] podem estar presentes ao nosso conhecimento sem estar presentes ao nosso corpo. Portanto, não se deve dizer que nosso corpo está no espaço nem tampouco que ele está no tempo. Ele habita o espaço e o tempo”.

O olhar humano só observa uma face do objeto, “[...] mesmo se, por meio dos horizontes, ele visa todas as outras” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 107), já que o corpo de cada pessoa é o ponto de vista de cada ser sobre o mundo. Em linhas gerais, os sentidos e o corpo próprio apresentam “[...] o mistério de um conjunto que, sem abandonar sua ecceidade e sua particularidade, emite, para além de si mesmo, significações capazes de fornecer sua armação a toda uma série de pensamentos e de experiências” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 178).

Em relação ao corpo, ao movimento, imbuídos de intencionalidade, Merleau-Ponty (1999, p. 193) diz que:

[...] O movimento do corpo só pode desempenhar um papel na percepção do mundo se ele próprio é uma intencionalidade original, uma maneira de se relacionar ao objeto distinta do conhecimento. É preciso que o mundo esteja, em torno de nós, não como um sistema de objetos dos quais fazemos a síntese, mas como um conjunto aberto de coisas em direção às quais nós nos projetamos.

Assim, partindo da concepção que sou meu corpo, que este é o meio pelo qual tomo consciência do mundo, a partir de Merleau-Ponty (1999) podemos nos posicionar com as pessoas de comunidades populares considerando-os(as) como aqueles e aquelas que têm encarnada a dor da opressão, da proibição de ser, bem como a força contra ideológica de suas ações, crenças, palavras, costumes e processos educativos decorrentes e inerentes às práticas sociais das quais participam.

Educando-se na/a partir da fruição do lazer enquanto prática social, seja em/a partir de outras práticas sociais que escolherem realizar/constituir nas comunidades em que vivem, as crianças, adolescentes e jovens estarão não simplesmente ganhando/reproduzindo habilidades, capacidades ou destrezas: bem mais além, estarão criando conectividades (BRANDÃO, 2014), proximidades, experiências e afinidades motrizes a partir da *intencionalidade*, expressando sua *presença criativa* e amorosa com/ao mundo.

De um modo geral, tanto as crianças, adolescentes e jovens moradores da regiões periféricas de centros urbanos – bem como seus familiares e tantos outros seres humanos – vêm sendo negados como gente e levados à margem da órbita das decisões sobre sua própria vida (FREIRE, 2002), seja no âmbito do lazer ou de outras esferas do *em-viver* social.

Nesta perspectiva, de maneira opressora e dolorosa, nós, seres humanos, vamos sendo levados para longe de nosso próprio endereço, de nossos sonhos, de nossas próprias raízes e, em detrimento, somos direcionados à discriminação, à segregação, à desumanização pelas estruturas historicamente construídas, em nossas sociedades.

Freire (2000b, p. 16) destaca as rápidas mudanças que a nossa sociedade vem tendo em função dos avanços tecnológicos. Jovens, adolescentes, e crianças, diante deste e neste contexto, têm o direito às relações destes avanços em articulação à cultura e ao lazer (BRASIL, 2014). Assim, nas relações de *uns-com-os-outros-no-mundo-que-está-sendo*, em meio aos avanços tecnológicos, é preciso que esteja sempre em vista:

[...] a capacidade crítica, jamais “sonolenta” sempre desperta à inteligência do novo. Do inusitado que, embora às vezes nos espante e nos incomode, até, não pode ser considerado, só por isso, um desvalor. Capacidade crítica de que resulta um saber tão fundamental quanto óbvio: não há cultura nem história imóveis. A mudança é uma constatação natural da cultura e da história. [...] Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta (FREIRE, 2000b, p. 61).

Segundo Baggenstoss (2010, p. 2) “[...] existem alguns pensadores que se expressam por meio de rimas e batidas ritmadas e descrevem a ilogicidade de sua realidade”. Esses pensadores, segundo a autora, “São marginalizados porque são

jovens, descrevem um cotidiano oprimido e mascarado, são tidos como rebeldes e descompromissados” (BAGGENSTOSS, 2010, p. 2).

Como bem nos indica Dayrell (2002), as juventudes se constroem e são construídas histórica e socialmente, o que nos sugere que *estão sendo* a representação de múltiplos processos. Neste sentido, podemos sublinhar que as juventudes interpretam suas realidades, significando seus conjuntos de experiências vivenciadas, seja em sua fruição do lazer ou em outras práticas sociais, fazendo suas escolhas e agindo *uns-com-os-outros-no-mundo-que-está-sendo*.

Contra a lógica opressora, exteriorizante; contra os casos e descasos em relação à não-garantia/exequibilidade dos direitos humanos em todas as esferas, há a união de mãos; o compartilhamento de projetos de mundo; a resistência; a alteridade; ações concretas na luta cotidiana de crianças, jovens e adolescentes por seus direitos e sonhos, para a construção de relações mais próximas, solidárias, comunitárias, unidas na/pela diversidade e que ajam em prol da *vida boa, do ser humano*.

A demonstração permanente de afeto é necessária, fundamental, mas não de afeto como forma de arrependimento. Não posso pedir desculpas a meu filho por ter feito o que deveria ter realmente feito. [...] Devo ser coerente ao dizer não como ao estimular o filho com um sim (FREIRE, 2000b, p. 16).

Em relação à *vida boa*, Boff (2000, 2005, 2006), Dussel (2002) e Brandão (2005c, 2007) são exemplos de autores que nos destacam a importância de refletirmos sobre a diferença entre o que em geral denomina-se por *qualidade de vida*, que em linhas gerais seria algo que pode ser comprado, adquirido através de algum valor financeiro, e, por outro lado, o que caracteriza-se por *vida de qualidade* ou *vida boa*, que está intimamente relacionado com os preceitos da humanização, da busca pelo ser mais, da ética universal, do consumo consciente, do querer bem e fazer bem ao Outro.

Com vistas a articular tais aspectos com questões mais gerais em nossa sociedade, o autor defende a necessidade de uma democracia que, “[...] fiel à natureza humana que tanto nos fez capazes de eticizar o mundo quanto de transgredir a ética, estabeleça limites à capacidade de malquerer de homens e mulheres” (FREIRE, 2000b, p. 23-26).

A cada dia vemos nos noticiários que há atos de coragem, portanto, alteridade: um jovem salva outro que está sendo arrastado pela correnteza; organiza-

se um movimento de libertação na África ou na Ásia; crianças conseguem ter garantido o direito de transporte à escola... “O face-a-face mútuo significa que o outro livremente se propõe como gratuidade absoluta” (DUSSEL, 1994, p. 51).

Aliados ao autor, podemos considerar que estes e tantos outros exemplos são todos práxis de bondade, de *alteridade*, de *proximidade*, de *amor-de-justiça*, uma vez que o princípio absoluto é o respeito pela dignidade da pessoa humana, em qualquer tempo e lugar (DUSSEL, 1994, s.d.).

A partir deste viés, consideramos que:

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. [...] o atraso imobilizador não é um estranho à realidade. Não há atualidade que não seja palco de confrontações entre forças que reagem ao avanço e forças que por ele se batem. É neste sentido que se acham contraditoriamente presentes em nossa atualidade fortes marcas do nosso passado colonial, escravocrata, obstaculizando avanços da modernidade. São marcas de um passado que, incapaz de perdurar por muito mais tempo, insiste em prolongar sua presença em prejuízo da mudança (FREIRE, 2000b, p. 53-54).

Nas palavras de Brandão (2005a), desde minha casa ao meu país, os mundos sociais em que vivemos são os mesmos de cuja construção eu participo, seja ela para o bem ou para o mal; “Qualquer que seja o governo de minha nação, ele não existe por si e em si mesmo, mas é um contínuo e efêmero (mesmo quando pareça eterno) resultado de ações e negociações de e entre pessoas como nós e não apenas como ‘eles’” (BRANDÃO, 2005a, p. 186, grifos do autor).

Sem embargo, conforme nos indicam Brandão e Duarte (1990, p. 110-111):

uma coisa é certa: todos os problemas, todas as dúvidas, todas as incertezas e, quem sabe, muitas soluções que hoje estão presentes em nossa vida são fruto dessa revolução sócio-cultural em que a participação do jovem, crítico e contestador, merece destaque [...] Mas não foi só no campo da moral e dos costumes que a juventude estabeleceu sua luta. No plano político, os jovens mostraram que revolução não se faz apenas através de confrontos armados e partidos políticos, mas sobretudo através de idéias, de críticas, de reivindicações e protestos. Foi o que procuraram fazer contra os regimes autoritários e as ditaduras militares, por exemplo. [...] Hoje, grande parte dessas idéias e desses ideais está presente na juventude mais consciente e politizada. [...] A juventude sempre teve um jeito próprio de levar adiante o seu protesto e a sua luta.

Assim, há de se contemplar, sobremaneira, o diálogo de *uns-com-os-outros* mas, não como instrumento ou forma de ocultação das verdades (pois se assim o fosse, não seria diálogo), e sim como convívio dialógico enquanto ação inerente às relações humanas, ao face-a-face, à proximidade com o *Outro* (DUSSEL, 2002, s.d.), havendo a permanente mobilização, reprodução e produção de saberes, de perspectivas, de sonhos, de dúvidas, de pontos de vista, de projetos, de práticas corporais e vida de qualidade, de reflexões e ações éticas em direção à *vida boa* (DUSSEL, 2002; BOFF, 2000, 2005, 2006; BRANDÃO, 2005c, 2007).

Acreditando no ser humano, partindo do pressuposto que mesmo nas situações mais adversas, sejam de ordem histórica, social e/ou ideológica, ainda sim, crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) podem optar por romper com tais adversidades em benefício da vida, do conviver dialógico diante da diversidade, do humanizar-se solidariamente, em comunhão, em nossas relações e ações com/ao/no *mundo-que-está-sendo*.

Não obstante:

Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do *que* e de *como* estão sendo. Ao questionarem a “civilização do consumo”; ao denunciarem as burocracias” de todos os matizes; ao exigirem a transformação das universidades, de que resultem, de um lado, o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro, a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época. Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica (FREIRE, 1987b, p. 16).

As crianças, adolescentes, jovens e quaisquer *seres humanos* têm o direito à diversão, ao respeito, à dignidade humana, à fruição do lazer, aos mais diversos espaços/tempos/contextos de práticas sociais, para que, em síntese, compreendam seus processos educativos no intento da *transcendência*, da *vida boa*, na luta pela desumanização, como apontou Freire (1987b).

A busca por uma *vida boa*, em suma, [...] tem a ver com uma verdadeira busca filosófica (porque não? Da verdade e dos sentidos de vida); da ética (a busca da virtude, do bem e da solidariedade); e da estética (a busca da beleza na arte e na vida)” (BRANDÃO, 2005c, p. 130).

E talvez este venha a ser um caminho para descobrirmos juntos, que todas e todos nós somos também capazes de criar nossas próprias filosofias de vida, os nossos princípios e preceitos de vida e as nossas maneiras de gerar e viver a beleza do milagre da vida. Vocês sabem qual é um dos melhores indicadores da passagem de forma de vida e de uma economia predatória e consumista para uma sustentável e solidária? É o aumento da biodiversidade. Bio-diversidade = variedade da Vida.

Não podemos aceitar, portanto, que o tecido social seja desfiado, seja rasgado, seja recortado por concepções e práticas de lazer que se direcionam ao consumismo exacerbado, ao distanciamento do *Outro*, à negação de subjetividades, à invariedade do viver, às *imparidades sociais e humanas*. Conquanto, se assim o estiver, carinhosamente podemos reassumir nossa postura ética, crítica, ontologicamente *empática/solidária* e, assim, *rejuntar* e *afiar* os fios, *recosturar* os rasgos e reconfortar nossas camas, nossas tramas e nossas arti-manhas cotidianas, tal qual as crianças, adolescentes e jovens nos demonstram em meio as *nossas* culturas de infâncias e juventudes.

O desvelar das verdades, a leitura crítica das injustiças sociais, a problematização do mundo vivido, as lutas historicamente criadas e recriadas pelos direitos sociais e humanos, *uns-com-os-outros*, nos auxilia na busca pelo nosso próprio fortalecimento (VASCONCELOS, 2014) enquanto crianças, adolescentes, jovens e/ou adultos(as).

É preciso, portanto, que assumamos, politicamente, o dever de descobrir os espaços para ação e, pouco a pouco, nos organizarmos nesses espaços (FREIRE, 2001a) para agir de maneira coerente com nossa perspectiva que, sendo ética, humana, está *com* os oprimidos, seja qual for o tempo, espaço e contexto em que estamos vivendo.

[...] se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000b, p. 31).

Por conseguinte, o que buscamos aqui é reaprender a ver e perceber o mundo (MERLEAU-PONTY, 1999) *com as e a partir das crianças, adolescentes e jovens*, de tal maneira que, na profundidade e curiosidade epistêmica deste reaprender (FREIRE, 2001a), pelos caminhos do convívio dialógico em práticas sociais (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014; BRANDÃO, 2014; OLIVEIRA e SOUSA, 2014; OLIVEIRA *et al.*, 2014a, 2014b; SILVA, 2014), na e a partir da *proximidade e ética da libertação* (DUSSEL, 1996, s.d.), também miramos para o desvelamento de alguns dos “[...] segredos que se escondem nas coisas e no coração dos homens [...]” (FIORI, 1987, p. 36), sob a forma de processos educativos entre os(as) colaboradores(as)/participantes desta pesquisa, na prática social lazer.

Conquanto, para testemunharmos em maior amplitude a concretude de pressupostos como estes, acreditamos que far-se-á necessária a apresentação de contextos nos quais *vive-se com as infâncias e juventudes populares* na busca pela coerência entre os direitos humanos, a humanização e o educar-se em comunhão, pois esta é uma das formas de melhor compreendermos quem somos nós.

Para tanto, no próximo capítulo, descreveremos os nossos trajetos e caminhos metodológicos em nosso convívio dialógico investigativo com as crianças, adolescentes e jovens de uma região periférica da cidade de São Carlos/SP, participantes do Projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer.

El gato puede equivocarse; es simplemente un manotón em falso. El ratón no puede equivocarse; es su muerte. Si el ratón vive es porque es mucho más inteligente que el gato (DUSSEL, 1996, p. 26).

5. METODOLOGIA

Apresentaremos, a seguir, nossa postura ético-metodológica, os trajetos e caminhos relacionados ao como buscamos o desvelar dos saberes do(as) colaboradores(as) da pesquisa, bem como os registramos, os organizamos e os analisamos.

Considerando nossa perspectiva latino-suladora apresentada até aqui ante os primeiros aromas, cores, sabores e inquietações, a introdução e o nosso referencial teórico, neste momento iniciaremos a defesa pela coerência entre aquilo que sonhamos e o *como* chegamos até lá, sem desconsiderar, na costura destes retalhos, os pressupostos epistemológicos e ontológicos do pesquisador e, conseqüentemente, da pesquisa.

Isto nada mais é do que a representação de qualidades ou virtudes que são construídas por nós perante os esforços que nos impomos para “[...] diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência” (FREIRE, 2006, p. 65).

Neste sentido, imbricada não apenas aos nossos pressupostos, ações e trajetos investigativos, mas ao nosso *estar sendo no/ao mundo*, concordamos com Freire (2003a) ao afirmar que a realidade não é: ela *está sendo*. E, conforme o autor, ela está assim não porque ela “quer”, já que nenhuma realidade é dona de si mesma. Esta realidade, com suas desigualdades e com seus pressupostos científicos hegemônicos, serve, assim estando, a determinados interesses de poder e de dominação (FREIRE, 2003a).

Portanto, o autor conclui que a nossa luta reside na busca pelas mudanças:

Nuestra lucha es por cambiar esta realidad y no acomodarnos a ella. [...] La utopia posible no solamente em Latinoamérica sino en el mundo, es la reinvencción de las sociedades, en el sentido de hacerlas más humanas, menos feas, en el sentido de transformar la fealdad en belleza. La utopia posible es trabajar para hacer que nuestras sociedades sean más vivibles, más deseables para todo el mundo, para todas las clases sociales (FREIRE, 2003a, p. 50-63).

Trazemos, igualmente, como ponto de partida as proposições de Brandão (2014), as quais anunciam que um verdadeiro progresso de nossas buscas, caminhos e pesquisas está relacionado a uma gradual e irreversível renúncia das formas de

pesquisas rígidas e lineares, oriundas essencialmente do paradigma positivista da ciência.

Tal positivismo científico “[...] nos tem levado, em nome de uma falsa “objetividade científica”, à redução da compreensão do outro, e à experimentação e à manipulação de sujeitos que pesquisam sobre objetos que são pesquisados, humanos ou não” (BRANDÃO, 2014, p. 12, grifos do autor).

Nas palavras do autor:

creio ainda que podemos acreditar que a finalidade do conhecimento é também, e principalmente, a de buscar, criar, consolidar, demonstrar, rebuscar e recriar respostas às verdadeiras necessidades humanas. Podemos mesmo lembrar a ideia de Berthold Brecht, ontem e hoje partilhada por tantas outras pessoas: a finalidade da ciência é aliviar a miséria da condição humana. Mais ainda: a finalidade última de todo o conhecimento é o partilhar na construção da felicidade de todos e todas entre todas e todos os seres vivos deste Planeta Terra (BRANDÃO, 2014, p. 12).

E para que haja coerência entre o discurso de quem investiga e o *fazer pesquisa*, um elemento-chave incide no cuidado em não impor saberes (FREIRE, 1987a, 1987b, 1992, 1995; VALLA, 1996; OLIVEIRA *et al.*, 2014a, 2014b) às pessoas colaboradoras.

Igualmente, entendemos que não podemos pré-determinar rigidamente o caminhar no pesquisar, enclausurando-o em estruturas fixas, pré-moldadas, fazendo com que as falas, as crenças, as dúvidas, os medos, as relações intersubjetivas, os saberes, o desvelar do *pesquisar com* e as formas materiais e simbólicas do viver de tais grupos e comunidades sejam desvalorizadas e relegadas, quando muito, a segundo plano.

Com a perspectiva do diálogo e da convivência *uns-com-os-outros* no fazer pesquisa, concebemos que:

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. [...] Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica

evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (BOFF, 2002, p. 2).

Torna-se também coeso defender que, para nós, a ciência é apenas um dos meios pelos quais expressamos nossa *curiosidade ontológica*, nossa vocação à *transcendência*, nossas buscas pelas compreensões sobre o viver humano. Através dos mitos, por exemplo, as tribos primitivas, segundo Minayo (2013, p. 9), explicavam e ainda explicam “[...] os fenômenos que cercam a vida e a morte, o lugar dos indivíduos na organização social, seus mecanismos de poder, controle e reprodução”.

A autora prossegue nesta lógica indicando que, desde um passado remoto, de dimensões históricas imemoriais até a atualidade, vários segmentos das sociedades (como a religião e a filosofia, por exemplo) “[...] têm sido poderosos instrumentos explicativos dos significados da existência individual e coletiva. A poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitadas do inconsciente coletivo, da vida cotidiana e do destino humano” (MINAYO, 2013, p. 9).

Neste sentido, apoiando-se na sabedoria africana⁴⁰, aqui também nos alinhavamos com Silva (2014, p. 21), visto como a autora nos amplia os horizontes ao erigir a seguinte perspectiva: “Para avançar é preciso olhar para trás, não para se limitar ao passado, repetir o que já foi, mas para poder ir seguramente adiante. Afim de dar continuidade a uma jornada, é importante lembrar e ressignificar o já vivido”.

Em continuidade, a autora diz que “[...] *Para avançar e projetar o futuro, tens que olhar para o passado e com ele aprender*. Essa filosofia sublinha que o passado não é uma prisão, mas oferta de referências sempre presentes que ajudam a construir o futuro. [...]” (SILVA, 2014, p. 21, grifos da autora). Com este viés, é possível apreendermos que “[...] preciso da minha comunidade para fortalecer as minhas iniciativas e planejar o meu futuro, que faz parte do futuro e do fortalecimento da comunidade (SILVA, 2014, p. 21).

Assim sendo, os processos de desenho, planejamento e concretude investigativos *com* (e não *sobre* ou *em!*) seres humanos não é linear ou estanque, cristalizado: cada grupo/comunidade, em seus contextos, histórica e

⁴⁰ A autora remete-se ao pássaro Sankofa, que é um dos símbolos com que o povo africano Akan, do noroeste da África, expressa seu pensamento. Trata-se “[...] de um pássaro grande cujo pescoço comprido volta para trás, a fim de se alimentar, coletando sementes que caem das árvores e ficam em sua plumagem” (SILVA, 2014, p. 21). Para saber mais, sugerimos o diálogo com a autora ou a consulta à Tedla (1995), por exemplo.

intersubjetivamente constrói os seus modos de agir, pensar e pesquisar em suas práticas sociais.

Abarcando este *passo-após-passo* no/do *ad-mirar* e no/do *fazer* nesta/desta pesquisa, também alinhavamos Mercado-Martinez (2013), pois nos propõe um *caminhar em colaboração* entre os estudos realizados por pesquisadores e pesquisadoras na América Latina, particularmente no âmbito das investigações de natureza qualitativa.

O autor, com esta proposta, assegura que:

muitas são as evidências de progresso no campo da pesquisa qualitativa na América Latina. Entre elas podemos destacar a publicação de textos introdutórios, manuais e textos especializados sobre projetos, estratégias e técnicas de pesquisa, não esquecendo a tradução de textos clássicos de autores anglo-saxões, a realização de conferências regionais e a publicação dos resultados das pesquisas sob a forma de artigos, livros e relatórios. Analisando a produção gerada durante as últimas três décadas, há um sentimento de otimismo pelas conquistas e os progressos alcançados no campo (MERCADO-MARTINEZ, 2013, p. 871).

Não obstante, as pesquisas qualitativas, segundo Minayo (2013), enfocam seu olhar no universo das significações humanas, bem como dos motivos, das aspirações, das crenças e dúvidas, de práticas sociais, dos valores, dos saberes e das próprias contradições dos seres humanos. Conforme a autora:

Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que fazer e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. Por isso não existe um *contínuum* entre abordagens quantitativas e qualitativas, como muita gente propõe, colocando uma hierarquia em que as pesquisas quantitativas ocupariam um primeiro lugar, sendo “objetivas e científicas”. E as qualitativas ficariam no final da escala, ocupando um lugar auxiliar e exploratório, sendo “subjetivas e impressionistas” (MINAYO, 2013, p. 21, grifos da autora).

Todavia, compreender estes e tantos outros fenômenos humanos só nos é possível se aprendemos a olhar para o passado e com ele hoje aprender para, também hoje, continuar o processo histórico de construção do amanhã, considerando o face-a-

face e a proximidade das/nas relações com seres humanos, sejam elas investigativas ou não. Não obstante, os percursos trilhados e construídos nesta tese assim também o foram, porque:

Los pasos dependen unos de otros y se traslapan, y cada uno insta al investigador a pensar en los pasos subsiguientes. Los investigadores cualitativos reformulan y modifican elementos del diseño incluso a medida que surgen los datos. No obstante, para el propósito de este análisis, presentamos importantes preguntas conforme a la siguiente secuencia: ¿Cuál es el área general de indagación? ¿Cuál es el propósito de la investigación? ¿Cómo se define el problema de la investigación? ¿Cuál es el marco conceptual más amplio? ¿Qué preguntas abordarán el problema de la investigación? ¿Qué métodos se adaptarán mejor a las preguntas de la investigación? ¿Quiénes deben participar? ¿Qué normas éticas garantizarán la protección de los participantes del estudio? ¿Cómo se recolectarán los datos? ¿Cómo se adiestrará y supervisará a los recolectores de los datos? ¿Cómo se analizarán los datos? ¿Cómo se difundirán los resultados? Las respuestas por escrito a estas preguntas proporcionarán a la estrategia inicial de diseño detalles suficientes para que otras personas puedan juzgar la pertinencia y el rigor de la investigación propuesta (ULIN, ROBINSON e TOLLEY, 2006, p. 33).

Neste processo de aproximação na inserção com as *infâncias e juventudes populares*, fui as conhecendo, ao mesmo tempo em que iam também me conhecendo e, assim, nos *reconhecendo* intersubjetivamente. Perguntas como “Quem é você?”, “Onde que você mora?”, “Quantos anos você tem?”, “Você é professor aqui?”, “Você vai voltar aqui semana que vem?” são exemplos de como as crianças, jovens e adolescentes foram me indagando logo nas primeiras inserções.

Estruturalmente, em âmbito geral, o CCM é composto por 3 piscinas e um tobogã, um parquinho na areia, campo de futebol, quadra poliesportiva, campo de futebol de areia, campo de vôlei de areia, vestiários (com duchas na parte da piscina), várias árvores e espaços gramados, quiosques com churrasqueiras, espaço da lanchonete, um pavilhão com churrasqueira, a portaria e a residência do caseiro e da caseira do CCM.

Em relação a este novo local, ao pesquisarmos em um site de busca⁴¹ sobre o bairro em que estão as instalações anteriormente apresentadas, utilizando os termos

⁴¹ Busca disponível no link:

https://www.google.com.br/search?q=%E2%80%9Cbairro+Santa+Fel%C3%ADcia%E2%80%9D+%2B+%E2%80%9CS%C3%A3o+Carlos%E2%80%9D%2C&og=%E2%80%9Cbairro+Santa+Fel%C3%ADcia%E2%80%9D+%2B+%E2%80%9CS%C3%A3o+Carlos%E2%80%9D%2C&ags=chrome..69i57.349j0j7&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8. Acesso em jul., 2014.

“bairro Santa Felícia” + “São Carlos”, o primeiro resultado que encontramos continha a seguinte manchete em destaque: “Moradores da região do Santa Felícia, em São Carlos, SP, temem a violência” (MORADORES..., 2013, s.p.). Ao acessarmos tal notícia, encontramos a seguinte descrição:

moradores da região do bairro Santa Felícia, em São Carlos (SP), estão preocupados com a violência no local. Em cinco dias foram registrados três homicídios. A Polícia Civil admitiu que a criminalidade na região está acima do normal. [...] Todos os casos de homicídio estão sendo investigados pela Polícia Civil que confirmou a participação de adolescentes na maioria deles (MORADORES..., 2013, s.p.).

A seguir, apresentamos as Figuras 3, 4, 5, 6, 7 e 8, que oferecem um panorama geral das instalações⁴² do CCM e de algumas das possibilidades de lazer desenvolvidas no contexto do VADL pelos(as) colaboradores(as) da presente investigação.

Salientamos aqui que todas as imagens em que aparecem pessoas foram previamente autorizadas pelos responsáveis legais das crianças, adolescentes e jovens, por intermédio do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), bem como pelos próprios(as) colaboradores(as), através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Tais termos foram anteriormente autorizados pelo Comitê de Ética da UFSCar, juntamente à aprovação para realizarmos a investigação, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 17363713.0.0000.5504 (ver Anexo 1).

Especificamente em relação aos(às) colaboradores(as) que tinham a função de educadores(as) no VADL, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice C) lhes foram entregues em uma das reuniões de avaliação e planejamento do Projeto, no mês de julho de 2014.

⁴² Outras imagens relacionadas às instalações do CCM podem ser visualizadas em: <<http://www.metalurgicosdesaocarlos.org.br/club-de-campo.html>>. Acesso em jan., 2015.

Figura 3: vista das árvores, quadra poliesportiva, minicampo de areia, campo de futebol e pôr do sol.



Fonte: arquivos do autor.

Figura 4: vista interna da entrada do Clube de Campo dos Metalúrgicos e a escolha pelo andar de bicicletas como lazer.



Fonte: arquivos do autor.

Figura 5: vista do local de armazenamento das bicicletas e de momento de partilha de saberes sobre manutenção de bicicletas.



Fonte: arquivos do autor.

Figura 6: vista do espaço da lanchonete e escolha dos jogos como lazer.



Fonte: arquivos do autor.

Figura 7: vista de parte do parquinho na areia e do tobogã da piscina.



Fonte: arquivos do autor.

Figura 8: vista das piscinas e tobogã.



Fonte: arquivos do autor.

Inicialmente, nos primeiros meses no CCM (de setembro/2013 à março/2014), as atividades do Projeto continuaram sendo desenvolvidas às quintas-feiras, acompanhado a própria tradição construída na história do VADL (SANTOS, 2008).

Entretanto, sabemos que nenhum projeto tem vida própria e, no caso deste, além da responsabilidade das crianças, adolescentes e jovens (bem como de seus familiares/responsáveis), o VADL também é constituído por educadoras e educadores provenientes, em geral, da UFSCar: estudantes de graduação (dos cursos de Educação Física, Música, Pedagogia e Biblioteconomia, por exemplo), de docentes e estudantes de pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Educação), além de funcionários e funcionárias da própria ADESM, e voluntários(as) que partilham de suas esperanças, dúvidas, curiosidades, saberes e *intencionalidades* no contexto do VADL.

Em linhas gerais, as atividades de lazer no VADL são assim organizadas: as crianças, adolescente e jovens começam a se reunir nos locais em que o ônibus⁴³ transita, previamente combinados, para leva-los(as) ao CCM. Conforme planejamento realizado⁴⁴, um educador ou uma educadora os(as) acompanha durante a ida para o CCM e a volta aos locais do itinerário do ônibus. No período da manhã participam do VADL aqueles e aquelas que frequentam a escola a tarde, enquanto no período da tarde ocorre o oposto.

Ao chegarem no CCM, enquanto se direcionam ao parquinho na areia, vão assinando seus nomes na lista de presença. Em seguida, os(as) educadores(as) começam a chamá-los(as) para realizarem os informes do dia. Geralmente em círculo, relembram quais foram as atividades escolhidas na semana anterior, programadas para serem vivenciadas no dia e realizam uma atividade/brincadeira de quebra-gelo.

Na maioria das vezes são desenvolvidas 3 atividades de lazer, por período, com as crianças, adolescentes e jovens no VADL, durando em torno de uma hora cada vivência, considerando que, conforme a *intencionalidade intersubjetivada*, isto é, a

⁴³ Quando o VADL era desenvolvido na Estação Comunitária, não havia a necessidade de transporte para as crianças, adolescentes e jovens participantes do projeto, uma vez que a ECO estava nas imediações dos bairros onde moram. Com a mudança para o CCM no Santa Felicia, para possibilitar que os(as) participantes já frequentes do Jardim Gonzaga e adjacências continuassem com a possibilidade de escolha pelas atividades do VADL, foi necessário realizar o transporte das crianças, jovens e adolescentes até o CCM, o qual ocorreu através de vans e, atualmente, por intermédio de ônibus.

⁴⁴ Uma vez por semana (geralmente às quartas-feiras), as educadoras e educadores do VADL, juntamente com o coordenador do Projeto, reúnem-se na UFSCar para realizar reflexões e avaliações sobre as atividades desenvolvidas até a data do encontro, como por exemplo: atividades escolhidas pelas crianças, adolescentes e jovens para serem realizadas na semana seguinte; como os(as) participantes estão desenvolvendo sua autonomia, visão e leitura de mundo, cuidado *uns-com-os-outros* em meio a fruição do lazer; apontamentos dos(as) participantes sobre as atividades de lazer vivenciadas; qual educador(a) ficará responsável por ir e voltar no ônibus, entre outros aspectos. Na sequência, são planejadas estratégias e dinâmicas de encaminhamento, condução e sequencia das atividades a serem desenvolvidas nos próximos encontros com as crianças, jovens e adolescentes participantes do VADL. Como o processo é dinâmico e se dá *com* os(as) participantes, muitas vezes as ações previstas têm que ser adaptadas pelos educadores e educadoras em diálogo com as crianças, jovens e adolescentes.

vontade coletiva dos(as) participantes, este tempo é ampliado ou reduzido, sendo que, caso queiram, podem individualmente parar de vivenciar a atividade que escolheram para o dia. A ordem das atividades (qual será realizada primeiro, qual será a última) e possíveis substituições de vivências também são escolhidas pelos(as) participantes.

Após as vivências, reúnem-se com os(as) educadores(as) para dialogarem sobre suas experiências no dia (ou sobre outros elementos/percepções que queiram expressar e compartilhar) e, na sequência, escolherem por votação as atividades que serão realizadas na semana seguinte, sendo que eles e elas (incluindo os(as) educadores(as)) indicam, primeiramente, quais atividades sugerem para a votação.

Depois das sugestões serem anotadas em uma folha, oralizadas a todos e todas para que, em seguida, votem através do levantar o braço para a(s) atividade(s) que gostariam de vivenciar na próxima semana, é distribuído o lanche para os(as) participantes, o qual é comumente constituído por duas frutas: geralmente maçãs, bananas, mexericas/poncãs ou peras.

Enquanto o ônibus não chega, os(as) participantes vão brincar no parquinho e/ou na areia, pegar frutas em árvores, ficar sentados(as) conversando ou realizar alguma outra prática social entre eles e elas. Ao entrarem no ônibus escolhem seus lugares, bem como com quem vão sentar ao lado e, junto com um(a) educador(a), retornam aos seus bairros (Jardim Gonzaga e adjacências). As crianças, adolescentes e jovens que moram no Santa Felícia ou em suas imediações, vão embora a pé, de bicicleta ou, há dias em que esperam seus(suas) responsáveis virem buscá-las.

Por fim, os(as) educadores(as), quando necessário, guardam os equipamentos/materiais que ainda estão fora de seus lugares (capacetes, cones, bolas, bicicletas, jogos de tabuleiro, tesouras, papéis, livros, mesas, cadeiras, garrafas *pet*, entre outros) e se reúnem para realizar, coletivamente, o diário de campo do dia e conversarem sobre assuntos diversos, relacionados ou não às vivências experienciadas.

Contudo, no começo de abril de 2014, o VADL passou a desenvolver suas atividades às terças e quintas-feiras, também nos períodos matutinos e vespertinos, com vistas à ampliação das possibilidades de opções das crianças, adolescentes e jovens para a fruição de lazer no contexto do CCM.

Com isso, outras alterações também aconteceram, como por exemplo: das 3 possibilidades de escolha de atividades que as crianças, adolescentes e jovens possuíam, agora passariam a ter uma ou duas, pois, com vistas às novas parcerias

estabelecidas e às ações firmadas nos planejamentos iniciais do VADL, eram necessárias que fossem desenvolvidas algumas atividades específicas, como o *Fútbol Callejero*⁴⁵, as atividades envolvendo bicicleta (manutenção, noções de trânsito, mobilidade, dentre outros), a Capoeira e a Música. Assim, todas as terças-feiras haveria, como atividades a serem desenvolvidas, as duas primeiras, enquanto na quinta aconteceriam as duas últimas.

O *Fútbol Callejero* é um jogo que se diferencia do Futebol convencional por ser pautado em três preceitos básicos e mutuamente implicados: solidariedade, respeito e cooperação. Segundo Stottili (2013, p. 2)

A metodologia do *Fútbol Callejero* (ou de Rua) mostra que o futebol pode ter outra cara, a cara do diálogo, da mediação de conflitos e da garantia dos direitos humanos. [...] a iniciativa é democrática, solidária, respeita as diversidades, as diferenças e mobiliza a todos. É uma oportunidade para discutir os padrões dos grandes eventos, como em relação às mulheres e negros, por exemplo. [...] No *Fútbol Callejero*, homens e mulheres jogam juntos, decidem as regras juntos, e, por isso, não há juiz, e sim um mediador, que conversa com todos para avaliarem se as regras estão sendo cumpridas. Quem estiver passando pode assistir ou jogar; a partida pode acontecer na frente de casa, e o diálogo é tão essencial quanto a bola para a diversão de todos.

Diante deste dinâmico, complexo e não-linear cenário de investigação (já que se trata de pesquisas em práticas sociais e, estas, por serem constituídas por seres humanos, não há como serem estanques ou previsíveis), isto é, no processo de construção da presente tese *com os(as) participantes do VADL*, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: que processos educativos são desenvolvidos com/entre crianças, adolescentes e jovens participantes de um projeto vivências em atividades diversificadas de lazer na cidade de São Carlos/SP? Como educam-se, neste contexto, a conduzir seu viver?

A partir desta questão latina-suleadora, tivemos como objetivo geral: Identificar, descrever e compreender processos educativos presentes no educar-se ao conduzir o viver com/entre crianças, adolescentes e jovens no contexto de um projeto vivências em atividades diversificadas de lazer, na cidade de São Carlos/SP.

Especificamente, almejamos: **a)** Identificar processos educativos construídos entre crianças, adolescentes e jovens; **b)** Descrever e compreender o desenvolvimento de

⁴⁵ O nome pode diferir de contexto para contexto: também é conhecido como Futebol de Rua, *Fútbol Callejero*, Futebol Para a Paz, FUTRua3 (DOMINICH, 2014). Segundo a autora, não se trata apenas de um jogo, mas sim de uma metodologia de ensino.

processos educativos presentes nas relações estabelecidas com/entre crianças, adolescentes, jovens e demais seres humanos envolvidos no contexto investigado; e **c)** Identificar, descrever e compreender aspectos relacionados aos processos de conduzir o viver entre/com as crianças, adolescentes e jovens.

Com esse panorama admirado, esmerando-se a esperança como uma exigência ontológica dos seres humanos (FREIRE, 1995) e a busca pelo *ser mais* (FREIRE, 1992), pela *humanização* (FIORI, 1986), pela e na *ética da libertação* (DUSSEL, 1994) enquanto vocações humanas também ontológicas, nesta tese nos alicerçamos, então, a partir dos pressupostos das pesquisas qualitativas (MINAYO, 2013), as quais aqui são ressignificadas *com* o hemisfério sul (SANTOS e MESES, 2010); imbrincadas pelo *face-a-face* (DUSSEL, s.d.); de modo colaborativo na América Latina (MERCADO-MARTINEZ, 2013); num diálogo equânime da exterioridade *sul-sul*, tendo o *Outro* como critério (ARAÚJO-OLIVERA, 2014).

Apresentadas as concepções ontológicas e epistemológicas com as quais aqui *estamos sendo*/pesquisando, nos é imprescindível que a abordagem metodológica no fazer desta tese seja também coerentemente alinhavada à tal trama. Por isso, não como *técnica de coleta*, mas sim como *postura ético-humana* (e portanto política e ideológica), testemunhamos a *convivência-dialógico-investigativa* a partir do processo de inserção em práticas sociais como o *fazer* nossa pesquisa.

A *convivência-dialógico-investigativa* como *postura ético-humana* do *fazer pesquisa* teve como alicerce e horizontes, além da pedagogia dialógica de Paulo Freire (FREIRE, 1983, 1987b, 1992, 2000a, 2006), as propostas de Vasconcelos (2002), Oliveira (2003), Oliveira e Stotz (2004), Boff (2006), Ribeiro Junior (2009) e Amaral (2014), a saber:

[...] muito se discutiu o cuidado que deveríamos ter para não impor nossos valores como os verdadeiros e essa atitude representou uma forte aliada na *convivência diária*. As relações humanas são mais honestas quando o *respeito mútuo* serve de mediador e isso pôde-se perceber claramente à medida que passavam os dias e *nos conhecíamos melhor*, tanto entre os companheiros de equipe quanto com as pessoas que nos rodeavam (VASCONCELOS, 2002, p. 157, grifos nossos).

Conviver é mais do que visitar e não é algo que possa ser delegado, requer um *envolvimento pessoal*, observando, perguntando e conversando. *Essa convivência pode trazer maior confiabilidade a pesquisa pois é nela que os posicionamentos políticos se clarificarão e as pessoas poderão se colocar abertamente*. Apenas olhando para ao

outro e com ele convivendo é que se pode detectar as posições políticas que atravessam os depoimentos, as conversas e as informações sobre dada realidade. A convivência permitirá perceber o que cotidianamente aflige as pessoas repensando o trabalho coletivo e pensando políticas públicas mais condizentes com a concretude do cotidiano. Consciente das diferenças, o início do convívio – que não se dá numa primeira ida ao outro lugar – deve se cercar de alguns cuidados. O principal deles, de *caminhar em companhia de alguém desse lugar*. E, aos poucos, conhecer e se fazer conhecer (OLIVEIRA, 2003, p. 123, grifos nossos)

Na convivência pude fazer minhas observações. Nas conversas não havia um roteiro pré-determinado ou uma questão/ponto/assunto central sobre a qual se conversaria. *Essas conversas eram trocas. Trocas de experiências, pontos de vista e percepções, aproximações entre pessoas e entre saberes e experiências* (OLIVEIRA e STOTZ, 2004, p. 4, grifos nossos).

A convivência se aprofunda pela comunhão de mentes e corações. [...] As pessoas começam a se envolver, a criar laços, a se tornarem amigas e objetivamente se amarem. As mentes e os corações vibram juntos. Constitui-se um elo de coesão que só pode ser bem expresso pela categoria comunhão. Ela inclui dimensões bem concretas de solidariedade, de mútuo apoio e de sentimento de co-pertença que vão além da simples participação (BOFF, 2006, p. 36, grifos nossos).

[...] uma proposta de convívio dialógico que não se configura como *uma etapa do processo de pesquisa, mas como o próprio processo*, permitindo a construção da amizade e a troca de visões de mundo. Convívio dialógico, portanto, é compreendido como a relação estabelecida entre os sujeitos da pesquisa. Esta relação se dá na inserção do pesquisador no cotidiano da prática social em que se desenvolve a pesquisa, de modo que, a partir do diálogo, estes sujeitos troquem experiências de vida e visões de mundo (RIBEIRO JUNIOR, 2009, p. 73, grifos nossos).

Vemos aqui a necessidade de *conviver com as pessoas em suas comunidades, ou em qualquer espaço, aprender com elas e fazer com elas uma leitura de mundo*. [...] No processo de distanciar-se e aproximar-se dos problemas que fazem parte da vida dessas pessoas, elas próprias, como sujeitos de sua história, em diálogo entre diferentes pessoas, passam a transformar suas vidas (AMARAL, 2014, p. 74, grifos nossos).

Alinhavando estes tecidos à nossa trama, focamo-nos às descobertas de Oliveira (2003, p. 16) em meio ao seu *fazer pesquisa*, com seres humanos, em meio as práticas sociais populares: “Compreender os processos educativos presentes nas relações entre essas comunidades significou uma vivência diária, próxima, afetiva e comprometida. Esta constatação só foi possível estando presente neste espaço social de vivência e de estudos”.

De modo complementar, podemos também citar Vielma (2012, 2014) que, na área da psicologia, realiza significativas proposições em torno da convivência dialógica reflexiva, a qual, em linhas gerais, roga e se constitui por ações dos seres humanos que tenham como parâmetro a proteção da vida humana, promovendo nossa coexistência, nossa humanidade.

Nestes entendimentos, tais ações são necessárias para fortalecer o encontro humano entre pessoas e, em consequência, facilitar uma visão comum e compartilhada da realidade, “[...] sin renunciar a sus propias visiones, minimizando la vulnerabilidad de la consciencia ante el riesgo de la entropía psíquica que muchas veces no permite avanzar en el crecimiento personal, en la diferenciación, la integración y trascendencia social” (VIELMA, 2014, p. 72).

Sobretudo, ainda consideramos necessária para justificar nossa inclinação *ideológico-metodológica*, enquanto postura *ético-humana no fazer pesquisa*, apresentarmos aqui algumas reflexões em torno do *convívio-dialógico-investigativo*.

A *proximidade*, o estranhamento respeitoso, as trocas intersubjetivas, entre o processo de aproximação e finalização da inserção em práticas sociais com o *Outro*, em uma postura ético-humana compreendida pela *convivência-dialógica-investigativa*, pode ser representado pela diagramação da Figura 9, a qual elaboramos iniciando com a relação de *proximidade* presente em Dussel (s.d., p. 22) e Dussel (1996, p. 30).

No esquema apresentado, visualizamos que o *Outro* (as vítimas, os oprimidos, as classes populares, as *infâncias e juventudes populares...*) possui saberes que são historicamente produzidos e reproduzidos em suas práticas sociais (*a*).

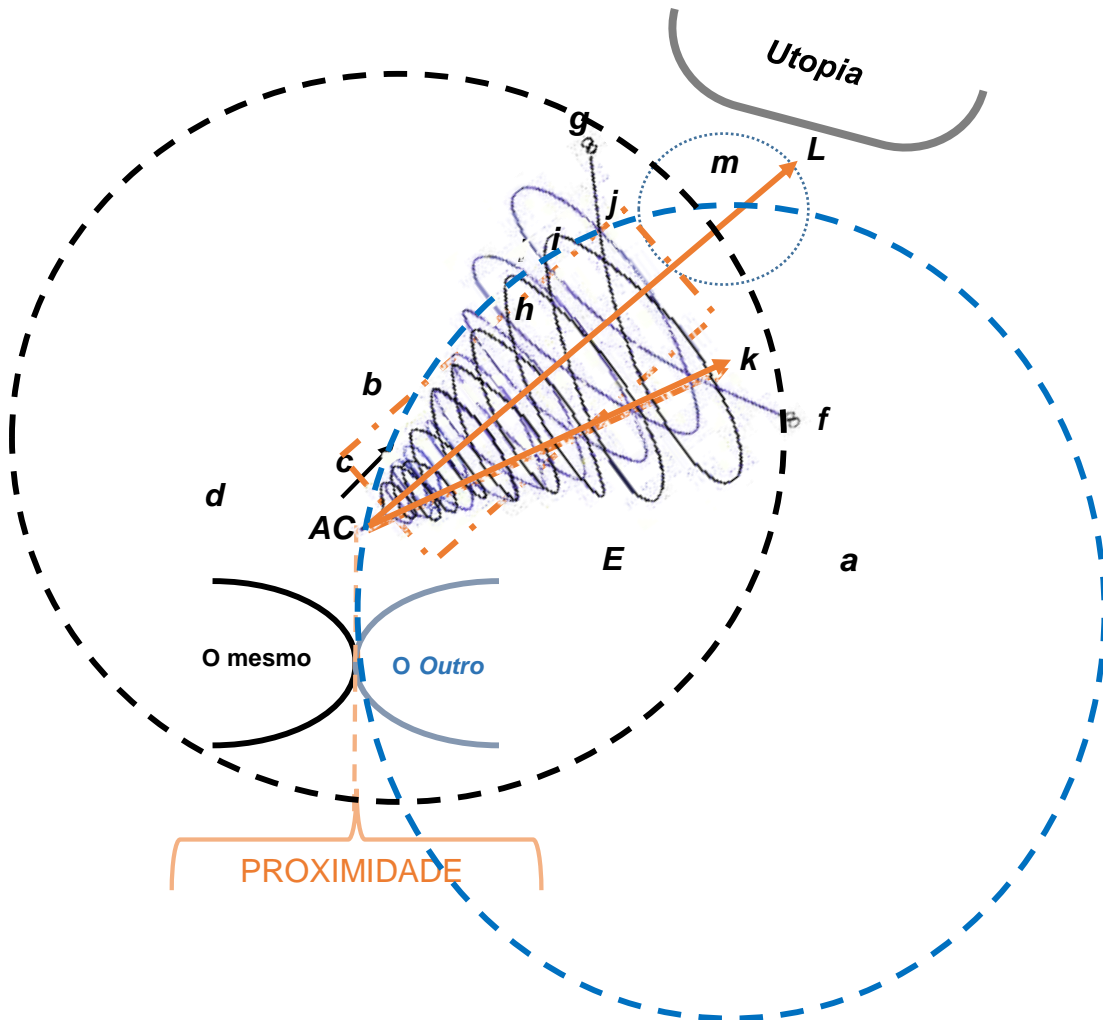
Aquele que não é o *Outro* (ou seja, o *mesmo*, que neste caso é representado pela pessoa que pesquisa em práticas sociais), com a intencionalidade de compreender e conhecer contextos de práticas sociais de *Outro*, constrói suas intenções investigativas (retângulo *b*), as quais estão imbrincadas em sua inclinação/postura ideológico-política (seta *c*). Esta, por sua vez, tem a alteridade como critério⁴⁶ *ético-humano-fundamental*.

Os intentos do(a) pesquisador(a) estão permeados pelos saberes de suas práticas sociais (*d*), mas, na relação mútua de *proximidade* (AC), reconhecendo-se no

⁴⁶ Aqui, critério é entendido como “[...] orientações que dirigem nossas escolhas [...]” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 54).

Outro, o(a) investigador(a) começa a ter a abertura para desenvolver o processo de aproximação em práticas sociais do *Outro*, *com* o Outro.

Figura 9: a proximidade, *convivência-dialógica-investigativa* e a utopia.



Fonte: o autor, com base em Dussel (s.d., p. 22) e Dussel (1996, p. 30).

A intersecção entre os dois contextos (e), tendo em vista o *critério ético-fundamental*, representa a dimensão das práticas sociais populares com as quais o(a) pesquisador(a) começa a identificar os processos educativos do Outro (espiral f) e, dialeticamente, a construir os seus (espiral g) *com* o Outro, dentro e fora do recorte investigativo.

As contínuas, ora contraditórias, ora emaranhadas e, portanto, dialéticas intersecções entre as espirais, que representam as trocas intersubjetivas (h) entre o Outro e o(a) pesquisador(a), vão indo e vindo na medida em que a *convivência-*

dialógico investigativa vai sendo construída e estreitada, através das *moedas de troca*⁴⁷, que em síntese, são os laços de confiança, de amizade e de comprometimento na relação do(a) pesquisador(a) com as pessoas que constituem as práticas sociais.

Há um momento em que o(a) pesquisador(a) deve iniciar seu processo de saída (*i*) das práticas sociais nas quais vem se alinhavando e sendo alinhavado(a) com o *Outro*. Trilhando e construindo caminhos *com* as pessoas nas/das prática(s) social(is) em que se insere, o(a) pesquisador(a) também aprende como fazer para que sua saída (*j*) ocorra ética e respeitosamente.

O educar-se em comunhão, *uns-com-os-outros-no-mundo-que-está-sendo*, representado pelos processos educativos construídos/desencadeados nas práticas sociais (identificadas/desveladas ou não pelo/no convívio-dialógico-investigativo), em suma, podem buscar a reprodução dos modos de viver (*k*) ou, por outro lado, podem caminhar, a partir da exterioridade, em direção à utopia, à transcendência, à Libertação (L) que, por sua vez, por se tratar de um processo, terá que ser novamente recriada e reinventada (FREIRE 1987b) em meio a e a partir de outras práticas sociais (*m*).

Assim, como foi possível apreender na ilustração, as trocas intersubjetivas em práticas sociais, que são iniciadas pelo estranhamento respeitoso/dialógico no processo de *aproximação ao/com* o contexto de mundo-vida das pessoas – particularmente *com* aqueles e aquelas que são socialmente marginalizados e proibidos de ser – estão imbricadas na *ética-humana-fundamental*, no estreitamento dos laços de amizade, bem como pelo desenvolvimento e ampliação das relações de confiança, simpatia, disponibilidade, compromisso e respeito.

Tais *moedas de troca* (OLIVEIRA, 2003) são passíveis de compreensão pelas pesquisadoras e pesquisadores, mas somente no *estar sendo de dentro*, no *face-a-face* da *proximidade* (DUSSEL, 1996), no *convívio-dialógico* (OLIVEIRA 2003, RIBEIRO JUNIOR, 2009), *na convivência-dialógica-investigativa*. Do ponto de vista ético e, portanto, rigorosamente científico, apenas assim nos é possível desvelar, identificar e compreender processos educativos que, na verdade, estão sempre ali, sendo desenvolvidos e desencadeados nas e a partir das práticas sociais.

Na/Com a *proximidade*, no/com o *convívio-dialógico-investigativo* construímos e fortalecemos nosso posicionamento político-ideológico.

⁴⁷ Ver Oliveira (2003), bem como Oliveira e Stotz (2004).

No hablemos aquí del ir hacia una mesa, una silla, una cosa. Aproximarse a algo, llegar junto a ella para tomarla, comprarla, venderla, usarla. Aproximarse a las cosas lo denominaremos la proxemia. Hablamos aquí de aproximarnos en la fraternidad, acortar distancia hacia alguien que puede esperarnos o rechazarnos, darnos la mano o herirnos, besarnos o asesinarlos. Aproximarse en la justicia es siempre un riesgo porque es acortar distancia hacia una libertad distinta. [...] Aproximarse hacia la proximidad es anterior al significante y el significado. Es ir en búsqueda del origen del significado-significante, el origen mismo de la significación. Es avanzar; es un presentarse anterior a toda presencia; es un significar significándose; [...] Acortar distancia es la praxis. Es un obrar hacia el otro como otro; es una acción o actualidad que se dirige a la proximidad. La praxis es esto y nada más: un aproximarse a la proximidad. La proxemia es un dirigirse a las cosas. Pero es muy distinto tocar o palpar algo que acariciar o besar a alguien. Es muy distinto comprender el ser, neutro, que abrazar en el amor a la realidad deseante de alguien, próxima (DUSSEL, 1996, p. 30-31).

Conviver é ser; ser é *estar sendo*; *estar sendo* só se constrói *uns-com-os-outros-no-mundo-que-está-sendo*; e *uns-com-os-outros* pressupõe o diálogo, o respeito, o compromisso, a abertura dos corações e as trocas intersubjetivas; as trocas intersubjetivas me permitem apreender e compreender fenômenos que eu não perceberia se não estivesse *convivendo/sendo*, se não estivesse desde de dentro, para então realizar o *desde fora* no distanciar-se do que vivenciei para então melhor me aproximar do *Outro* e, portanto, de nós.

Tanto pesquisador como os colaboradores e colaboradoras *investigamo-nos convivendo dialogicamente*, pois, através do *estranhamento respeitoso* e das trocas intersubjetivas, fomos compreendendo-nos *uns-com-os-outros*, bem como nossas experiências ao mundo: as colaboradoras e colaboradores foram construindo suas teorias e suas concepções sobre *quem* eu era, *por que* eu estava ali e *como* eu estava sendo ali; enquanto eu, igualmente investigávamo-nos *com* eles e elas, havendo a diferença que o meu papel ali também representava alguém que carecia registrar de maneira escrita as minhas compreensões sobre nossa *convivência-dialógica* e, por isso, tornando-a investigativa.

Nos estudos em práticas sociais, latino-sulear-se no *convívio-dialógico-investigativo*, isto é, nas e com as pesquisas das quais fazemos parte, está além de uma técnica metodológica: trata-se de um posicionamento ideológico-político de uma postura ético-humana na e a partir da realidade em que vivemos e pesquisamos.

Isto não representa, por outro lado, negar, excluir ou desqualificar as pesquisas realizadas sob outros pontos de vista, afinal, há diversas vistas de um

mesmo ponto e, portanto, a abertura dialógica, ética e científica deve ser rigorosamente respeitada.

É por isso que, como bem nos atenta Freire (2006, p. 83), nenhuma dúvida, “nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade. [...] A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também”.

Sobremaneira, tal qual nos assevera Jejeebhoy (2006, p. xv), a perspectiva qualitativa de investigação é “[...] flexible y estimula el descubrimiento y la investigación ulterior de lo inesperado. Es indudable el valor de combinar métodos de encuesta cualitativos y estructurados en un solo diseño y dejar que cada uno respalde y refuerce a los otros”.

Por conseguinte, investigar, compreender e produzir conhecimentos na perspectiva latino-americana “[...] exige nos libertarmos de referências dogmáticas construídas a partir de experiências alheias a nossos valores e culturas. A sobrevivência de nossas culturas, modos de ser e viver, evidencia nossa humanidade” (OLIVEIRA *et al.*, 2014b, p. 32).

Dussel (s.d.) também nos oferece suporte em tal postura *ético-ideológica-investigativa*, uma vez que, se considerarmos o *Outro* como sendo a América Latina, podemos dizer que:

o outro é exterioridade de toda totalidade porque é livre. Liberdade aqui não é somente uma certa possibilidade de escolher entre diversas mediações que depende do projeto cotidiano. Liberdade agora é a incondicionalidade do outro como relação ao mundo no qual sempre sou centro. O outro como outro, isto é, como centro do seu próprio mundo (embora seja um dominado ou oprimido), *pode dizer o impossível, o inesperado, o inédito* em meu mundo, no sistema.

Para tanto, em nosso estudo, contamos com a colaboração de 25 crianças, adolescentes e jovens no total, dos bairros Santa Felícia, Jardim Gonzaga e adjacências, sendo eles e elas integrantes do VADL, juntamente com 13 educadores e educadoras que, no total, colaboraram na pesquisa.

No Quadro 2 são apresentados os nomes fictícios das crianças, adolescentes e jovens colaboradoras e colaboradores, bem como os nomes das educadoras e dos educadores que colaboram com a investigação.

Quadro 2: colaboradores(as) com a pesquisa

Crianças, adolescentes e jovens
Super Mário
Bruna
Bárbara
Beth
Karine
Silvia
Sandra
Tatiane
Lili
Leandra
Geraldo
Lucas
Leandro
Vini
Bruno
Cristiano Ronaldo
Guilherme
Patrício
Rick
Jeremias
David Luiz
George
Peter
Roger
Marcos
TOTAL: 25
Educadoras(es) do VADL
Bianca
Ana
Leila
Marta
Renata
Lopes
Cleber
Plínio
Patrick
Mendes
Nestor
Sérgio
Luiz
TOTAL: 13

Vale ressaltar que a validade e transcendência dos conhecimentos gerados pelas indagações e pesquisas qualitativas estão mais relacionadas à riqueza de experiências dos contextos em que nos inserimos, da capacidade de observação,

interpretação e análises dos(as) investigadores(as) do que com o tamanho da amostra (PATTON, 1990). Não obstante:

[...] un objetivo importante de este tipo de investigación es dar visibilidad a quienes la sociedad há ignorado. Registrar las voces de las minorías y de las personas cuyas voces rara vez *son escuchadas* en el ámbito de la ciencia es una *contribución trascendental* de la investigación cualitativa (ULIN, ROBINSON e TOLLEY, 2006, p. 139, grifos nossos).

As primeiras inserções nas práticas sociais dos(as) colaboradores(as) no contexto do VADL ocorreram semanalmente, nas quintas-feiras do mês de março de 2014 e na primeira semana de abril de 2014 (5 inserções). Posteriormente, as inserções ocorreram às terças feiras, também nos períodos da manhã e tarde, até o mês de julho de 2014, totalizando 22 dias de inserção no processo de *convívio-dialógico-investigativo* no contexto do VADL.

Neste convívio-dialógico também estão inclusas: 4 deslocamentos de ônibus até o ponto do Antenor (um dos bairros onde os(as) colaboradores(as) esperavam o ônibus); 4 dias de almoço na mesma região; 4 deslocamentos de volta ao CCM junto às crianças, adolescentes, jovens e os educadores⁴⁸ que os(as) acompanhava; 4 inserções nos dias de avaliação/planejamento dos(as) educadores(as) do VADL na UFSCar).

Por conseguinte, como forma de *registro dos saberes* construídos na e a partir da *convivência-dialógica-investigativa*, utilizamos como técnica de coleta de dados as *notas e diários de campo* (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As notas de campo foram construídas em meio a própria convivência-dialógica-investigativa: em momentos pertinentes⁴⁹ foram registrados aspectos que considere pertinentes à investigação, geralmente através de pequenas frases, palavras ou expressões, para que as mesmas por mim fossem melhor articuladas aos *Diários de Campo*. Estes, por sua vez, abarcaram a descrição das vivências e percepções do pesquisador no *convívio-dialógico-investigativo* (ver modelo de Diário de Campo em Apêndice D).

⁴⁸ Nos dias em que o convívio dialógico investigativo foi realizado no espaço do ônibus, não houve a presença das educadoras.

⁴⁹ Geralmente, após a saída dos(as) colaboradores das dependências do CCM. Nas ocasiões em que vivenciei o trajeto de ônibus junto com eles e elas, registrava algumas notas de campo durante o período do almoço, por exemplo, ou dentro do próprio ônibus.

Em relação ao início de nossa convivência investigativa com os(as) colaboradores(as) desta tese, sublinhamos que logo no início do processo de aproximação/inserção houve *proximidade* e *hospitalidade* (BOFF, 2005): os(as) educadores(as) convidaram-me a participar e auxiliar do processo de escrita coletiva dos diários de campo do VADL. Aliado a esse convite para auxiliar em uma ação dos(as) educadores(as), foi também nas primeiras aproximações de inserção, envolvendo acolhimento e estranhamento respeitoso, que as crianças, adolescentes e jovens colaboradores(as) me indicaram qual seria o meu papel junto a eles e elas: *ser um educador*.

No primeiro dia em que fui ao Projeto no CCM, enquanto começávamos a formar uma roda para o diálogo inicial com os(as) educadores(as) e participantes do VADL sobre as atividades do dia, uma das colaboradoras me afirmou perguntando: *você é tio aqui, né!?* (Diário de Campo 1)

Me espantei com aquela pergunta e, após olhar curiosamente para ela, a respondi com outra indagação: Mas por que você acha que eu sou tio? É porque eu sou grande⁵⁰? Ela sorriu e me disse que não, ao mesmo tempo em que percebi seu processo reflexivo a partir de sua fisionomia facial. Após os(as) educadores(as) conversarem com os(as) participantes, tão logo ela aproximou-se de mim e, com um sorriso tranquilo e aparentemente aliviado, me disse: *é, era porque você é grande sim...*

Já a prática social *lazer* aqui foi entendida com base nas definições realizadas anteriormente e, complementarmente, ao que nos apresenta Santos (2008, p. 29):

o sentido de práticas sociais adotado nesse trabalho é definido como um conjunto de ações coletivas que têm como objetivo manter ou transformar uma realidade. Essas ações estão relacionadas à cultura (mitos, festas, costumes, tradição) e são organizadas com regras e normas, por grupos de pessoas que, freqüentemente, reúnem-se para refletirem sobre situações e fenômenos vivenciados no cotidiano.

Não obstante, tal como podemos apreender a partir de Marcellino (1990, p. 41, grifos nossos e do autor, respectivamente):

⁵⁰ Neste primeiro dia, eu notei que haviam muitas crianças e adolescentes aproximadamente da mesma altura, enquanto eu e mais alguns educadores e educadoras éramos visivelmente mais altos e altas que a maioria. Foi por isso que acabei respondendo à colaboradora com esta pergunta (Diário de Campo 1).

[...] após freqüentar, por um certo período, um grupo de caminhada, de volei, etc., sua continuidade pode não dizer respeito ao aprimoramento da forma física, mas também à oportunidade de *convivência*. Em outros casos, é a procura do relacionamento social que leva ao desenvolvimento de atividades “culturais” ou de Lazer.

Em relação à forma de análise dos registros nos diários de campo, tivemos por base os encaminhamentos de Minayo (2013, p. 27), os quais dizem respeito “[...] ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo”. Basicamente são 3 etapas para esta forma de análise, a saber: a) ordenação dos registros; b) classificação dos registros; e c) análise propriamente dita.

Em conformidade à autora:

O tratamento do material nos conduz a uma busca da *lógica peculiar e interna* do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais, a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador (MINAYO, 2013, p. 27, grifos da autora).

Vislumbrando estes aspectos, a seguir, apresentaremos os resultados das análises empreendidas sobre os registros orais e escritos na e a partir da *convivência-dialógica-investigativa com as infâncias e juventudes populares*, imbricada pela prática social *lazer* no contexto do Projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer.

Em construção, em construção...

*Fala de Geraldo, colaborador desta pesquisa,
durante a confecção colaborativa de pipas pelo
grupo.*

6. IDENTIFICANDO E DESCREVENDO PROCESSOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA SOCIAL LAZER

Em nossas práticas sociais, o nosso conviver é significativo e significado: com a família, os amigos e as amigas, em nossas comunidades, vizinhanças, escolas, cidades, estados e países, nosso caminhar vai sendo e nos dando significado. Isto, pois, “[...] dentro de sus propias dinámicas, cada acontecimiento, fenómeno, acción, evento vital adquiere una determinada ‘significación’ y son creadas representaciones del mundo [...]” (VIELMA, 2011, p. 20, grifos da autora), de maneira intersubjetiva *uns-com-os-outros*.

Se eu sou o que percebo – consciente da natureza inconclusa do ser humano – não os faço só: sempre *com* os outros. E para aprender a dizer e escutar *uns-com-os-outros-no-mundo-que-está-sendo*, não posso fazê-los fixado em meu ponto de vista, pois pode ser o que eu saiba, veja ou já tenha escutado não seja o suficiente para o conhecer sobre aquilo com o que ou *com* quem me deparo, incluindo nossos próprios processos educativos.

Este processo de significação intersubjetiva pode ser expresso e compreendido por intermédio dos processos educativos que construídos em todas as esferas de nosso viver. Neste sentido, a seguir, serão apresentados alguns dos processos educativos identificados/compreendidos/vivenciados pelo pesquisador a partir das análises empreendidas. Especificamente, duas grandes categorias foram construídas: **a) sendo gente com a gente: convivência, dialogicidade, empatia e alteridade;** e **b) tudo junto e misturado: educando e educando-se no/para o lazer.**

Por fim, destacamos a amorosidade, a alteridade, a esperança, a empatia como processos educativos alinhavantes, como forma de conduzir o viver – no sentido do desenvolvimento das tomadas de decisão e da autonomia – entre as crianças, adolescentes e jovens colaboradores(as) em nossa investigação.

6.1 Sendo gente com a gente: convivência, dialogicidade, empatia e alteridade

Se o mundo é mundo das consciências intersubjetivas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração (FIORI, 1991, p. 60).

Todas e todos nós escutamos e identificamos sons, palavras, gestos e os demais signos comunicativos do/no/ao mundo, uma vez que nossa corporeidade é

presença integral no mundo, ou seja, há signos percebidos por todo o nosso ser, afinal, *somos nosso corpo* (MERLEAU-PONTY, 1999). Em outras palavras, nosso corpo não é objeto, no sentido de coisa, de abstração, de algo que um outro algo tem: percebemos e somos percebidos, de diferentes maneiras e por diferentes fontes de maneira integral, mediatizados pelo mundo.

E o *escutar* (e não simplesmente o ouvir), aqui é compreendido como gesto de *alteridade*, de reconhecimento da humanidade daquele ou daquela que está oralizando; como processo dialógico do *con-viver* social; como processo educativo de respeito ao diferente, à oralidade; e, ainda, consideramos o *escutar* como *transcendência*, pois ao fazê-lo, *atende-se ao chamado de*, isto é, para escutar, pressupõe-se a presença de uma outra pessoa na interlocução.

Aqui se destaca a necessidade do estar com e, por isso, do dizer o que se pensa e o que se sente. E desta união, destes diálogos, destas formas de ser e viver são construídos os movimentos para manter-se vivas as memórias, a cultura e as raízes de sua própria cultura, neste caso, das *culturas das infâncias e juventudes populares*.

Considerar a postura dialógica da convivência entre os(as) jovens colaboradores(as) não significa dizer que não houve conflitos, problemas ou desentendimentos, seja entre eles(as), seja entre eles(as) e o pesquisador. Em um dos dias em que estava previsto que os(as) colaboradores iriam fruir o lazer por meio da piscina, houve, anteriormente, uma vivência relacionada a construção de pipas.

Cuidadosa e concentradamente, Leandro construiu a sua pipa, mostrando para os amigos que estavam perto dele, como poderia ser feita a pipa. Pediu emprestado alguns materiais como linhas e tesouras que estavam com outras pessoas e depois emprestou para outros que vieram pedi-los. Com o término da construção, disse para seus amigos que estavam terminando as pipas deles: *essa aqui vai voar alto hein*

Quanto terminaram suas pipas, havia chegado o momento em que todos e todas também estavam esperando: a vivência na piscina. No entanto, não foi possível tal vivência porque, segundo os educadores daquele dia (Plínio, Mendes, Leila e Nestor), estava frio para utilizarem a piscina, já que poderiam ficar resfriados.

Disseram também que se ficassem doentes por causa da piscina (tendo a escolha de não ficarem), iriam causar preocupação desnecessária aos pais, mães e responsáveis da família deles(as) e aos(às) próprios(as) educadores(as). Segundo

Leandro, não estava tão frio assim e eles queriam ir para a piscina daquele jeito mesmo, já que aquele era o dia da piscina. Inclusive questionou: *do que adianta ter piscina se a gente não pode ir nela?*

Em seguida, quando ficou mesmo estabelecido que não haveria possibilidade de ir à piscina e que teriam que escolher outra atividade, Leandro amassou e quebrou a sua pipa, inclusive dizendo que não mais voltaria ao Projeto. Um dos seus amigos, Roger, também sentiu-se injustiçado e se afastou do grupo, junto ao Leandro. Senti que o clima ficou pesado e a situação estava delicada porque muitas das outras crianças, adolescentes e jovens não falaram nada, apenas ficaram observando o contexto.

Enquanto os(as) demais colaboradores(as) foram escolher qual seria a próxima vivência do dia, em diálogo com o Leandro, ele sequer olhava diretamente nos olhos, pois estava muito revoltado por não ir na piscina, sem contar que também não gostou de saber que a turma da tarde iria poder vivenciá-la, já que, apesar do relativo frio, estava uma manhã ensolarada.

Cheguei a repetir para ele o que os(as) educadores(as) e outros(as) colaboradores(as) já haviam dito/compreendido: que, na verdade, eles vivenciariam a piscina um outro dia, que poderia ser a semana seguinte, desde que não estivesse frio e, nesse dia, caso a turma da tarde já tivesse vivenciado a piscina, não poderiam vivenciá-la novamente, já que uma vez era estabelecido que poderiam usufruir uma vez por mês a piscina do CCM. Leandro apenas respondeu: *ah, para, sai [daqui]*.

Depois de toda a situação, Leandro e Roger não mais interagiram com os(as) demais colaboradores(as), pois escolheram ficarem afastados do grupo, conversando ou ficando em silêncio entre si, enquanto pegavam galhos, folhas e pedras que estavam próximas e ficavam lançando-as à frente.

Conforme Gadotti, Freire e Guimarães (1995, grifos dos autores), “um juízo ingênuo começaria dizendo: “Veja como a massa é inculta, como a massa popular é ruim e ignorante”. Isto é, no caso de Leandro, dentro de um ponto de vista opressor, seria possível pensar que ele não havia compreendido o porquê não iriam pra piscina naquele dia ou em relação à turma da tarde que provavelmente iria e eles(as) da manhã não.

Na convivência dialógica com os(as) colaboradores(as), por outro lado, as ações de Leandro e Roger nesta situação indicavam sua insatisfação por não poderem escolherem e vivenciarem tudo aquilo que gostariam, uma vez que, há algum tempo,

no contexto do VADL, as crianças, adolescentes e jovens estavam tendo menor possibilidades de escolhas se comparado a momentos anteriores do Projeto.

Tal situação também pode ser entendida como uma representação da *intencionalidade* para o lazer, isto é, o critério para definição do lazer está circunscrito pelos intentos e escolhas da própria pessoa.

Em relação a outras escolhas dos(as) colaboradores(as) para fruirmos o lazer, nas atividades relacionadas ao jornalzinho, antes e durante a entrega dos materiais que seriam utilizados (canetas, jornaizinhos para leitura coletiva ou pintura, por exemplo) os jovens já se organizavam no espaço em que estavam as cadeiras e mesas de plástico, no local em que chamavam de lanchonete.

Neste espaço, sentados ou ainda em pé, próximos e próximas uns dos outros e uma das outras, realizavam conversas sobre situações do bairro em que moravam, da locomoção de ônibus que fizeram, das atividades que já tinham realizado ou que ainda iriam realizar naquele dia.

Em uma dessas vivências de produção coletiva do jornalzinho (vivência de lazer que foi escolhida previamente pelos próprios crianças, adolescentes e jovens), durante a leitura de um dos textos, houve o questionamento sobre a palavra amor. Mendes perguntou: alguém conhece algum sinônimo da palavra amor? Bruno respondeu: *sinônimo de amor é amar*.

Mendes chegou a falar que não amar não era sinônimo de amor, mas Bruno repetiu sua colocação e, depois, algumas outros(as) colaboradores(as) disseram que se tratava de uma música⁵¹, inclusive cantaram a parte da música que expressa o que Bruno disse. Por fim, Mendes expressou uma fisionomia, após os dizeres de Bruno, que nos indicava sua compreensão sobre a profundidade da relação que Bruno fez a partir da pergunta elaborada.

Devido às palavras terem poder, terem força, terem peso e profundidade, a responsabilidade daqueles que as lançam é grande. E por possuir tal poder, as pessoas têm o dever de ajudar umas às outras e não o oposto. Em vias de exemplo, algumas das palavras na cultura africana podem ser pronunciadas, mas jamais ser destinadas: infeliz (aquele ou aquela que não é ou não tem felicidade), desgraçado (aquele que não é gracioso ou que não tem graças), desnaturada (aquela que não tem uma

⁵¹ Se trata da música Sinônimos, interpretada por Chitãozinho e Xororó, cuja composição é de César Augusto, Cláudio Noam e Paulo Sérgio.

natureza) são exemplos de palavras que só podem ser ditas se não houver contexto, isto é, se não estiverem sendo ditas especificamente a uma pessoa⁵².

No *convívio dialógico investigativo*, durante várias vezes, Beth ficava muito irritada e magoada com alguns dos meninos que a chamavam por apelidos que ela não gostava. Muito embora ela dissesse insistentemente para eles pararem, que ela não gostava de ser chamada daquele jeito, ainda sim continuavam. Em um dos dias, já muito cansada com a situação, ela xingou e até tentou agredir fisicamente os meninos que a tratava com desrespeito. Inclusive, aparentemente, passou a agir de maneira menos participativa em algumas das atividades, como o *Fútbol Callejero*, por exemplo.

Esta tentativa de agressão e esta forma de luta/resistência podem ser entendidas como expressão da sombra do opressor (FREIRE, 1987b), uma vez que ela age conforme seus próprios opressores, na busca de seus direitos, de sua libertação, de sua humanidade. Em diálogo com ela, ela afirmou: *eu vou contar tudo isso [a discriminação dos meninos] para meu pai e ele vai vir aqui dar um pau nesses meninos*. Ela estava bastante indignada por que os meninos, além de xingarem ela, estavam caçoando da mãe dela e *isso não pode professor, eles não podem falar assim da minha mãe* (Beth).

Na ocasião, disse para Beth que, apesar de provavelmente ser muito difícil para ela, mas se ela conseguisse, ela poderia tentar ignorar o que os meninos estavam falando por alguns momentos, pois, se assim o fizesse, eles provavelmente parariam de fazer aquilo.

Após escutar e falar durante o diálogo com Beth, ela disse que tentaria sim fazer aquilo, mas que não garantiria que não bateria neles se eles continuassem daquele jeito. Então eu falei que também conversaria com os meninos sobre esta situação. Segundo os meninos, eles estavam apenas brincando com ela. Após a situação deste dia, não mais percebi esta relação de desrespeito por parte deles.

Buscando uma convivência um pouco mais próxima dos meninos, comecei a notar que eles algumas vezes se chamavam por apelidos ou outras denominações que não o nome deles mesmo – como, por exemplo, *seu moleque* (Bruno), *fanfarrão* (Cristiano Ronaldo) ou *parceirinhos* (Cristiano Ronaldo e Mendes) – e para eles isto era comum. No caso de Mendes, havia sempre preocupação de chamar os outros pelo nome/apelido que eles ou elas escolheram para si.

⁵² Dizeres da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva na disciplina *Teoria da Educação: Aportes de Africanidades*, do PPGE/UFSCar, no segundo semestre de 2011.

Em um dos dias que fui de ônibus junto às crianças, adolescentes e jovens colaboradores(as) aos bairros onde moram, eu havia dito que almoçaria por lá, mas não sabia onde, já que eu não conhecia o bairro. Prontamente, ainda dentro do ônibus, Leandra, Sandra e Silvia já me disseram que conheciam um lugar onde vendia-se almoço. Chegando no ponto de descida delas, já me disseram; “*é por aqui...*” e me levaram até o estabelecimento, onde havia 3 mesas de plástico com cadeiras espalhadas pelo espaço e, mais adentro, o balcão de atendimento.

Ao longo do trajeto até lá, relataram várias situações do seu cotidiano no bairro e na escola: os meninos que colocaram fogo no lixo e toda a sala levou suspensão porque ninguém quis dedurar quem foi a pessoa responsável (elas mesmas disseram que viram o momento em que um dos meninos colocou fogo dentro da lixeira com um isqueiro); os afazeres delas na parte da tarde, antes de irem à escola, para ajudar a mãe; as roupas que estavam penduradas, à venda, em um muro no caminho e elas queriam um vestido preto, já que elas iriam em uma festa no final de semana.

É oportuno ressaltar aqui que Karine e Silvia somente assentiram autorização para serem colaboradoras com investigação após este meu convívio *com* elas: sentar lado-a-lado no ônibus, ouvir suas histórias e contar algumas minhas, conhecer o contexto do bairro onde moram. Antes disso, elas me diziam que não queria colaborar, apenas porque não queriam. Somente depois de eu demonstrar que eu me sentia seguro com elas e confiava nelas, para me mostrarem onde almoçar, por exemplo, elas demonstraram a reciprocidade e a abertura para a escrita destes relatos aqui neste trabalho.

Assim, foi possível notar que somente estando *com*, vivendo e escrevendo história junto, de dentro, é que se torna possível identificar e compreender processos educativos em práticas sociais. Tão-somente *sendo gente com a gente* é que testemunhamos o reconhecimento da humanidade do *Outro*.

As crianças, adolescentes e jovens colaboradores(as), exercitando e testemunhando sua natureza humana vocacionada à alteridade, demonstraram situações de afeito, de afeição ao *Outro* como *Outro*, de intersubjetividade dialógica, de laços sociais, fraternos e humanos, isto é, expressões interpessoais, intersubjetivas, em comunhão e diálogo, com base na amorosidade, demonstrando que aprendemos a ser gente sendo gente com a gente.

Tal como é apresentado por Dussel (1984, p. 38, grifos do autor), “Não é no mundo da mutua escravidão dos bens que se forja, nasce ou cresce uma cultura. É no

mundo intersubjetivo das pessoas [...]”, já que – continua o autor – “A *des-posseção* de si mesmo por si mesmo é condição do progresso auto-evolutivo no qual o homem de nossa época encontra-se socialmente solidário”. Ou seja, “Sem uma possibilidade de *distanciamento* em relação aos bens materiais, nossa civilização tende a uma estagnação permanente. [...] Precisamos nos despir até à nudez de nosso particularismo possessivo” (DUSSEL, 1984, p. 38, grifos do autor).

Neste sentido, tendo em vista o bem *comum*, na e pela ética universal, é preciso que a alteridade, o diálogo e a intersubjetividade sejam tidos como pressupostos de toda e qualquer relação humana “[...] para dar a conhecer a própria pessoa em um serviço interpessoal ou comunitário pelo vínculo do Amor” (DUSSEL, 1984, p. 38).

De acordo com Brandão (2005a, p. 32), “A razão de ser da vida é a própria Vida”. O autor prossegue dizendo que:

Não sendo mensurável por meio de indicadores de “quantidade da qualidade”, a *qualidade de vida* não é e nem depende de uma crescente estocagem de bens que se “tem”. Ao contrário, essa qualidade reside no crescendo das interações de dons naturais, sociais e espirituais partilháveis na experiência crescentemente solidária de uma vida que se “vive” e de uma vida que se “é” (BRANDÃO, 2005a, p. 34, grifos do autor).

O nosso viver está continuamente sendo e se refazendo no ouvir, no dizer, no cantar, no dançar, no orar, no rememorar, no sentir, no tocar, no gingar, no experienciar, no estar face-a-face ou corpo-a-corpo, no ser *uns-com-os-outros-no-mundo-que-está-sendo* (LEAL e MONTRONE, 2013). A compreensão dessas e tantas outras formas de *estar sendo* carecem de ouvidos atentos, de um olhar sensível ao que é visível e ao que é invisível (LEAL, 2011).

[...] o amor se ensina e o amor se aprende. Mas, assim como grandes amores podem ser por momentos inesquecíveis, vividos sem palavra alguma, assim também ele só pode ser ensinado por quem vive primeiro entre seus gestos para como a pessoa do outro. E só pode ser aprendido como uma experiência que se vive *entre outros*, antes de ser traduzida em palavras e teorias. (BRANDÃO, 2005b, p. 27, grifos nossos).

Vários(as) colaboradores(as) ao longo do convívio dialógico investigativo afirmaram que gostavam do lanche que era realizado aos finais de cada encontro. Em geral, eram frutas diversificadas, como maçãs, bananas, mexericas/poncãs e peras.

Em um dos diálogos realizados com as crianças, adolescentes e jovens durante o trajeto de ônibus do CCM até a região do Antenor/Gonzaga, perguntei para um grupo com 4 pessoas, que estavam nos bancos esperando a saída do ônibus, o que eles e elas mais gostavam de fazer no Projeto.

Dentre as respostas, Silvia disse: *ah, tem várias coisas... eu gosto do lanche [...].* Complementando, a colaboradora Leandra afirmou: *é, é verdade, o lanche é bom mesmo... mas bem que podia ter macarronada, né?!* E em seguida todas elas deram um leve sorriso, com a expressão de quem diz *nossa, é verdade, bem que poderia ser assim...*

Geraldo também disse *eu gosto de mexerica* e, ao longo de suas vivências no contexto do VADL, trazia balas de sua casa para comê-las e também compartilhá-las com seus amigos e amigas. Durante o momento da chegada do ônibus, em um dos dias em que escolheram vivenciar o lazer através da piscina do CCM, *Geraldo* com algumas balas no bolso perguntou se *Peter* queria uma bala. *Peter* balançou a cabeça em sinal afirmativo e, ao receber a bala, os dois continuaram conversando e foram brincar nos brinquedos do parque.

Havia um pé de limão, próximo ao local onde ficam alojadas as bicicletas e os materiais utilizados pelas crianças, jovens e adolescentes quando escolhem realizar atividades sobre jogos de tabuleiro, leituras ou confecção de brinquedos como pipas, por exemplo. Este pé de limão era frequentemente visitado pelas crianças, adolescentes e jovens a fim de que procurassem algum limão que estivesse maduro para que eles e elas se alimentassem com ele.

Cristiano Ronaldo, por exemplo, era um dos jovens que mais se direcionava ao local para procurar *um limãozinho bom*, conforme ele dizia. Aliada a tal procura, sempre havia a partilha de limões, bem como o auxílio àqueles e àquelas que, apesar de quererem, não conseguiam subir no pé ou abaixar os galhos da árvore para obterem um fruto.

Houve também alguns conflitos durante esta prática: algumas crianças, adolescentes e jovens que pediam limões para aqueles e aquelas que acabaram de pegá-lo na árvore não tinham seus pedidos atendidos. Uma das falas que buscava justificar o negar do pedido era: *ah, não: vai lá e pega você...* (*Leandro*).

A intersubjetividade em meio a humildade, abertura, disposição, disponibilidade, curiosidade; o dizer e o ouvir as palavras; a atenção aos amigos e amigas, e sensibilidade para com os educadores, educadoras, árvores, pássaros são alguns dos processos educativos desvelados com/entre as crianças, adolescentes, jovens e demais colaboradores(as) com a pesquisa, que podem ajudar nesse processo de aprender a ser e viver *uns-com-os-outros-no-mundo-que-está-sendo*.

A experiência de um com os outros hoje, de maneira dialógica, solidária, humana, também representa o respeito àqueles e àquelas que vieram antes. Representa o reconhecimento da experiência dos mais velhos, dos antepassados, dos ancestrais, de seus saberes do mundo e de vida, bem como o respeito e o cuidado àqueles que deles e delas são descendentes.

De acordo com Dussel (1996, p. 109-110):

Desde que el hombre es hombre, y aún antes por cuanto entre los mismos primates existe este tipo de experiencias, se transmite a la nueva generación, al hijo o juventud, la totalidad de mediaciones que constituyen el mundo. La transmisión de la cultura acumulada se transfiere gracias a sistemas pedagógicos, desde los más antiguos y simples (como enseñar el pulido de una piedra) hasta los más recientes y complejos (como enviar un satélite a la luna o tomar decisiones por computadoras). Es claro que a medida que hay que transmitir más (cuantitativa y cualitativamente) los sistemas pedagógicos se han ido optimizando, y desde el simple consejo del padre en el paleolítico se ha llegado a las universidades e institutos de investigación de alta precisión tecnológica.

O educar e o educar-se conduzindo o viver, no sentido da autonomia, era testemunhado pelos(as) colaboradores(as) e, ainda, era também desenvolvida a partir das estratégias dos(as) educadores(as) ao longo das vivências em lazer. Eles e elas é quem se organizavam para a escolha das equipes e as formas como os jogos iam ser vivenciados; as não-intervenções dos educadores e das educadoras em momentos de pequenos conflitos possibilitavam que as próprias crianças, jovens e adolescentes colaboradores(as) resolvessem suas divergências, muito embora os(as) educadores(as) estivessem sempre à disposição quando necessário.

Os(As) colaboradoras nos demonstraram, através do convívio dialógico, sua amorosidade *uns-com-os-outros*, seus gestos de afeto e cuidado, diante das divergências e conflitos, bem como diante dos momentos de descoberta e descanso. Tal contexto se aproxima às indicações der Lage (2009), o qual descreve a existência

de processos educativos que envolvem o aprender com o outro, a proximidade/empatia/respeito, o lutar pela vida e a resolução de conflitos.

Como nos afirma Freire (1995, p. 20):

O suporte torna-se mundo e a vida, existência, à medida que cresce a solidariedade entre mente e mãos; à proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador do mundo e não espaço vazio a ser preenchido por conteúdos.

Em uma produção audiovisual intitulada *Sangue Latino* (SANGUE LATINO, 2009, s.p.)⁵³, Eduardo Galeano declara: "Acho que nessa nossa região [América Latina] estamos vivendo um período interessante, lindo, muito criativo, muito fértil. Difícil de entender, às vezes, principalmente quando se olha de fora e de cima". Segundo Galeano:

As coisas que se entendem de verdade, as coisas que se podemos entender com a razão e sentir com o coração são as coisas que a gente é capaz de olhar de dentro e de baixo. Se a gente olhar de cima, com a típica arrogância dos nossos professores de democracia dos Estados Unidos ou da Europa e se além de olhar de cima, a gente olhar de fora, não entende nada (SANGUE LATINO, 2009, s.p.).

Entre os(as) colaboradores(as), de um modo geral, buscava-se e testemunhava-se relações *entre iguais* no sentido da hierarquia. Tanto é que algumas das crianças, adolescentes e jovens tratavam os(as) educadoras da mesma maneira que seus amigos. Muito embora a forma de se oralizar dizeres a outra pessoa não foi a mais adequada, em determinada ocasião, por exemplo, Plínio foi xingado de burro porque se confundiu durante uma explicação.

O mesmo aconteceu em alguns momentos em que as crianças, jovens e adolescentes cumprimentavam-se: ora chamavam-se de acordo com o que cada um(a) e cada uma gostava de ser chamado(a), ora cumprimentavam-se através de apelidos que não gostavam.

Em um dos diálogos nas aulas com a professora *Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva*, escutamos e aprendemos que cumprimentar alguém, a partir do ponto de vista africano, significa *reconhecer a humanidade dessa pessoa*. Assim, não

⁵³ Programa Sangue Latino, do Canal Brasil, gravado em 2009. Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=w8rOUoc_xKc.

há como encontrar alguém, *conhecido ou não*, e não cumprimentá-lo, não reconhecer a humanidade dessa pessoa, se reconhecer com o *Outro*.

Do mesmo modo, as palavras têm poder e, por isso, ao dizê-las para uma pessoa, têm-se uma grande responsabilidade: *tocar* quem as escutam. Dizemos *conhecido ou não* porque, se refletirmos e compreendermos o contexto a partir dessa perspectiva, poderíamos nos questionar: quem é *desconhecido* entre seres humanos? Quem *des-conhece* alguém?

Em linhas gerais, assim como pela oralidade, grita-se e clama-se por um mundo mais justo, respeitoso, igualitário, as crianças, adolescentes e jovens, a partir de suas experiências e vivências de lazer, escutando e dizendo suas palavras e percepções, ensinam e aprendem a *sermos*, e não apenas a *termos*. E a constituição desse ser, desse viver, não se doa ou se concede: ela ocorre estando juntos, compreendendo juntos, ouvindo e caminhando lado a lado, realizando suas escolhas considerando sua *intencionalidade*, no caso da prática social *lazer*.

O constante cuidado com as palavras também se faz necessário: precisamos aprender e ensinar quais os melhores momentos para escutá-las, bem como para dizê-las. O mesmo pode ser considerado para as demais formas de linguagem, destacando que as diferentes maneiras do viver não se dão apenas em uma direção ou através de um único meio.

Na busca pelas utopias, no embate às desigualdades sociais e na construção de espaços e contextos em que se lute contra a violência social, Fiori (1991) apresenta à práxis libertadora na educação, enquanto esforço permanente do ser humano, e não fórmulas ou modelos estáticos. O autor sinaliza o sentido da educação, entendida também como libertação: “*A educação, pois, é libertadora ou não é educação*”. (FIORI, 1991, p. 84). Nesta perspectiva, os diferentes contextos e práticas sociais possibilitam múltiplas ações, entre elas, a ação de transformação social.

Nossa luta, que sempre é coletiva e que parte dos sons, da voz, do olhar, dos sabores e dessabores, das percepções, da experiência, da esperança, dos saberes e conhecimentos próprios de nossa cultura – ameríndia, latino-americana, afro-brasileira –, anseia que a violência, as desigualdades sociais, econômicas, de gênero, etnicorraciais, presentes ao longo da história da humanidade, não se repitam ou se perpetuem como tal, como práticas de opressão, racismo, machismo e discriminação a quaisquer seres humanos.

As crianças, adolescentes e jovens também demonstraram processos educativos sobre a relação de gênero. Em um dos diálogos para a vivência de lazer Fútbol *Callejero*, no primeiro tempo⁵⁴ houve a problematização da seguinte situação: os meninos são mais habilidosos que as meninas no futebol?

No diálogo, alguns meninos comentaram que as meninas não sabem conduzir a bola direito, não sabem fazer gol e não sabem jogar por que só [...] *espanam a bola* (Rick). As meninas não concordaram com isso e afirmaram que são os meninos que não sabem jogar justamente porque não sabem fazer todo mundo participar. A colaboradora Karine indicou, por exemplo, que ela até pede para os meninos da rua dela deixarem ela jogar futebol, mas eles nunca deixam.

A problematização foi sendo encaminhada pelos colaboradores e colaboradoras até o contexto da casa onde vivem e de suas famílias. Mendes enfatizou a dupla jornada de trabalho das mulheres, como elas têm que trabalhar fora e dentro de casa. Vini comentou que, em sua casa, seu pai auxilia sua mãe a arrumar a casa, lavar a louça. Na ocasião, Patrick disse que faz os afazeres domésticos e arruma toda a sua casa. Mendes informou que arruma o quarto e, em seguida, Karine afirmou que ela e a irmã cuidam da casa, nos afazeres domésticos, para que a mãe não precise trabalhar tanto. Por sua vez, Bruno expressou: *eu não faço nada, sou eu que mando e ela faz*, referindo-se à sua irmã, Bruna.

Para Fiori (1991, p. 89), a cultura "[...] tem a profundidade e a amplitude do humano. É processo social de permanente recriação do mundo, da existência, do homem". De acordo com Fiori (2005, p. 7): "A prática de liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica".

Conforme podemos apreender a partir de Freire (1995), a perversidade do machismo, do racismo e de quaisquer discriminações preconceituosas não fazem parte

⁵⁴ O Fútbol *Callejero* é dividido em três tempos. No primeiro, o grupo que jogará decide, dialogicamente, quais serão as regras e como funcionará o jogo: onde será jogado, durante quanto tempo, como será realizada a divisão das equipes, como será o sistema de pontuação, quais ações adicionarão pontos e quais subtrairão (por exemplo, abraços após um gol podem valer mais pontos que o próprio gol), entre outras escolhas coletivas; no segundo tempo ocorre o jogo propriamente dito, em conformidade às regras previamente escolhidas. Há um mediador ou uma mediadora, o(a) qual será responsável por registrar os acontecimentos do segundo tempo e mediar o diálogo no terceiro. O mediador não *apita* o jogo, pois no Fútbol *Callejero* não há árbitros; por fim, no terceiro tempo, através do diálogo decide-se coletivamente a equipe vencedora do jogo, considerando os três princípios fundamentais do Fútbol *Callejero*: respeito, solidariedade e cooperação.

da natureza do ser humano, ou seja, não somos racistas e nem machistas: tornamo-nos machistas e racistas, assim como podemos deixar de sê-los. E é a partir de situações como esta que as crianças, adolescentes e jovens podem iniciar seu processo de libertação, de humanização, buscando a transcendência do ser, uma vez que são vocacionadas à alteridade/amorosidade, isto é ao ser mais (FREIRE, 1987b).

Os caminhos para a libertação não são produtos que se fornecem ou se outorgam a alguém: são uma forma de luta, de transformação, opção política, decisão, compromisso, no qual os oprimidos são os próprios sujeitos que se autoconfiguram responsabilmente, em comunhão (FIORI, 2005).

Tendo como base as obras de Fiori (1991, 2005) e Freire (1991), é possível afirmarmos que em meio às e por meio das ações que realizamos culturalmente no mundo e, portanto, com outros seres humanos, vamos constituindo-nos como tais, educando-nos em comunhão e, assim, constituindo o mundo.

Grandes desigualdades também representam grandes lutas e ações que se movem de encontro às dores percebidas, ditas, ouvidas, sentidas e vividas por quem tem sua corporeidade, sua vida, sua humanidade mutilada por uma lógica/ideologia opressora.

Neste sentido, a luta ou as lutas contra as diversificadas formas de negação, preconceito e encobrimento das vocações ontológicas humanas se dão de diferentes formas: no combate corpo-a-corpo ou na luta territorial, na música, nos poemas, na literatura, nas histórias, lendas e contos, nas brincadeiras, nos jogos e em meio a própria fruição do lazer.

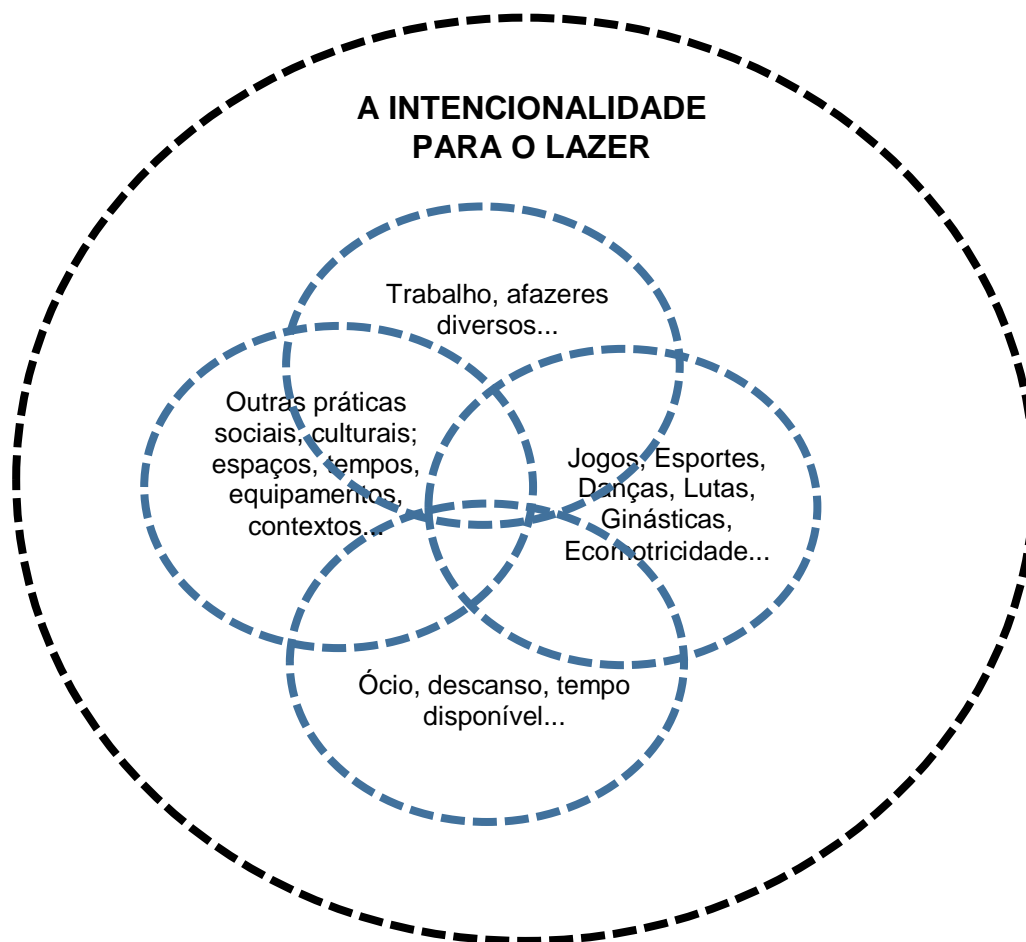
6.2 Educando-se no/para o lazer

A partir de todo o convívio dialógico investigativo com as crianças, jovens e adolescentes colaboradores, incluindo os(as) educadores(as), em meio a prática social lazer, através da Figura 10, expressamos nosso entendimento do lazer a partir do critério da intencionalidade:

Entendendo as esferas como dinâmicas historicamente construídas pelas/nas diferentes práticas sociais, o critério de assunção em relação ao que pode ou não pode ser considerado lazer está nas escolhas que cada ser humano faz, em

sua intencionalidade, uma vez que todas as esferas são compreendidas como possibilidades de lazer, incluindo suas interfaces.

Figura 10: a intencionalidade como critério de lazer



O educar-se no/para o lazer não se constitui como uma ação mecânica, estanque ou pontual: os(as) jovens demonstraram vivacidade no educar-se *uns-com-os-outros* em meio às suas experiências de fruição do lazer. Isto significa que agiam com curiosidade, espanto, solidariedade, carinho, aventura, questionamento de regras estabelecidas.

As crianças, adolescentes, jovens e quaisquer *seres humanos*, como tais, têm o direito ao respeito, à dignidade humana, à diversão, à fruição do lazer, à sua corporeidade, aos mais diversos espaços/tempos/contextos de convivência em práticas sociais, para que desenvolvam/fortaleçam e mantenham vivas as dimensões materiais e simbólicas de suas culturas, bem como seus processos educativos, caminhando, assim, ao seu direito à humanização.

Ademais, suas vivências em atividades diversificadas oportunamente *escolhidas*, tais como a prática do futebol no campinho, o brincar de *suruba*⁵⁵, o andar de bicicleta nas ruas com os amigos(as) e/ou educadores(as) , as brincadeiras de *lutinha*, as corridas para ver quem chega primeiro até a outra marca estão expressando nada menos do que a esfera de suas decisões no/ao mundo, sua autonomia, sua criatividade, sua *intencionalidade*, ou seja, educam e educam-se conduzindo o viver em meio a fruição do lazer.

Contudo, como bem nos indica Freire (2000a, p. 26) a conquista dos direitos humanos, da justiça nas relações de gênero, e o caminhar rumo ao processo de libertação, “[...] nada disso se faz da noite para o dia e sem luta. Tudo isso demanda um grande esforço, competência, condições materiais e uma impaciente paciência” (FREIRE, 2000a, p. 26).

Convivendo dialogicamente na investigação com as crianças e jovens, foi possível identificar que eles(as) têm uma rica e *viva* relação com as atividades em grupo: chegam do ônibus e vão embora até ele em duplas, trios ou mais pessoas; as vivências que sugerem e escolhem para realizar no VADL são geralmente de natureza coletiva; sentam-se para se alimentar em grupos, uma vez que a própria disposição das mesas e cadeiras, preponderantemente em círculo, facilita tal ação.

Até para andar de bicicleta, mesmo inicialmente saindo em disparada na frente, não demoram muito para parar a bicicleta e esperar seus amigos e amigas chegarem e combinar o que farão dali em diante: empinar a bicicleta, apostar corrida ou simplesmente um seguir o outro.

As crianças, adolescentes, jovens colaboradores, dentro e fora do contexto do VADL, têm sentimentos, objetivos, crenças, anseios e fazem a leitura do mundo, reproduzindo, compreendendo, constituindo e fortalecendo, *uns-com-os-outros-no-mundo-que-está-sendo*, seus próprios processos educativos.

Nos deslocamentos de ônibus, por exemplo, era comum as crianças cumprimentarem as pessoas conhecidas do lado de fora do ônibus, realizar apontamentos sobre os locais que conheciam ou desconheciam, questionar o porquê do motorista estar fazendo um caminho diferente daquele habitual, por exemplo.

⁵⁵ “O jogo se desenvolve em um espaço retangular, no qual desenha-se três pares de quadrados alinhados, separados por um corredor, com espaço de aproximadamente 1 metro entre eles. Em uma das extremidades externas do espaço retangular se escreve céu e na outra *suruba*, tendo um grupo de jogadores, chamados de *surubas*, que atravessar da extremidade do céu até a da *suruba* pulando de um para outro quadrado sem deixar que o outro grupo de jogadores, chamados *pegadores*, os toquem e sem pisar fora dos quadrados” (GONÇALVES JUNIOR et al., 2005, p. 5).

Mesmo quando há dificuldades no relacionamento entre si, os(as) colaboradores(as) demonstraram diferentes formas de defender seu ponto de vista; de expressar o que sentem e o que lhes incomodam; de constituírem-se nas diferenças, aprendendo e ensinando a necessidade do respeito e do reconhecimento *uns-com-os-outros*.

Os(as) colaboradores(as) têm conhecimentos relacionados ao uso de bicicletas como meio de locomoção e instrumento para fruição do lazer: andam de bicicleta no bairro, marcam horários para pedalar juntos(as) ou as utilizarem para irem à casa uns dos outros, por exemplo.

Também têm noções básicas sobre manutenção e manuseio de bicicletas, pois conseguem reposicionar a corrente em seu lugar caso ela se solte; sabem encher os pneus utilizando bomba de ar; abaixar e levantar o selim; além de fazerem estilizações nos quadros e guidons das bicicletas através de adesivos ou spray, por exemplo.

Também apresentaram saberes sobre segurança com bicicletas, pois além de indicarem conhecer a necessidade, por exemplo, do uso de capacetes para andarem de bicicleta, também salientaram e demonstraram saber que as vias de trânsito possuem formas adequadas de tráfego, tanto para quem está a pé, quanto para quem está com algum meio de transporte. Também demonstraram saberes sobre a realidade da região em que vivem, pois argumentaram não haver ciclovias ou bicicletas públicas para as utilizarem em seu dia a dia.

Em um dos momentos de nosso convívio dialógico investigativo, estávamos dialogando sobre as vias de trânsito do(as) motoristas e ciclistas, bem como a direção (lado das vias) em que devemos trafegar. Em determinado momento, fiz a seguinte pergunta para todo o grupo: em que lado da calçada os ciclistas têm que andar? Prontamente, Guilherme respondeu: *ciclista não pode andar na calçada*.

De um modo geral, os(as) colaboradores(as) demonstraram gostar das vivências relacionadas às bicicletas: alguns(as) nem queriam descer das bicicletas após terminarem os trajetos, justamente para poderem realizar os percursos novamente, principalmente se não houvesse ninguém do lado de fora, já com o capacete na cabeça, esperando sua vez para subir na bicicleta e começar a pedalar.

Houve momentos em que haviam colaboradores(as) realizando vivências referentes ao *Fútbol Callejero* em uma das quadras e, quando perceberam a

movimentação de seus amigos e amigas no percurso com as bicicletas, já se animavam para começar a andar de bicicleta também.

As crianças e jovens também apontaram suas perspectivas em relação à experiência com as bicicletas, através de expressões como: *nossa, eu quero andar de novo!* (Cristiano Ronaldo, Lili, Bruno, Leandro, Karine, Geraldo, por exemplo); *A gente pode ganhar uma bicicleta dessas?* (Silvia); *Hoje eu vou dar umas empinadas* (Cristiano Ronaldo); *Como faz para conseguir saltar sem encostar na corda? Ah, é fácil, você só precisa vir correndo e quando chegar pertinho, tem que pular com tudo pra cima* (Karine e Cristiano Ronaldo, respectivamente); *Olha, que legal! Eu completei tudo sem colocar o pé no chão desta vez!* (Lili).

Inclusive, em relação ao educar-se no/para o lazer, cabe destacar que a colaboradora Lili aprendeu a andar de bicicleta no contexto do VADL: ela, mesmo com receio de cair por não saber pedalar, decidiu aprender a andar de bicicleta e, para tanto, pediu a ajuda de outra pessoa (no caso um educador).

Foi possível identificar processos educativos relacionados ao cuidado entre os(as) colaboradores(as) e à amizade a partir das bicicletas: ao passarem por determinado obstáculo do percurso e retornarem para o local de entrega das bicicletas, os(as) colaboradores(as) explicavam aos seus amigos e amigas que naquele lugar era mais fácil e/ou mais difícil de trafegar e, principalmente aos mais novos, diziam para irem com cuidado para não se machucarem. Quando o Geraldo caiu, por exemplo, um já foi avisando o outro que ele havia caído e tão logo estavam próximos e próximas a ele, perguntando se estava tudo bem e como ele tinha caído.

As crianças, jovens e adolescentes colaboradores também ensinam aos educadores e às educadoras colaboradoras: em um dos dias de vivências com as bicicletas, após as crianças, adolescentes e jovens já terem ido para vivenciarem o *Fútbol Callejero*, alguns educadores e uma educadora decidiram também andar de bicicleta.

Conforme Freire (1987b), p. 79):

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita estar sendo com as liberdades e não contra.

O andar de bicicleta após as crianças, jovens e adolescentes colaboradores(as), por parte dos educadores e da educadora nos demonstrou que os(as) colaboradores(as), mesmo sendo educadores e educadoras também podem fazer fruir o lazer no CCM, já que aprendem ao ensinarem e ensinam ao aprender (FREIRE, 2006), educando-se em comunhão em meio a prática social lazer no contexto do VADL.

A existência humana é uma existência conflituosa. A questão é como fazer para que a experiência humana seja cada vez mais uma experiência “gentificada”, de gente, de pessoas, de sujeitos, não de objetos. E isto não se consegue sem luta, sem esperança, sem tenacidade e sem força (FREIRE, 2008b, p. 43, grifos do autor).

Você sabe só o meu nome ou conhece a minha história?

(Sandra, colaboradora com a pesquisa).

7. ALGUMAS REFLEXÕES

Para testemunharmos em maior amplitude a concretude de pressupostos da alteridade, da amorosidade, da transcendentalidade, se torna relevante a apresentação de contextos nos quais crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, isto é, quaisquer seres humanos, *experenciam* a busca pela coerência entre a intencionalidade aos direitos humanos e o educar-se em comunhão, dialogicamente.

Considerando que a esperança (do verbo esperar, não do esperar) é uma exigência ontológica dos seres humanos (FREIRE, 1995) e que a busca pelo ser mais, pela transcendência, pela humanização consiste numa vocação também ontológica humana, para a presente tese construímos a seguinte questão de pesquisa: que processos educativos são desenvolvidos com/entre crianças, adolescentes e jovens participantes no projeto vivências em atividades diversificadas de lazer na cidade de São Carlos/SP? Como educam-se, neste contexto, ao conduzir o viver?

A partir desta questão *suleadora* à pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: identificar, descrever e compreender processos educativos presentes no educar-se ao conduzir o viver com/entre crianças, adolescentes e jovens no contexto do projeto vivências em atividades diversificadas de lazer na cidade de São Carlos/SP.

Já especificamente, os objetivos de nossa investigação foram desdobrados em: **a)** Identificar processos educativos construídos entre crianças, adolescentes e jovens; **b)** Descrever e compreender o desenvolvimento de processos educativos presentes nas relações estabelecidas com/entre crianças, adolescentes e jovens; e **c)** Identificar, descrever e compreender aspectos relacionados aos processos de conduzir seu viver.

Como nossa perspectiva pauta-se na convivência-dialógica-investigativa, sabe-se que o respeito e a postura ética *com* colaboradores e colaboradoras da pesquisa é uma exigência *a priori*.

Nesse sentido, ao considerar que aquele ou aquela que faz uma tese, uma dissertação, um trabalho de conclusão de curso ou um artigo científico é o próprio pesquisador ou pesquisadora, não significa dizer que tudo por ele ou ela será previamente definido.

Assim, quem escreve é quem pesquisa, mas quem autoriza, valida e testemunha os procedimentos utilizados, o face-a-face, o lado-a-lado, a coerência entre

o dizer e o fazer, bem como os resultados identificados são as pessoas com quem optamos escrever história junto nas investigações.

Portanto, não podemos simplesmente *coletar* dados dos *objetos* que *escolhemos* investigar – como quem, numa prateleira de supermercado, escolhe os itens que levará em seu carrinho de compras.

Exatamente por exigir rigorosidade metodológica e ética científica, pesquisadoras e pesquisadores em práticas sociais e em quaisquer estudos que envolvam seres humanos devem ser compromissados(as) com aqueles e aquelas que decidem colaborar com nossas pesquisas.

Assim sendo, no presente estudo, sob a luz das pesquisas qualitativas (MINAYO, 2000, 2013) e com base nos autores Enrique Dussel, Ernani Maria Fiori e Paulo Freire, realizamos o *convívio dialógico investigativo*, semanalmente, ao longo de 5 meses de inserção e, ao final dessa postura político-investigativa, também desenvolvemos duas rodas de conversa, contando com a colaboração de 25 crianças, adolescentes e jovens no total, além de 13 educadores e educadoras. Os dados foram analisados com base na *construção de categorias em pesquisas sociais* (MINAYO, 2013).

Em linhas gerais, os resultados descreveram dois grandes conjuntos de processos educativos, construídos com/entre as crianças, jovens e colaboradores(as) da pesquisa, a saber: **1) sendo gente com a gente: convivência, dialogicidade, empatia e alteridade;** e **2) tudo junto e misturado: educando e educando-se no/para o lazer.**

As colaboradoras e colaboradores demonstraram cuidado *uns-com-os-outros*, respeito e algumas vezes divergências de opiniões e visões do mundo, como nos casos da relação de gênero, por exemplo. Também indicaram solidariedade com seus amigos e amigas durante a prática social *lazer*: ensinavam e aprendiam juntos, educando-se em meio às suas escolhas, às suas opções de conduzir seu viver.

Por intermédio da e na prática social do lazer, as crianças, adolescentes e jovens colaboradores no contexto do Projeto VADL também desenvolvem sua autonomia, seu direito às escolhas do que fazer e não-fazer; o convívio e o educar-se, entre *iguais*, com as diferenças; sua responsabilidade social e humana, sua vocação ontológica à alteridade, solidariedade e, portanto, à *amorosidade*.

Conforme aponta Belmonte (2014, p. 85):

Conviver em meio à construção dialógica do projeto de extensão não significou a anulação das individualidades, ou a desconsideração das múltiplas intencionalidades em participação. Tampouco significou a adoção de uma postura de subserviência ao Outro. Durante as vivências foi possibilitado o protagonismo, a liberdade e a autonomia de seus/suas participantes.

Em linhas gerais, levando em consideração a *convivência-dialógica-investigativa* com as crianças, adolescentes, jovens, educadoras e educadores colaboradores(as), juntamente à construção das análises precedentes, foi possível vivenciar e testemunhar a amorosidade/esperança/alteridade em diversificadas ações e relações estabelecidas, tais como indicadas a seguir.

Nas relações com os pássaros que ficavam nas árvores durante as vivências e diálogos em roda: Beth e Tatiane, por exemplo, em momentos diversificados, diziam: *olha a coruja lá! Será que a coruja está aqui hoje? Vamos ver aqueles passarinhos lá! Escuta, escuta... é barulho de passarinho.*

No convívio com o diferente: durante as escolhas das vivências de lazer, muito embora não fosse selecionado aquilo que ele gostaria, para ficar com os amigos e as amigas, os colaboradores(as) participavam nas vivências; em outros momentos, optavam por não participar, exercendo sua escolha pelo lazer no âmbito do ócio. Geraldo afirmou, durante a convivência dialógica investigativa, que ele vai ao Projeto *para não fazer nada.*

Em meio ao diálogo e à entrega das frutas em um dos dias de inserção, Bruno se direcionou até a lixeira que estava fora do círculo e a posicionou no centro deste, para que todos e todas pudessem jogar as casas da mexerica/poncã dentro do cesto.

Nos momentos em que deixavam as crianças mais novas irem primeiro pegar o lanche, pegar os capacetes e as bicicletas, bem como beber água no filtro e ir ao banheiro, inclusive no dispor-se a ajudar as crianças pequenas a beberem água no filtro (Beth constantemente auxiliava neste aspecto, pegando as crianças menores no colo e as erguendo para beberem água).

Na divisão dos limões que conseguiram pegar na árvore: Cristiano Ronaldo, Bárbara e Marcos se mobilizavam para conseguir alcançar limões no pé e depois partilhavam entre si.

No andar de mãos dadas, lado a lado, caminhando nos diferentes espaços do CCM durante as vivências de lazer, nos momentos em que chegavam do ônibus ou retornavam a ele, durante a saída do ônibus em direção às suas respectivas casas.

Nos diferentes cumprimentos entre si: *e aí, cara?* (Jeremias), *Fala, truta!* (Leandro), *E aí, parceirinho?!* (Cristiano Ronaldo e Mendes), *Tudo certo com vocês, turminha?!* (pesquisador), *Olá, querida!* (Karine), *Tamo junto e misturado, professor!* (Roger).

Na convivência em meio aos brinquedos do parquinho: o empurrar uns aos outros no balanço, se divertir na gangorra, no brincar de guerrinha de areia durante a chegada ou antes da saída do CCM.

No defender o bairro onde moram, sendo que, quando alguém no ônibus ou durante a prática social *lazer* falava mal do local onde moravam, prontamente questionavam: *quem disse isso do Antenor?* (Sandra), *quem mora na favela é você, tá!* (Karine).

No defender seu nome, seus apelidos, amigos ou a família: Beth, Peter e Geraldo jamais deixavam de defender suas mães quando alguém dizia algo que ela e eles achassem que não era correto, bem como seus próprios nomes e amigos(as).

No defender suas ideias e escolhas: Leandro questionava aos educadores o porquê agora eram eles que escolhiam as vivências de lazer e não mais os próprios participantes do Projeto.

Mesmo perante os desentendimentos com que ocorreram em meio as relações estabelecidas e cotidianamente construídas entre os(as) participantes, os pedidos de desculpas, os abraços fraternos, o jogar junto na mesma equipe após os conflitos de opiniões ou mesmo o descer junto do ônibus e o caminhar em grupo, lado-a-lado, no bairro onde moram expressavam as diferentes formas de se conduzir o viver através da, em meio à e para a amorosidade.

Todas essas ações imbricadas nos processos educativos entre/com as crianças, nos demonstraram a amorosidade pelo viver, pelo *lazer*, pelo direito à escolha do lazer, a alteridade *com* Outro, a esperança e a paciência impaciente para que as injustiças ou discriminações sentidas sejam tão logo encerradas.

Contudo, para compreensão dessa perspectiva, é preciso mais do que um *observar de longe*: é necessário um contínuo esforço para fazer parte, para estar *com*; de ouvidos, espírito, alma e corações abertos, para que, então, se faça história, juntas e juntos.

Fiori (1963) nos diz que todo ato de conhecer transparece um gesto de *amor*, uma vez que conhecer é ser mais ser; é ser o outro sem tornar-se outro. Isto supõe, segundo o autor: “[...] comunicabilidade entre os seres: não só doação, mas também acolhida. Só o ser capaz de recolhimento pode dar acolhimento a formas alheias. Essa imanência que se transcende, é a intencionalidade da consciência” (FIORI, 1963, p. 21) e toda consciência humana representa um mundo consciente (FIORI, 1991).

A transcendência, a humanização também está apoiada nos processos de construção dos laços de amizade, de camaradagem, de compromisso, de respeito entre os mais novos e os mais velhos, entre os gestos de carinho e esperança das crianças, adolescentes, jovens e demais colaboradores(as).

Enfim, *laços sociais* com aqueles e aquelas que estão escrevendo história junto, lado-a-lado, face-a-face, convivendo, se opondo, divergindo, dialogando e significando o mundo-que-está-sendo, de modo a educarem-se ao conduzir o viver.

Segundo Brandão (1982), o educar-se está presente dentro de casa, nas ruas, nos grupos de amigos e amigas; nos atos de amor e autoridade amorosa que há de um pai e uma mãe para com uma filha ou filho; está difusa e precisa dentro das comunidades, entre as pessoas mais velhas e as mais novas, entre os sábios das sociedades em que vivem e os que querem saber.

Portanto, a partir do processo de desenvolvimento do presente estudo, nesse tempo(es)paço/contexto histórico dialógico-investigativo, tivemos o seguinte posicionamento ideológico/político defendido como tese: as crianças, adolescentes e jovens, de diferentes maneiras, educam-se ao *conduzir o viver* em busca do *ser mais*, *intencionalizando*, reproduzindo, lendo, significando, *amando* (e por isso transformando) seus contextos, seu mundo-vida; convivendo-dialogando, educando-se e *eticizando-se ao mundo* em comunhão; sendo humanos nas dificuldades de seus amigos e amigas, *sendo gente com a gente*.

Com a experiência no educar-se conduzindo o viver, amorosamente, é possível afirmar que nossas subjetividades vão se compondo criticamente na concreticidade da realidade em que nos inserimos e, assim, dialeticamente também vai se constituindo como intersubjetividade, conhecendo nossa história e construindo-a; conhecendo-nos *uns-com-os-outros*, crianças, adolescentes, jovens e adultos(as): *infâncias e juventudes*, em um determinado espaço e contexto histórico-cultural que, por isto mesmo, *está sendo*.

Conviver dialogicamente com as crianças, adolescentes e jovens nesta investigação também me ensinou muitas coisas: brincadeiras e jogos que faziam parte de sua cultura (*Fútbol Callejero*, Suruba, Capoeira); a necessidade de fazer história junto andando lado-a-lado para reconhecer que você está ao meu lado e não apenas do meu lado; a compreensão dos animais e da natureza como um *aqui e agora* e não como uma *lá e depois*; as formas como eles e elas conduziam o seu viver, resolvendo suas dificuldades, suas divergências em momentos em que sentiam-se discriminados (enfrentando diretamente aquilo que lhes afetava de maneira negativa) e também, suas formas de ajudar aquele e aquela que estão com dificuldades.

Com isso, consideramos relevante o processo de conhecer e compreender o contexto de crianças, adolescentes e jovens que são histórica e culturalmente marginalizados, oprimidos, impedidos de ser pela totalidade das estruturas sociais, seja em semáforos dos centros urbanos, seja nos bairros periféricos da cidade; seja pela falta de espaços e políticas públicas *com* sua concreta participação/presença; seja por não poderem desenvolver multiculturalmente sua corporeidade, tempos(es)paços/contextos de lazer; seja por serem impedidos de testemunharem sua vocação ontológica de, amorosamente, conduzirem o viver.

Talvez, como forma de lançarmos outras perspectivas nos estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos, poderíamos refletir: além dos processos educativos relacionados ao respeito, à solidariedade, à empatia, será que poderíamos identificar processos educativos a partir de situações de violência, de desrespeito e de situações adversas às que geralmente investigamos?

Contudo, a partir do desenvolvimento da presente tese com as infâncias e juventudes do VADL na cidade de São Carlos/SP, podemos igualmente defender que ao pesquisar processos educativos em práticas sociais; ao educar-se no conduzir o viver; ao educar-se em comunhão; ao testemunhar o convívio dialógico, intersubjetivo; ao perguntarmos, solidária e amorosamente “Você está com problemas? Você está sofrendo?”, estejamos eminentemente engajados e engajadas em outra (e imbricada) vocação ontológica da natureza humana: *a empatia; o tocar e ser tocado com o coração.*

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Introdução. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007, p. 13-17. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580por.pdf>. Acesso em: dez., 2014.

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO; BID, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; PINHEIRO, Leonardo Castro. Violência e vulnerabilidade social. In: FRAERMAN, Alicia (Ed.). **Inclusión social y desarrollo**: presente y futuro de la comunidad iberoamericana. Madri: Comunica, 2003, p. 1-12. Disponível em: http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=94&Itemid=>. Acesso em: jan., 2015.

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA. Documentário. Direção: **Liliana Sulzbach**, Narração: Kiko Vaz, Música: Nico Nicolaiewsky, 26 min, gravado em 2000. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_invencao_da_infancia>. Acesso em: jan., 2015.

ALVES, José Augusto Lindgren. A declaração universal dos direitos humanos no discurso diplomático brasileiro. In: GIOVANNETTI, Andrea (Org.). **60 anos da declaração universal dos direitos humanos**: conquistas do Brasil. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009, p. 63-96.

ALVES, Júlia Falivene. **A invasão cultural norte-americana**. São Paulo: Moderna, 1988.

AMARAL, Débora Monteiro do. **Mulheres da reforma agrária na educação**: os significados em ser pedagoga da terra. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2014.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Prefácio. In: DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação**: as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 11-15.

ANITELLI, Fernando. **Zaluzejo**. Intérprete: ANITELLI, Fernando. In: O TEATRO MÁGICO. O Teatro Mágico: entrada para raros. [S.l.], 1 CD, faixa 15, 2003.

ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs.). **Processos educativos**

em práticas sociais: pesquisas em educação. São Carlos: EduFSCar, 2014, p. 47-112.

ASTORGA, Alfredo. **Infância, trabalho e educação:** cinco países, cinco programas - aprendizagens e perguntas compartilhadas (Equador, Guatemala, Panamá, Paraguai e Peru). UNESCO - Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura. Santiago do Chile: OREALC / UNESCO; Gráfica Funny, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146288por.pdf>>. Acesso em: jan., 2015.

BAGGENSTOSS, Grazielly Alessandra. Musicalidade do pensamento crítico da juventude. I Seminário Violar – Problematizando as Juventudes na Contemporaneidade – 11 a 13 de Agosto 2010. **Anais...** Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Juventude Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2010, p. 2-18. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/semviolar/anais/Anais-ISemViolar.pdf>>. Acesso em: jan., 2010.

BARBOSA, Daniela de Castro. **Processos educativos entre jovens na construção de uma cartilha educativa sobre direitos sexuais e reprodutivos.** 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2008. Disponível em: <<http://www.processoseducativos.ufscar.br/dissdcb.pdf>>. Acesso em: jan., 2015.

BELMONTE, Maurício Mendes. **Vivências em atividades diversificadas de lazer:** processos educativos decorrentes de uma práxis dialógica em construção. 313 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos, UFSCar, 2014. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7513>. Acesso em abr., 2015.

BETTI, Mauro *et al.* A proposta curricular de educação física do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios. In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter Roberto (Orgs.). **Educação física escolar:** docência e cotidiano. Curitiba: CRV, 2010, p. 109-128.

BETTI, Mauro. **Educação física escolar:** ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.

BETTI, Mauro *et al.* Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas, vol. 28, n. 023, jan. 2007, p. 39-5.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha:** uma metáfora da condição humana. 38. ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

BOFF, Leonardo. **Tempo de transcendência:** o ser humano como projeto infinito. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível**: convivência, respeito, tolerância. vol. 2, Petrópolis: Vozes, 2006.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível**: Hospitalidade – direito e deveres de todos. vol. 1, Petrópolis: Vozes, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knop. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira. In. MENDES, Durmeval (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 5. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994, p. 135-194.

BRANDÃO, Antonio Carlos; DUARTE, Fernandes Milton. **Movimentos culturais de juventude**. 6. ed., São Paulo: Moderna, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A canção das sete cores**: educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aprender o amor**: sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas: Papyrus, 2005b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o Município Educador sustentável. 2. ed., Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005c.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **De Angicos a Ausentes**: 40 anos de educação popular. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 26. ed., São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os nomes** – escritos sobre os outros. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O vôo da arara-azul**: escritos sobre a vida, a cultura e a educação ambiental. Campinas: Armazém do Ipê, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, de letras e palavras. São Paulo: Editora UNESP, 2005d.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio: perguntas, pesquisas. Para quem? Para quê? In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs.).

Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação. São Carlos: EduFSCar, 2014, p. 11-18.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador:** vida e morte. 8. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, p. 71-872.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e ensinar:** três estudos de educação popular. Campinas: Papirus, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/1994. 35. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35_ed.pdf?sequence=11>. Acesso em: jan., 2015.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (ECA).** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 11. ed., Brasília: Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/14683/estatuto_crianca_11ed.pdf?sequence=21>. Acesso em: jan., 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000.** Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm>. Acesso em: jan., 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005.** Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm>. Acesso em: jan., 2015

BRASIL. Ministério das Cidades. **Caderno PlanMob:** para orientação aos órgãos gestores municipais na elaboração dos Planos Diretores de Mobilidade Urbana. Brasília, 2007.

BRESIGHELLO, Maria Luiza Moura. **Jovens universitários e álcool:** conhecimentos e atitudes. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2005. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2006-05-15T07:45:18Z-1010/Publico/DissMLMB.pdf>. Acesso em: jan., 2015.

CAMPOS, Silmara Elena Alves *et al.* O lazer cotidiano do Jardim Gonzaga – São Carlos. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER - LAZER E TRABALHO: NOVOS SIGNIFICADOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 2003, Santo André. **Anais...** Santo André, [s.p.], 2003. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/enarelgonz.PDF>>. Acesso em: jan., 2015.

CAMPOS, Vânia Barcellos Gouvêa. Uma visão da mobilidade urbana sustentável. **Revista dos Transportes Públicos**, São Paulo, vol. 2, 2006, p. 99-106. Disponível em: <[http://www.ime.eb.br/~webde2/prof/vania/pubs/\(3\)UMAVISAOAMOBILIDADE.pdf](http://www.ime.eb.br/~webde2/prof/vania/pubs/(3)UMAVISAOAMOBILIDADE.pdf)>. Acesso em: dez., 2011.

CAPACLE, Camila. **A política social de economia solidária**: um estudo de caso do município de São Carlos. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2010. Disponível em: <http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/21/TDE-2010-10-14T094317Z-3328/Publico/3237.pdf>. Acesso em: jan., 2015.

CARRANCA, Adriana. Moema tem maior nº de crianças no semáforo. **O Estadão de S. Paulo**. Notícias. São Paulo, 29 set., 2008. Disponível (on-line) em: [http://www.estadao.com.br\(es\)tadaodehoje/20080929/not_imp249996,0.php](http://www.estadao.com.br(es)tadaodehoje/20080929/not_imp249996,0.php).

CARVALHO, Vilson Sérgio de. **Educação ambiental urbana**. 2. ed., Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

COMERCIO JUSTO. **YouTube**. Comércio Justo. Vídeo publicado em: **12 fev., 2013**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I5a7ivw83mU>>. Acesso em: jan., 2015.

COTA, Maria Célia. De professores e carpinteiros: encontros e desencontros entre teoria e prática na construção da prática profissional. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, vol. 14, n. 27-28, 2000, p. 203-222.

COUTO, Mia. **Cada homem é uma raça**: histórias. 8. ed., Lisboa: Caminho, 2002.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e pesquisa**. São Paulo, vol. 28, n. 1, jan/jun., 2002, p. 117-136. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660>>. Acesso em: dez., 2014.

DEFMH. Departamento de Educação Física e Motricidade Humana / UFSCar. **Sistema cicloviário proposto para o plano de desenvolvimento institucional da Universidade Federal de São Carlos - PDI/UFSCar**. Documento elaborado pelo DEFMH/UFSCar com a colaboração da Associação São-carlense de Ciclismo, Coletivo do Cerrado, Incubadora Regional de Cooperativas Populares, Pólo Ecológico de São Carlos – Centro de Difusão e Educação Ambiental, Programa de Pós-

Graduação em Educação da UFSCar, Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana. 4 p., São Carlos, 2011.

DINIZ, Érika Ribeiro. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra, de Mia Couto: identidades em trânsito**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Literários) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DOMINICH, Mirella. Apresentação. In: SOUSA, Diane Pereira; CABRAL, Fabio Alessandro Sousa; CABRAL, Maria Regina Martins (Coords.). **Futebol 3: história do uso dessa metodologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Streetfootballworld Brasil, 2014, p. 3-3. Disponível em: <http://www.streetfootballworld.org/sites/default/files/Futebol3%20Hist%C3%B3ria%20do%20uso%20dessa%20metodologia%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em maio, 2015.

DUSSEL, Enrique. Alguns princípios para uma ética ecológica material de libertação (relações entre a vida na terra e a humanidade). In: PIXLEY, Jorge (Coord.). **Por um mundo diferente: alternativas para o mercado global**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 23-35.

DUSSEL, Enrique. A pedagógica latino-americana (a Antropológica II). In: DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, 1977a, p. 153-251.

DUSSEL, Enrique. Autopercepción intelectual de un proceso histórico. **Anthropos**. Barcelona, n. 180, set./out., 1998, p. 13-36.

DUSSEL, Enrique. Cultura imperial, cultura ilustrada e libertação da cultura popular. In: DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, 1977b, p. 253-281.

DUSSEL, Enrique. **Ética comunitária**. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação – Filosofia na América Latina**. n. 1, São Paulo: Loyola; UNIMEP, [s.d.].

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia de la liberación**. 4. ed., Bogotá: Editorial Nueva América, 1996.

DUSSEL, Enrique. **Roda de conversa com Enrique Dussel sobre ética da libertação**. Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Práticas Sociais e Processo Educativos, São Carlos, 53 min., 1 DVD-ROM, 10 nov., 2007.

ESTIVILL, Jordi. **Panorama de la lucha contra la exclusión social**: conceptos y estrategias. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, 2003. Disponível em: <<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/panorama-de-la-lucha-contra-la-exclusion-social.pdf>>. Acesso em: dez., 2014.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. 7. ed., México: Fondo de Cultura Económica (Colección Popular - Tiempo Presente), 1983.

FEDATTO, Carolina. Língua na rua. Língua na margem. In: II Seminário de estudos em análise do discurso, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRS, Instituto de Letras, 2005, p. 150-159.

FIORI, Ernani Maria. **Abstração metafísica e experiência transcendental**. Porto Alegre: Gráfica Moderna, 1963.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, UFRGS, vol. 11, n. 01, jan./jun., 1986, p. 03-10.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 7-29.

FIORI, Ernani Maria. **Propriedade viva e propriedade morta**. Porto Alegre: Instituto de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul (ensaios e conferências 5), 1958.

FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos**: educação e política, vol. 2, Porto Alegre: L&PM, 1991.

FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos**: metafísica e história, vol. 1, Porto Alegre: L&PM, 1987.

FREITAS, Maria Virgínia de. Introdução. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 6-8. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>>. Acesso em: dez., 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001a, p. 85-86.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 2. ed., São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2000a.

FREIRE, Paulo. **El grito manso**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentinos, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe. 2. ed., São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. O doutoramento honoris causa da universidade de Lisboa me fazia falta. In: APPLE, Michael Wayne; NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998, p. 15-20.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000b. Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/FREIRE-Paulo-Pedagogia-da-Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: dez., 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b. Disponível em: <[http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Pedagogia do Oprimido.pdf](http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Pedagogia_do_Oprimido.pdf)>. Acesso em: jun., 2012.

- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2001b. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf>. Acesso em: jan., 2015.
- FREIRE, Paulo. Posfácio. Depoimento de um amigo. In: FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos**: educação e política, vol. 2, Porto Alegre: L&PM, 1991, p. 273-287.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed., São Paulo: Olho d'Água, 2003b.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed., São Paulo: Cortez, 1995.
- GAELZER, Lenea. **Lazer**: benção ou maldição? Porto Alegre: Sulina, 1979.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 8. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: 2008.
- GONÇALVES JUNIOR, Luiz *et al.* Lazer e processos educativos no Jardim Gonzaga – São Carlos/SP. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER – ÉTICA E LAZER NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 2005, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UCDB, [s.p.], 2005 (CD-ROM).
- GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Etnomotricidade: multiculturalismo e educação física escolar. In: CARREIRA FILHO, Daniel e CORREIA, Walter Roberto (Orgs.). **Educação física escolar**: docência e cotidiano. Curitiba: Editora CRV, 2010, p. 49-67.
- GONÇALVES JUNIOR, Luiz; SANTOS, Matheus Oliveira. Brincando no jardim: processos educativos de uma prática social de lazer. In: VI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PUCPR – PRAXIS. **Anais...** Curitiba, vol. 1, 2006, p. 1-14. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/gonzaga.PDF>>. Acesso em: jan., 2015.
- GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes e educação. In: MORAIS, Regis de; NORONHA, Olinda Maria; GROppo, Luís Antônio (Orgs.). **Sociedade e educação**: estudos sociológicos e interdisciplinares. Campinas: Alínea, 2008, p. 233-264.
- HEIL, Sérgio Izidoro. Apresentação. In: SANTA CATARINA. **Estatuto da criança e do adolescente** (ECA). 3. ed., Santa Catarina: Tribunal de Justiça de Santa Catarina, Corregedoria-Geral da Justiça, Coordenadoria Estadual da Infância e da Juventude

(CEIJ), 2012, p. 2-3. Disponível em:

<https://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/ECA_CEIJ/Estatuto%20da%20Crian%C3%A7a%20e%20do%20Adolescente%20editado%20pela%20CEIJ-SC%20vers%C3%A3o%20digital.pdf>. Acesso em: jan., 2015.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**. Rio de Janeiro, n. 29, 2012, p. 20-293.

ITS. Instituto de Tecnologia Social. **Incubação de cooperativas populares e de empreendimentos econômicos solidários**. Conhecimento e Cidadania 7. Projeto de Comunicação do Instituto de Tecnologia Social apoiado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) – Secretaria da Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social (SECIS). São Paulo: ITS Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.itsbrasil.org.br/sites/itsbrasil.w20.com.br/files/Digite_o_texto/TS07_miolo_fi nal_14.12.10.pdf>. Acesso em: jan., 2015.

JABOR, Arnaldo. O malabarista. **O Globo**. Arquivos de artigos ETC. [S.l.], 25 jul., 2006. Disponível em: <[http://\(a\)rquivoetc.blogspot.com/2006/07/\(a\)rnaldo-jabor-o-malabarista_25.html](http://(a)rquivoetc.blogspot.com/2006/07/(a)rnaldo-jabor-o-malabarista_25.html)>. Acesso em: abr., 2013.

JEJEEBHOY, Shirren. Prólogo. In: ULIN, Priscilla; ROBINSON, Elizabeth; TOLLEY, Elizabeth. **Investigación aplicada en salud pública: métodos cualitativos**. Washington: Organización Panamericana de la Salud (OPS), 2006, p. xv-xvi. Disponível em: <<http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/729/9275316147.pdf?sequence=1>>. Acesso em fev., 2015.

JOLY, Maria Carolina Leme; MONTRONE, Aída Victoria Garcia. Convivência em uma orquestra comunitária: um olhar para os processos educativos. In: XVII Encontro Nacional da ABEM – Diversidade musical e compromisso social: o papel da educação musical. **Anais...** 08 a 11 de outubro de 2008, São Paulo, 2008, p. 1-5.

JOSSO, Marie-Christine **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças**. 3. ed., Ijuí: Unijuí, 2004.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAGE, Victor. **Lutas e brincadeiras: processos educativos envolvidos na prática de lutar**. 207 f. dissertação (Mestrado em Educação) São Carlos, UFSCar, 2009.

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp096474.pdf>>. Acesso em mar., 2015.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, 2002, p. 20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: jan., 2015.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed., Beolo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEAL, Paulo Henrique *et al.* A colaboração no Aikido: refletindo sobre processos de conscientização e humanização. In: IV Congresso Nacional de Educação Física / XV Reunião Científica – Educação Física, 2010, Bauru. **Anais...** Bauru: UNESP, Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências, vol. 04, n. 01, set., 2010a, p. 47-48.

LEAL, Paulo Henrique *et al.* **Aikido na Unesp**: apontamentos sobre processos educativos (pôster). Fórum de Extensão Universitária do Campus de Bauru / VI Fórum e III Mostra de Extensão Universitária da Faculdade de Ciências. Bauru: UNESP, abr., 2010b.

LEAL, Paulo Henrique. **O escutar e o dizer no aprender a viver**: ensaio sobre a oralidade na cultura africana com o documentário "Pátria Proibida". Trabalho apresentado à disciplina "Teoria da Educação: Aportes de Africanidades", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), 18 p., 2011.

LEAL, Paulo Henrique; MONTRONE, Aida Victoria Garcia. **Do olhar nos faróis ao convívio com malabaristas**: processos educativos presentes na prática social do pedir nos semáforos. Trabalho apresentado à disciplina "Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos II", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), 31 p. 2011 (não publicado).

LEAL, Paulo Henrique; MONTRONE, Aida Victoria Garcia. O escutar e o dizer no aprender a viver: ensaio sobre a oralidade e a cultura africana a partir do documentário pátria proibida. In: 4º Seminário de Práticas Sociais e Processos Educativos: contribuições de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Anais...** São Carlos, UFSCar, 26 de novembro e 03 de dezembro de 2013, 2013, p. 1-10.

LEAL, Paulo Henrique; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Apresentação. In: III Seminário de pesquisas em práticas sociais e processos educativos: 90 anos do nascimento de Paulo Freire. **Anais...** São Carlos, 29 de agosto, 11 e 18 de outubro de 2011, 2011, p. 05-06.

LEAL, Paulo Henrique. Práticas sociais e processos educativos em um abrigo de idosos e idosas: o convívio no jogo de dominó. In: IV Colóquio de Pesquisa

Qualitativa em Motricidade Humana: as lutas no contexto da motricidade / III Simpósio Sobre o Ensino de Graduação em Educação Física: 15 anos do curso de educação física da UFSCar / V ShotoWorkshop, 2009, São Carlos. **Anais...** São Carlos: SPQMH/UFSCar, 2009, p. 561-606.

LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno. **Compreensões de trabalhadores em transnacionais de São Carlos acerca da prática social lazer**: processos educativos envolvidos. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2007. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/disser_teses/2007/lemos>. Acesso em: dez., 2014.

LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno. **Entre o ócio e o negócio**: possibilidades de desenvolvimento da motricidade escolar. 198 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2013. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/disser_teses/2013/lemos.pdf>. Acesso em: dez., 2014.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. São Paulo: Rocco, 1999.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 3. ed., Campinas: Papirus, 1995.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e humanização**. Campinas: Papirus, 1983.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. Violencia y agresión social. In: MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Accion e ideologia**: psicologia social desde Centroamérica. 8. ed., El salvador: UCA, 1997, p. 359-422.

MEDEIROS, E. B. **Educação para o lazer**. Boletim de Intercambio. Rio de Janeiro: 1980.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 25, n. 1, jan./jun. 2007, p. 83-104. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>>. Acesso em: mar., 2015.

MENOIA, Thelma Regina Marialva. **Lazer**: história, conceitos e definições. 22p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Recreação e Lazer). Campinas, UNICAMP, 2000. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAAahUKEwjKhu->>

[u5JLGAhWJjg0KHW9jAHI&url=http%3A%2F%2Fwww.bibliotecadigital.unicamp.br%2Fdocument%2F%3Fdown%3D000325119&ei=g1Z_VYq5LYmdNu_GqZAH&usg=AFQjCNHa3U4UZmjZhNt_LlrHqooCm5lfaQ&sig2=2UrVrXZFlebBgPqW8k1rMq](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document%2F%3Fdown%3D000325119&ei=g1Z_VYq5LYmdNu_GqZAH&usg=AFQjCNHa3U4UZmjZhNt_LlrHqooCm5lfaQ&sig2=2UrVrXZFlebBgPqW8k1rMq)>. Acesso em: maio, 2015.

MERCADO-MARTINEZ, Francisco Javier. Colaboração na pesquisa qualitativa em saúde na América Latina: mais uma utopia? **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, vol. 22, n. 4, out-dez, 2013, p. 871-872. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n4/01.pdf>>. Acesso em: dez., 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, 33. ed., Petrópolis: Vozes7, 2013, p. 61-7.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed., São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORADORES... Moradores da região do Santa Felícia, em São Carlos, SP, temem a violência: Em cinco dias, Polícia Militar registrou três homicídios em bairros próximos. Polícia Civil admite que criminalidade na redondeza está acima do normal. **G1 São Carlos e Araraquara**, Notícias (região São Carlos), 20 mar., 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2013/03/moradores-da-regiao-do-santa-felicia-em-sao-carlos-sp-temem-violencia.html>>. Acesso em: jan., 2015.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Cresce 'geração canguru', que não sai de casa. **Jornal O Estado de São Paulo**. Caderno São Paulo. São Paulo, 30 nov., 2013. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral.cresce-geracao-canguru-que-nao-sai-de-casa-imp-,1102486>>. Acesso em: jan., 2015.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de *et al.* Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EduFSCar, 2014a, p. 113-141.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de *et al.* Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EduFSCar, 2014b, p. 29-46.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de *et al.* Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisas em espaços sociais. In: 32ª

Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais: Sociedade, cultura e educação: novas regulações?** ANPEd, Caxambu, 2009, p. 01-17. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/32ra\(a\)rquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra(a)rquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf)>. Acesso em: jan., 2013.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **Processos educativos em trabalhos desenvolvidos entre comunidades:** perspectivas de diálogo entre saberes e sujeitos. 141 f. Trabalho de Pesquisa (pós-doutorado). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2003.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. Apresentação. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais:** pesquisas em educação. São Carlos: EduFSCar, 2014, p. 7-10.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; STOTZ, Eduardo Navarro. Perspectivas de diálogo entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. 27ª Reunião Anual da ANPED. **Anais...** Caxambu, 2004, p.1-17. Disponível em: <<http://www.processoseducativos.ufscar.br/anped2004.pdf>>. Acesso em: dez., 2014.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos** - adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: jan., 2015.

PADILHA, Valquíria. **Tempo livre e capitalismo:** um par imperfeito. Campinas: Alínea, 2000.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates.** Porto: Âmbar, 2001.

PÁTRIA PROIBIDA (God Grew Tired of Us: The Story of Lost Boys of Sudan). 1 DVD. **Christopher Quinn, Tommy Walker.** Estúdio e distribuidora: Imagem, Swen Filmes. [s.l.], Documentário, 89 minutos, 2006.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods.** 2. ed., Newbury Park: Sage, 1990.

PENNA-RODRIGUES, Rejane. Apresentação. In: GOMES, Christianne Luce. **Lazer na América Latina / Tiempo libre, ocio y recreación en latinoamérica.** Belo Horizonte: UFMG, 2009, p. 8-8.

PITTY. Je ne sais pas. **Blog Pitty, o boteco.** Publicado em 26 maio, 2010. Disponível em: <<http://www.pitty.com.br/boteco/?p=159>>. Acesso em: jan., 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 85-130.

REDCREACION. Carta municipal de esportes e lazer de São Carlos - Brasil. **Red latinoamericana de Recreacion & Tiempo Libre**, Colômbia. Site sobre recreação, tempo livre e lazer na América Latina. Disponível em: <<http://www.redcreacion.org/relareti/documentos/CartaSaoCarlos.html>>. Acesso em: jan., 2015.

REIS, Denise Maria. **A participação social na perspectiva dos(as) jovens protagonistas da ONG SOS adolescente**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2009. Disponível em: <<http://www.processoseducativos.ufscar.br/dissdmr.pdf>>. Acesso em: jan., 2015.

REQUIXA, Renato. **Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer**, São Paulo: SESC, 1980.

RIBEIRO JUNIOR, Djalma. **Criação audiovisual na convivência dialógica em um grupo de dança de rua como processo de educação humanizadora**. 142f. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos: UFSCar, 2009.

RODRIGUES, Cae; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Motriz**, Rio Claro, vol.15, n. 4, out./dez., 2009, p. 987-995.

ROSA, Thaís Troncon. **Fronteiras em disputa na produção do espaço urbano**: a trajetória do 'Gonzaga' de favela a bairro de periferia. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Unicamp, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/zeus/auth.php?back=http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000432251&go=x&code=x&unit=x>>. Acesso em: jan., 2015.

ROSA, Thaís Troncon. Planejamento urbano e política habitacional no Brasil: institucionalização, dicotomização, municipalização. Reflexões a partir do caso de São Carlos – SP. **Risco** - Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo, IAU-USP, São Carlos, n. 16, 2. sem., 2012, p. 17-34. Disponível em: <http://www.iau.usp.br/revista_risco/Risco16-pdf/02_art02_risco16.pdf>. Acesso em: jan., 2015.

SANGUE LATINO. Programa Sangue Latino, do Canal Brasil. Direção: **Felipe Nepumuceno**, gravado em 2009. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=w8rOUoc_xKc>. Acesso em: 20 de nov., 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-27.

SANTOS, Matheus Oliveira *et al.* Estação comunitária do Jardim Gonzaga: processos educativos vivenciados na prática social do lazer. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE: SABERES DOCENTES – EDIÇÃO INTERNACIONAL, 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PUCPR, vol. 01, 2007, p. 1543-1555.

SANTOS, Matheus Oliveira; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Vivências em atividades diversificadas de lazer: trajetória histórica de um projeto de extensão. In: XX ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER (ENAREL) - Gestão do Lazer: Competências e Atuação Multiprofissional, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SESI, 2008.

SANTOS, Matheus Oliveira. **Ludicidade, animação cultural e educação**: um olhar para o projeto “Vivências em atividades diversificadas de lazer”. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2008.

SÃO CARLOS. Estado reconhece excelência de São Carlos: centro da Juventude de São Carlos é eleito uma das melhores experiências do Estado. **Prefeitura de São Carlos**. Notícias. São Carlos, 08 fev., 2011. Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias-2011/158857-estado-reconhece-excelencia-de-sao-carlos.html>>. Acesso em: jan., 2015.

SARAMAGO, José. **O conto da Ilha desconhecida** - roteiro para leitura dramática. Projeto Círculos de Leitura. São Paulo: Instituto Braudel, 2012. Disponível em: http://www.circulosdeleitura.org.br/site/wp-content/uploads/2012/06/LD_Conto_da_Ilha.pdf>. Acesso em: jan., 2015.

SARAMAGO, José. **O conto da Ilha desconhecida**. São Paulo: Caminhos. 1997.

SARAVÍ, Gonzalo Andrés. Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social. **Revista Cepal**, Santiago de Chile, n. 98, ago., 2009, p. 47-65. Disponível em: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/7/36807/RVE98Saravi.pdf>>. Acesso em: jan., 2015.

SARAVÍ, Gonzalo Andrés. Nuevas dimensiones de la pobreza en América Latina: acumulación de desventajas y biografías de exclusión. In: X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. **Anais...** Santiago, Chile, 18-21 Oct., 2005, p. 1-15. Disponível em: <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/nuevas%20dimensiones%20de%20la%20pobreza%20en%20am%C3%A9rica%20latina.pdf>>. Acesso em: jan., 2015.

SÉRGIO, Manuel. A racionalidade epistémica na educação física do século XX. In: SÉRGIO, Manuel *et al.* (Orgs.). **O sentido e a acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999, p. 11-30.

SÉRGIO, Manuel. **Filosofia das actividades corporais**. Lisboa: Compendium, 1981.

SÉRGIO, Manuel. Motricidade Humana: liberdade e transcendência. **Revista Episteme**, Lisboa, ano 1, n. 1, dez/jan., 1997, p. 37-58.

SÉRGIO, Manuel. O desporto e a motricidade humana: teoria e prática. **Povos e culturas**, Lisboa, n. 9, 2004, p. 41-66. Disponível em: <http://www.fch.lisboa.ucp.pt/resources/Documents/CEPCEP/POVOS%20E%20CULTURAS_9.pdf>. Acesso em: jan., 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. 1986. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**, Campinas: Papyrus, 1995, p. 09-12.

SILVA, Francisco Carlos Lopes da. O trabalho infanto-juvenil na sociedade capitalista. **Educar em Revista**. Curitiba, UFPR, n. 15, ago., 1999, p. 83-99.

SILVA, José Afonso da. **Direito constitucional positivo**. 15. ed., São Paulo: Malheiros, 1998.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do limoeiro**. 293 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas - Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 1987.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O grupo de pesquisa "práticas sociais e processos educativos". In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS DO GRUPO DE PESQUISA PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS. **Anais...** São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, 2004, p. 01-04.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Práticas sociais e processos educativos: da vida e do estudo até o grupo de pesquisa. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EduFSCar, 2014, p. 19-27.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Referências e compreensões teóricas para o estudo de teoria da educação com aportes de africanidades** – um texto em construção. Texto para fins didáticos na disciplina: Teoria da Educação: Aportes de Africanidades, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), 2011.

SILVA, Robson Amaral da. **Lazer e processos educativos no contexto de trabalhadores/as rurais do MST**. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação).

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2010. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/disser_teses/2010/silva.pdf>. Acesso em: jan., 2015.

SOARES, Luiz Eduardo; BILL, MV; ATHAYDE, Celso. **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SODRÉ, Muniz. **Sociedade, mídia e violência**. 2. ed., Porto Alegre: Sulina, Edipucrs, 2006.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Aprendendo com o corpo: processos educativos na prática da prostituição. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009, PUCPR. **Anais...**, Paraná, 2009, p. 237-247.

TAFURI, Diogo Marques. **A experiência educativa da gestão de um banco comunitário na periferia de São Carlos/SP**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação), São Carlos, UFSCar, 2014. Disponível em: <http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1897&Itemid=18>. Acesso em: jun, 2015.

TEDLA, Elleni. **Sankofa: African thought and education**. vol. 11, New York: Peter Lang, 1995.

TEIXEIRA, Mônica. Indicadores sociais do IBGE revelam os perfis dos jovens brasileiros: um em cada cinco jovens, entre 15 e 29 anos, não trabalham nem estudam. Boa parte dos jovens preferem morar com os pais. **Globo.com**, Jornal Hoje, G1, Rio de Janeiro, 29 nov., 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/11/indicadores-sociais-do-ibge-revelam-os-perfis-dos-jovens-brasileiros.html>>. Acesso em: jan., 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3. ed., São Paulo: Cortez Editores Associados, 1986.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TORO-ARÉVALO, Sérgio. **Motricidad y con-tradicción, cursos de complementariedad**. Artículo realizado en contexto del proyecto de investigación FONDECYT nº 11080297-2008, 2008, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.defmh.ufscar.br/spqmh/pdf/2009/toro2009.pdf>>. Acesso em jun., 2015.

TORRES-GARCÍA, Joaquín. **Universalismo constructivo**. Buenos Aires: Poseidón, 1941.

ULIN, Priscilla; ROBINSON, Elizabeth; TOLLEY, Elizabeth. **Investigación aplicada en salud pública: métodos cualitativos**. Washington: Organización Panamericana de la Salud (OPS), 2006.

UNESCO. Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura. **Pesquisas e avaliações sobre juventude no Brasil**. 2014. Documentos postados no site da UNESCO, no menu Sobre a UNESCO no Brasil, Pesquisas e Avaliações, Juventude. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/studies-and-evaluations/youth/#c154502>>. Acesso em: jan., 2015.

VALENCIA-GARCÍA, Guadalupe. **Entre cronos y kairós: las formas del tiempo sociohistórico**. Barcelona: Anthropos Editorial; México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2007.

VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 21, n. 02, jul./dez., 1996, p. 177-190.

VALLA, Victor Vincent. Problematizando o termo conversão a partir do campo religioso, p. 587-590. In: A contribuição de Victor Valla ao pensamento da educação popular (Homenagem). **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n. 42, Rio de Janeiro, set./dez., 2009, p. 576-590. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000300013&script=sci_arttext>. Acesso em: jan., 2015.

VARGAS, Heliana Comin. [I]Mobilidade urbana. São Paulo, **URBS**, n. 47, ano XII, jul-ago-set., 2008, p. 7-11. Disponível em: <http://www.fau.usp.br/deprojeto/labcom/produtos/2008_vargas_imobilidade.pdf>. Acesso em: jan., 2015.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Diálogos às margens: reinventando a educação popular em contextos de trabalho comunitário e pesquisa. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 195-212.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. **Bebendo em uma fonte de água fresca: caminhos para a formação de agentes comunitários de Lazer**. 352 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, UFSCar, 2002. Disponível em: <<http://www.processoseducativos.ufscar.br/tese2.pdf>>. Acesso em jan., 2015.

VIELMA, Jhorima Rangel. Implicaciones éticas de la praxis dialógica reflexiva: vida cotidiana y salud psíquica. **Consciencia y Diálogo** - Anales sobre temas de Ciencias Humanas, del Giscsval. Mérida, Universidad de Los Andes, Año 2, n. 2, jan./dez., 2011, p. 19-28. Disponível em:

<<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/conscienciaydialogo/article/download/3483/3383>>. Acesso em: jan., 2015.

VIELMA, Jhorima Rangel. El diálogo reflexivo como “encuentro humano saludable”: una aproximación a su fenomenología. **Consciencia y Diálogo** - Anales sobre temas de Ciencias Humanas, del Giscsval. Mérida, Universidad de Los Andes, Año 4, n. 4, jan./dez, 2014, p. 79-68. Disponível em:

<<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/conscienciaydialogo/article/viewFile/4745/4512>>. Acesso em: jan., 2015.

VIELMA, Jhorima Rangel. La convivencia dialógica reflexiva. Una propuesta de investigación psicoeducativa. In: V SEMINARIO TALLER SOBRE ESPACIOS PÚBLICOS: cultura ciudadana y espacios públicos. **Anais...** GISEP. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela, jun., 2012, p. 1-7. Disponível em:

<<http://webdelprofesor.ula.ve/arquitectura/rojomaria/P/Jhorima%20Vielma.pdf>>. Acesso em jan., 2015.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2011**: os jovens no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília: Ministério da Justiça, 2011.

**APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A você, _____, responsável legal pela criança/adolescente _____, serão aqui esclarecidas as informações necessárias para que haja sua autorização pela colaboração de seu/sua filho(a) na pesquisa cujo título no momento é: *“Educando-se e conduzindo o viver: processos educativos construídos com/entre crianças, adolescentes e jovens em um projeto vivências em atividades diversificadas de lazer na cidade de São Carlos/SP”*. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para obtenção do título de doutor pelo pesquisador Paulo Henrique Leal, orientado profa. Dra. Aida Victoria Garcia Montrone.

Você não é obrigado(a) a consentir tal autorização e tampouco a criança/adolescente é obrigada a colaborar com a pesquisa. Inclusive, a qualquer momento antes da conclusão da pesquisa, ambos poderão desistir da colaborar ou retirar o consentimento, não havendo penalizações e tampouco prejuízos aos(às) colaboradores(as) ou responsáveis. Também não serão geradas despesas ou bonificações financeiras ao colaborar na pesquisa.

De um modo geral, a colaboração dos/as jovens na presente pesquisa consistirá em dialogar com o pesquisador sobre temas relacionados às práticas sociais e aos processos educativos construídos no Projeto VADL por seus participantes. Tais diálogos poderão trazer benefícios aos/às colaboradores(as), pois poderão desenvolver conhecimentos relacionados ao tema, além de reflexões sobre a própria fruição do lazer e outros aspectos que julgarem pertinentes ao tema proposto, ampliando e/ou fortalecendo a sua rede de amizades e convivência, por exemplo. Para tanto, o pesquisador realizará registros em notas e diários de campo durante o primeiro semestre de 2014 (e, se necessário, também no segundo semestre de 2014). Salientamos que você poderá escolher um nome fictício para representa-lo na pesquisa.

Por outro lado, os prováveis riscos com a colaboração nesta pesquisa incidem nas seguintes possibilidades: os/as jovens colaboradores(as) poderão sentir-se constrangidos ao realizarem as rodas de conversa; Os/As jovens poderão mudar de opinião em relação aos relatos e registros nas notas/diários de campo; os/as jovens e os seus respectivos responsáveis poderão não mais conceder autorização para colaboração com a pesquisa. Para superação destes possíveis riscos, as rodas de conversa terão o caráter dialógico, na qual os/as jovens falarão suas perspectivas de maneira livre. Como poderá haver filmagem das rodas para melhor forma de registrar os dados, o pesquisador poderá pedir para que os/as próprios/as jovens realizem as filmagens, caso queiram, para que se sintam mais à vontade; e, também, os(as) colaboradores(as) serão consultados(as) ao longo da pesquisa para que suas falas não sejam mal interpretadas. Além disso, destacamos que as filmagens e demais dados coletados serão de uso exclusivo do pesquisador, para as análises da investigação, de modo que em hipótese alguma serão utilizadas a qualquer outro fim.

Como você receberá uma cópia deste termo, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa a qualquer momento, entrando em contato pessoalmente com o

próprio pesquisador, Paulo Henrique Leal, durante a investigação, ou por meu seguinte telefone: (14) 9 9654-1336. Se preferir, pode entrar em contato através do e-mail <paulinho_bauru@hotmail.com> ou através dos educadores do Projeto VADL no próprio Sindicato dos Metalúrgicos. Há, ainda, o e-mail da orientadora do pesquisador, Aida Victoria Garcia Montrone: <montrone@ufscar.br>. Sinta-se à vontade para entrar em contato, pois ficaremos satisfeitos em atendê-lo(a). Por fim, nos dispomos a apresentar-lhe os resultados encontrados assim que o estudo estiver concluído. Salientamos que todos os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Destaca-se, ainda, que toda a pesquisa respeitará as normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Paulo Henrique Leal (pesquisador responsável)

RG: 40.073-468-0 / Telefone: (14) 9 9654-1336

Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da colaboração na pesquisa e concordo em consentir minha autorização. O pesquisador me informou, ainda, que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565- 905 – São Carlos/SP- Brasil. Fone: (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ de _____ de 20____

Assinatura do responsável legal pelo(a) colaborador(a)

Grau de parentesco (pai, mãe, avô, avó, tio, tia, etc.): _____

Telefone(s) ou outra forma de contato:

**APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você, _____, cuja responsabilidade legal é de _____, está sendo convidado(a) a colaborar na pesquisa cujo título no momento é: *“Educando-se e conduzindo o viver: processos educativos construídos com/entre crianças, adolescentes e jovens em um projeto vivências em atividades diversificadas de lazer na cidade de São Carlos/SP”*. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para obtenção do título de doutorado pelo pesquisador Paulo Henrique Leal, sob orientação da profa. Dra. Aida Victoria Garcia Montrone.

Você não é obrigado(a) a consentir tal autorização e tampouco a criança/adolescente é obrigada a colaborar na pesquisa. Inclusive, a qualquer momento antes da conclusão da pesquisa, ambos poderão desistir de colaborar ou retirar o consentimento, não havendo penalizações e tampouco prejuízos aos colaboradores(as) ou responsáveis. Também não serão geradas despesas ou bonificações financeiras ao colaborar na pesquisa.

De um modo geral, a colaboração dos/as jovens na presente pesquisa consistirá em dialogar com o pesquisador sobre temas relacionados às práticas sociais e aos processos educativos construídos no Projeto VADL por seus participantes. Tais diálogos poderão trazer benefícios aos/às colaboradores(as), pois poderão desenvolver conhecimentos relacionados ao tema, além de reflexões sobre a própria fruição do lazer e outros aspectos que julgarem pertinentes ao tema proposto, ampliando e/ou fortalecendo a sua rede de amizades e convivência, por exemplo. Para tanto, o pesquisador realizará registros em notas e diários de campo durante o primeiro semestre de 2014 (e, se necessário, em outros momentos). Salientamos que você poderá escolher um nome fictício para representa-lo na pesquisa.

Por outro lado, os prováveis riscos com a colaboração nesta pesquisa são: os/as jovens colaboradores(as) poderão sentir-se constrangidos ao realizarem as rodas de conversa; Os/As jovens poderão mudar de opinião em relação aos relatos e registros nas notas/diários de campo; os/as jovens e os seus respectivos responsáveis poderão não mais conceder autorização para colaboração da pesquisa. Para superação destes possíveis riscos, as rodas de conversa terão o caráter dialógico, na qual os/as jovens falarão suas perspectivas de maneira livre. Como poderá haver filmagem das rodas para melhor forma de registrar os dados, o pesquisador poderá pedir para que os/as próprios/as jovens realizem as filmagens, caso queiram, para que se sintam mais a vontade; e, também, os colaboradores(as) serão consultados ao longo da pesquisa para que suas falas não sejam mal interpretadas. Além disso, destacamos que as filmagens e demais dados coletados serão de uso exclusivo do pesquisador, para as análises da investigação, de modo que em hipótese alguma serão utilizadas para outro fim.

Como você receberá uma cópia deste termo, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa a qualquer momento, entrando em contato pessoalmente com o próprio pesquisador, Paulo Henrique Leal, durante a investigação, ou por meu seguinte telefone: (14) 9 9654-1336. Se preferir, pode entrar em contato através do e-mail <paulinho_bauru@hotmail.com> ou através dos educadores do Projeto VADL no próprio Sindicato dos Metalúrgicos. Há, ainda, o e-mail da orientadora do pesquisador, Aida Victoria Garcia Montrone: <montrone@ufscar.br>. Sinta-se à vontade para entrar em contato, pois ficaremos satisfeitos em atendê-lo(a). Por fim, nos dispomos a apresentar-lhe os resultados encontrados assim que o estudo estiver concluído. Salientamos que todos os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente

para fins acadêmico-científicos. Destaca-se, ainda, que toda a pesquisa respeitará as normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Paulo Henrique Leal (pesquisador responsável)

RG: 40.073-468-0 / Telefone: (14) 9 9654-1336

Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar)

Declaro que o pesquisador leu e eu entendi os objetivos, riscos e benefícios da colaboração na pesquisa e concordo em consentir minha autorização. O pesquisador me informou, ainda, que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565- 905 – São Carlos/SP- Brasil. Fone: (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br
São Carlos, ____ de _____ de 20____

Assinatura do(a) colaborador(a)

Grau de parentesco (pai, mãe, avô, avó, tio, tia, etc.): _____

Telefone(s) ou outra forma de contato: _____

**APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO PARA EDUCADORES(AS)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A você, _____, serão aqui esclarecidas as informações necessárias para que haja seu consentimento para colaborar na pesquisa cujo título no momento é: *“Educando-se e conduzindo o viver: processos educativos construídos com/entre crianças, adolescentes e jovens em um projeto vivências em atividades diversificadas de lazer na cidade de São Carlos/SP”*. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para obtenção do título de doutor pelo pesquisador Paulo Henrique Leal, orientado profa. Dra. Aida Victoria Garcia Montrone.

Você não é obrigado(a) a consentir tal autorização e colaborar na pesquisa. Inclusive, a qualquer momento antes da conclusão da pesquisa, qualquer participante poderá desistir e retirar o consentimento, não havendo penalizações e tampouco prejuízos aos colaboradores(as) ou aos responsáveis. Também não serão geradas despesas ou bonificações financeiras ao colaborar na pesquisa. De um modo geral, sua colaboração na presente pesquisa consistirá em dialogar com o pesquisador sobre processos educativos construídos entre jovens participantes das atividades do Projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer e dos demais projetos envolvidos. Tais diálogos poderão trazer benefícios aos/às colaboradores(as) desta pesquisa, pois poderão ampliar conhecimentos relacionados ao tema, além de reflexões sobre a própria fruição do lazer e outros aspectos que julgarem pertinentes ao tema proposto, ampliando e/ou fortalecendo a sua rede de amigos e convivência entre os colaboradores(as) da pesquisa. Para tanto, o pesquisador realizará registros em notas e diários de campo, fotografias, observação participantes durante o 1º semestre de 2014 (e, se necessário, em outros momentos). Salientamos que você poderá escolher um nome fictício para representá-lo na pesquisa.

Por outro lado, os riscos com a colaboração nesta pesquisa incidem nas seguintes possibilidades: os/as colaboradores(as) poderão sentir-se constrangidos/as ao realizarem os diálogos e rodas de conversa; Os/As colaboradores(as) poderão mudar de opinião em relação aos relatos e registros nas notas/diários de campo; os/as participantes poderão não mais conceder autorização para colaboração na pesquisa. Para superação destes possíveis riscos, as rodas de conversa terão o caráter dialógico, na qual os/as colaboradores(as) falarão suas perspectivas de maneira livre, incluindo os diálogos ao longo das observações participantes. Como poderá haver filmagem das rodas para melhor forma de registrar os dados, o pesquisador poderá pedir para que os/as próprios/as jovens realizem as filmagens, caso queiram, para que se sintam mais à vontade; Além disso, destacamos que as filmagens e demais dados coletados serão de uso exclusivo do pesquisador, para as análises da investigação, de modo que em hipótese alguma serão utilizadas a qualquer outro fim.

Como você receberá uma cópia deste termo, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa a qualquer momento, entrando em contato pessoalmente com o próprio pesquisador, Paulo Henrique Leal, durante a investigação, ou por meu seguinte telefone: (14) 9 9654-1336. Se preferir, pode entrar em contato através do e-mail <paulinho_bauru@hotmail.com>. Há, ainda, o e-mail da orientadora do pesquisador, Aida Victoria Garcia Montrone: <montrone@ufscar.br>. Sinta-se à vontade para entrar em contato, pois ficaremos satisfeitos em atendê-lo(a). Por fim, nos dispomos a apresentar-lhe os resultados encontrados assim que o estudo estiver concluído. Salientamos que todos os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmico-científicos.

Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da colaboração na pesquisa e concordo em consentir minha autorização. O pesquisador me informou, ainda, que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSCar, localizada na Rodovia Washington Luiz, km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565- 905 – São Carlos/SP- Brasil. Fone: (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ de _____ de 20____

Assinatura do(a) colaborador(a)

E-mail: _____

APÊNDICE D: MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO

Diário de Campo 1 – 06/03/2014

Hoje, na primeira inserção, foram realizadas atividades de capoeira, de ciclismo e de futebol de rua. Logo no início, na roda inicial antes da roda de capoeira, uma das participantes me perguntou se eu era “tio”, dizendo: você é tio aqui né?!. Então eu perguntei por que ela achava que eu era tio, ela disse que era porque eu era grande. Acredito que ela tenha perguntado isso devido à altura dos(as) participantes na roda, já que apenas eu a maioria dos educadores eram mais altos e aparentávamos ser mais velhos(as). Havia aproximadamente 30 pessoas entre crianças, adolescentes, jovens e educadores(as), sendo 12 delas, mulheres.

Na roda inicial foi conversado sobre quais atividades haviam sido escolhidas na semana passada (por votação) e os educadores perguntavam quem lembrava quais seriam desenvolvidas hoje. Durante o diálogo, alguns participantes ficaram conversando entre eles. Uma dupla especificamente, que eu estava próximo, aparentemente estava conversando sobre a escola, dizendo que a professora havia passado um trabalho difícil e que ele ainda não tinha feito.

Na capoeira, vários dos meninos me chamavam de “mestre”, porque eu havia dito que praticava lutas para dois deles. Assim, notei que mesmo durante a roda de capoeira eles ensinam coisas entre eles, pois mesmo com quem eu ainda não havia conversado também vieram me perguntar se eu era mesmo mestre. Durante várias vezes ao longo das atividades desenvolvidas e da própria roda de capoeira, eles me pediram pra demonstrar alguns movimentos e para ir desafiar o educador que conduzia a dinâmica da roda.

Nas vivências com o ciclismo, os(as) participantes demonstravam querer muito andar com as bicicletas. Um esperava o outro para andarem juntos, ensinavam uns para os outros como empiná-las, derrapar, frear, arrumar capacete (muito embora alguns educadores pedissem para não empinar porque poderia ser perigoso, pois poderiam cair; ou, ainda, pediram para não frear e derrapar com as bicicletas, para não desgastarem sem necessidade os pneus). Alguns não escutaram os pedidos e, ora ou outra, continuavam a empinar ou frear derrapando.

Em determinados momentos percebi que alguns dos meninos não queriam passar as bicicletas para os demais colegas, mesmo com o pedido de alguns(as) dos(as) educadores(as). Inclusive, as crianças que estavam esperando reclamavam por que um dos meninos estava andando mais que todo mundo e não devolvia a bicicleta para que eles(as) também pudessem andar.

Os educadores buscavam dar prioridade para as meninas e para quem ainda não havia andado ou que havia andado pouco. Ao longo das atividades eu também fui tentando demonstrar que todos e todas andariam de bicicleta e que era preciso ser solidário com as demais pessoas. Uma delas ainda não sabia andar de bicicleta e disse que estava com um pouco de medo, mas que iria tentar, mas precisaria de ajuda para não cair. Eu me apresentei e perguntei o nome dela e ela respondeu que era Lili. Os educadores dialogaram com as crianças, adolescentes e jovens sobre algumas noções de segurança, respeito e de mobilidade urbana. Especificamente para a Lili, foi dito que ela poderia aprender a andar em um espaço de grama próximo ao local em que era trocados os(as) condutores(as) das bicicletas. Um dos educadores ficou com ela e eu fui revezando com ele para ajudar Lili e auxiliar no local de entrega das bicicletas para que as demais pessoas andassem. Ao final, até a maioria dos(as)

educadores(as) andou de bicicleta pelo espaço do Clube, já que também estavam com vontade.

Um dos participantes, repentinamente, disse que se lembrava de mim desde as atividades na Estação Comunitária e no Centro da Juventude, me abraçando, me perguntou se eu já conhecia o espaço do sindicato, eu disse que ainda não. Prontamente, ele já foi me ajudando e explicando a rotina de atividades no projeto e os espaços que havia no local. Não lembro de tê-lo visto até aquele momento, então acredito que ele havia chegado ao local a pouco tempo (talvez ele estivesse nas atividades de Futebol – do próprio Clube e não do VADL– que ocorriam paralelamente no campo e, no momento em que iniciaram-se as vivências com as bicicletas ele pode ter saído de lá e vindo participar).

Me senti bastante acolhido pelos(as) participantes do VADL neste primeiro encontro. Notei que muitos(as) dos participantes são crianças e adolescentes. Todos e todas pegaram lanche no final das atividades. Inclusive, formaram fila rapidamente para poderem receber as frutas e a barrinha de cereal. Na fila, percebi que alguns deles(as) estavam combinando para um pegar uma fruta para o outro e, em troca, o outro pegaria uma barrinha para ele (sabiam que só poderiam pegar apenas uma das frutas e uma barrinha de cereal).

Até o van chegar, a maioria dos(as) participantes ficaram brincando no parque, descalços, utilizando os brinquedos ali disponíveis (escorregador, roda-roda, gangorra, etc.), ou apenas brincando na areia. Alguns também ficaram sentados conversando, olhando para o parque. Quando a van estava chegando, uma das crianças que estava próxima à saída gritou avisando que a van havia chegado e, tão rápido, todos(as) saíram do parque, calçaram os chinelos e foram correndo para a van. Percebi que durante a corrida até a van, alguns adolescentes foram dizendo que não adiantava correr porque eles iriam sentados no mesmo lugar que vieram. Uma das meninas particularmente disse que “o fundo era dela”.

O educador pediu para que as crianças/adolescentes/jovens não entrassem comendo na van e que as cascas das frutas deveriam ser jogadas no lixo. Uma delas entregou a casca de banana para o educador, que a colocou em uma sacolinha para depois ser descartada.

ANEXO 1: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA/UFSCAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: APRENDENDO E CONHECENDO A CICLOENTREGA: PROCESSOS EDUCATIVOS VIVENCIADOS NA CONSTRUÇÃO DE UM EMPREENDIMENTO SOLIDÁRIO COM JOVENS NA CIDADE DE SÃO CARLOS-SP

Pesquisador: Paulo Henrique Leal

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 17363713.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 503.882

Data da Relatoria: 14/01/2014

Apresentação do Projeto:

Desde 2002, o projeto "Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer" é desenvolvido no Jardim Gonzaga e bairros adjacentes da cidade de São Carlos/SP, com crianças e jovens entre 3 e 17 anos. Na região há altos índices de desemprego, pobreza, baixa escolaridade e tráfico de drogas. Em encontros com a comunidade (pais, mães dos jovens e moradores locais), houve a indicação de que na região vem crescendo o assédio pelo tráfico junto a jovens entre 13 e 17 anos, indicando a necessidade de pensarmos em atividades que possibilitem maior atração destes, com eventual geração de renda. A partir desta demanda, almejamos realizar a intervenção e, durante esta, a pesquisa. A primeira desenvolverá ações que articulem o uso de bicicletas como meio de trabalho, lazer, transporte, prática esportiva e transformação social, envolvendo aprendizagens relacionadas à locomoção, mecânica e manutenção de bicicletas, bem como o fomento à construção inicial de um empreendimento solidário de CicloEntregadores. Por sua vez, almejaremos que a pesquisa compreenda, analise e descreva processos educativos presentes na construção deste empreendimento solidário, bem como identifique e compreenda, na perspectiva dos jovens participantes, significações acerca do trabalho, lazer e do próprio ser jovem na comunidade. Temos a expectativa de que, junto aos participantes, a investigação colabore com a construção de relações mais próximas, solidárias, colaborativas e que estejam em prol dos grupos que são

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 503.882

socialmente marginalizados e proibidos de ser. A intervenção se dará através de registros em notas e diários de campo como forma de coleta de dados, também poderão ser realizadas rodas de conversa.

Objetivo da Pesquisa:

Desde 2002, o projeto "Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer" é desenvolvido no Jardim Gonzaga e bairros adjacentes da cidade de São Carlos/SP, com crianças e jovens entre 3 e 17 anos. Na região há altos índices de desemprego, pobreza, baixa escolaridade e tráfico de drogas. Em encontros com a comunidade (pais, mães dos jovens e moradores locais), houve a indicação de que na região vem crescendo o assédio pelo tráfico junto a jovens entre 13 e 17 anos, indicando a necessidade de pensarmos em atividades que possibilitem maior atração destes, com eventual geração de renda. A partir desta demanda, almejamos realizar a intervenção e, durante esta, a pesquisa. A primeira desenvolverá ações que articulem o uso de bicicletas como meio de trabalho, lazer, transporte, prática esportiva e transformação social, envolvendo aprendizagens relacionadas à locomoção, mecânica e manutenção de bicicletas, bem como o fomento à construção inicial de um empreendimento solidário de CicloEntregadores. Por sua vez, almejaremos que a pesquisa compreenda, analise e descreva processos educativos presentes na construção deste empreendimento solidário, bem como identifique e compreenda, na perspectiva dos jovens participantes, significações acerca do trabalho, lazer e do próprio ser jovem na comunidade. Temos a expectativa de que, junto aos participantes, a investigação colabore com a construção de relações mais próximas, solidárias, colaborativas e que estejam em prol dos grupos que são socialmente marginalizados e proibidos de ser. A intervenção se dará através de registros em notas e diários de campo como forma de coleta de dados, também poderão ser realizadas rodas de conversa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o pesquisador, os riscos e benefícios são descritos conforme segue.

Riscos:

Como riscos da pesquisa, os jovens participantes poderão sentir-se constrangidos ao realizarem as rodas de conversa; Os jovens poderão mudar de opinião em relação aos relatos e registros nas notas/diários de campo; os jovens e os seus respectivos responsáveis poderão não mais conceder autorização para participação da pesquisa, apenas da intervenção ou sequer destes. Como forma de superação destes possíveis riscos, tomaremos como medidas as seguintes e respectivas ações:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683	E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 503.882

as rodas de conversa terão o caráter dialógico, na qual os jovens falarão suas perspectivas de maneira livre. Como poderá haver filmagem das rodas para melhor forma de registrar os dados, o pesquisador poderá pedir para que os próprios jovens realizem as filmagens, caso queiram, para que se sintam mais a vontade no momento das rodas de conversa. Além disso, tanto para os responsáveis quanto para os jovens será informado que as filmagens serão de uso exclusivo do pesquisador para as análises da investigação, de modo que não serão utilizadas, em hipótese alguma, para qualquer outro fim, a não ser que, para tal, seja solicitada autorização dos responsáveis e dos próprios jovens, por escrito; Já em relação à possíveis mudanças de opinião, na devolutiva parcial ou até mesmo antes dela, os jovens serão informados (ou, quando preciso, novamente consultados) sobre os dados pré-analisados pelo pesquisador, de modo que suas falas não sejam mal interpretadas ou não estejam de acordo com o que os próprios jovens disseram/demonstraram. Por fim, caso optem não mais participar do estudo antes do término deste, a decisão (seja dos responsáveis, seja dos próprios jovens) será respeitada e todas as informações relacionadas aos jovens que não mais participará da pesquisa serão devidamente retiradas da investigação, sendo demonstradas aos jovens e aos seus responsáveis, através da versão final do estudo, que não constam informações referentes a este jovem.

Benefícios:

Os jovens poderão construir e produzir conhecimentos relacionados aos seus próprios processos educativos em meio à pesquisa, bem como, aprendizagens de convívio dialógico ao longo das relações estabelecidas entre eles e o pesquisador. Para, além disto, por estarem participando das ações da intervenção, também poderão receber benefícios relacionados à: manutenção de bicicletas; mobilidade urbana; desenvolvimento e transporte sustentável; ética e meio ambiente; atividade física e exercício relacionados ao ciclismo; fruição do lazer e do tempo livre com o uso de bicicletas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de relevância para a área que se destina. Além disso, foram anexados os seguintes documentos:

- Folha de rosto assinada e preenchida corretamente;
- Projeto de pesquisa de doutorado;

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 503.882

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à TCLE;

- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido à TALE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 20 de Dezembro de 2013

Assinador por:
Maria Isabel Ruiz Beretta
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br