



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



**LAZER E EDUCAÇÃO POPULAR: PERSPECTIVAS DE
PARTICIPANTES-EGRESSOS/AS DE UM PROJETO SOCIAL**

Matheus Oliveira Santos

São Carlos-SP

2025



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



LAZER E EDUCAÇÃO POPULAR: PERSPECTIVAS DE PARTICIPANTES-EGRESSOS/AS DE UM PROJETO SOCIAL

Matheus Oliveira Santos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior.

São Carlos-SP

2025

Santos, Matheus Oliveira

Lazer e educação popular: perspectivas de participantes-egressos/as de um projeto social / Matheus Oliveira Santos -- 2025.
204f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Luiz Gonçalves Junior
Banca Examinadora: Fábio Ricardo Mizuno Lemos, Carlos Manuel Simões Nolasco, Glauco Nunes Souto Ramos, Luiz Gonçalves Junior, Osmar Moreira de Souza Júnior
Bibliografia

1. Processos educativos. 2. Lazer. 3. Educação popular.
I. Santos, Matheus Oliveira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Matheus Oliveira Santos, realizada em 11/04/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior (UFSCar)

Prof. Dr. Carlos Manuel Simões Nolasco (UC)

Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP)

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar)

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese ao meu pai, Niltão, um exemplo de alegria, sabedoria e amor pela vida. Muito do que sou e alcancei devo aos valores e ensinamentos que aprendi com ele. Em 2021, no primeiro ano do doutorado, meu pai faleceu devido às complicações da COVID-19. Apesar de sua ausência corpórea, senti sua presença em cada etapa da construção desta tese, como se ele continuasse a me incentivar e fortalecer para que eu pudesse seguir adiante e realizar esta pesquisa. Esta dedicatória é uma forma de homenagear seu legado e expressar minha eterna gratidão. Encerro com um trecho da música que ele tanto amava, um símbolo de sua essência: Viva o Niltão! Viva a vida!

“Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar, e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz, eu sei que a vida devia ser bem melhor e será, mas isso não impede que eu repita...é bonita, é bonita e é bonita.”

(O que é, O que é - Gonzaguinha).

AGRADECIMENTO

Quero agradecer, em primeiro lugar, a todos/as os/as participantes, participantes-egressos/as, familiares, educadores/as e toda a equipe do projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer. Se hoje me considero uma pessoa feliz e realizada, devo isso à contribuição sincera e transformadora de cada um/uma de vocês, que marcaram profundamente minha vida pessoal e profissional. Que o encanto do brincar sempre faça parte da vida de vocês.

Agradeço especialmente à minha mãe, Branca, e ao meu pai, Niltão (*in memoriam*). Vocês sempre me incentivaram a estudar e a acreditar nos meus sonhos, oferecendo amor, sabedoria e apoio incondicional, fundamentais para que eu chegasse até aqui.

À minha companheira Juliana, pelo incentivo constante e pelas leituras críticas que enriqueceram este trabalho com seu olhar sensível e atento. Te amo.

Aos meus filhos, Manuel e José Bento, que tornaram a travessia do doutorado mais prazerosa. O papai ama vocês!

Aos/Às professores/as e alunos/as da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, que ao longo destes quatro anos me auxiliaram nas disciplinas e em inúmeras conversas sobre minha pesquisa, minha sincera gratidão.

Ao meu orientador e amigo Luiz Gonçalves Junior, que desde a graduação me incentivava a realizar pesquisas na área da educação e do lazer, meu profundo agradecimento por seu companheirismo ao longo dessa trajetória. Ao professor Carlos Nolasco, minha gratidão por todas as conversas enriquecedoras, pelo suporte como supervisor do estágio doutoral realizado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC) e pela amizade ao longo do ano em que estive em Portugal.

Agradeço à professora Iraí Maria de Campos Teixeira, aos professores Carlos Nolasco, Fábio Ricardo Mizuno Lemos e Osmar Moreira de Souza Junior, que atuaram como membros/as titulares da banca de defesa desta tese, bem como ao professor Maurício Mendes Belmonte (Gorpo), que integrou a banca de qualificação. Aos professores Glauco Nunes Souto Ramos e Cae Rodrigues, e à professora Regiane Cristina Galante, que participaram como suplentes, expresso minha gratidão. A leitura atenta e as valiosas contribuições de vocês foram fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos amigos e amigas da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH) e do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF), meu muito obrigado pelo apoio e pelas trocas enriquecedoras.

Aos amigos Papito e Nathan e às amigas Miriã e Carol, que acompanharam de perto minha caminhada no doutorado e sempre estiveram dispostos/as a ajudar, meu muito obrigado pelo companheirismo e apoio ao longo dessa trajetória.

Aos amigos e amigas que compartilharam comigo e com minha família os momentos de estudos e lazer em Portugal, meu sincero agradecimento. Essas amizades, construídas durante o período na Universidade de Coimbra, enriqueceram profundamente essa vivência, tornando-a mais leve, acolhedora e inesquecível.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cuja bolsa possibilitou a realização do estágio doutoral em Portugal, e à Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), pelo apoio com a bolsa de estudos, ambas essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e à Universidade de Coimbra (UC), instituições de excelência nas quais tive o privilégio de estudar e construir minha trajetória acadêmica.

A todas as pessoas que me apoiaram, o meu muito obrigado!

RESUMO

O projeto de extensão universitária *Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer (VADL)*, vinculado ao Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tem como objetivo a educação *pele e para* o lazer de crianças e adolescentes entre 7 e 17 anos, oriundos de comunidades vulneráveis de São Carlos, interior do estado de São Paulo, Brasil. Pautado nos princípios da Educação Popular, o VADL desenvolve atividades que valorizam as relações étnico-raciais, de gênero, intergeracionais e ambientais. Seu referencial teórico-metodológico articula a Pedagogia Dialógica, a Ciência da Motricidade Humana, a Fenomenologia Existencial e a Ecologia de Saberes. A presente tese de doutorado teve como objetivo identificar, descrever e compreender os processos educativos da prática social do lazer que emergem das memórias dos/as participantes-egressos/as do projeto. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, pautada na fenomenologia (modalidade fenômeno situado), com a realização de entrevistas semiestruturadas com 24 participantes-egressos/as. Após transcrição e leituras atentas, foram aplicados os procedimentos da redução fenomenológica e da análise nomotética, a partir dos quais emergiram três categorias temáticas. A primeira categoria, “O lazer como direito vivido: o papel do VADL na vida dos/as participantes”, revela como o VADL rompeu barreiras históricas que limitam o acesso ao lazer. Os/as participantes relataram o projeto como um espaço de democratização e ressignificação do lazer, reconhecendo-o como um direito e uma prática de resistência frente às desigualdades sociais. A segunda categoria, “Aprender a ser mais: saberes construídos no VADL”, traz à tona as múltiplas aprendizagens proporcionadas pelo projeto. Essas aprendizagens transcenderam o domínio técnico, envolvendo valores éticos, sociais e culturais que impactaram as trajetórias de vida dos/as participantes-egressos/as. O VADL emergiu como um espaço de diálogo intercultural, onde saberes diversificados foram valorizados e integrados às práticas educativas. Já a terceira categoria, “Educação com amorosidade: relações de confiança e compromisso no VADL”, destaca a dimensão afetiva do VADL, na qual os/as educadores/as estabeleceram relações baseadas no respeito e na amorosidade. O cuidado e o acolhimento presentes nas relações foram apontados pelos/as participantes como fundamentais para o sucesso do projeto, criando um ambiente de confiança e corresponsabilidade, onde os/as participantes se sentiam valorizados/as. A partir dessas análises, compreende-se que o VADL se constitui como um espaço de aprendizagem crítica e humanizadora, no qual o lazer é vivenciado como direito e como prática social transformadora. Os processos educativos identificados revelam que o projeto operou como campo de resistência e de construção coletiva de saberes, promovendo conscientização, humanização e libertação.

Palavras-chave: Processos Educativos; Lazer; Educação Popular; Extensão Universitária; Projeto Social.

ABSTRACT

The university extension project Experiences in Diversified Leisure Activities (VADL), linked to the Department of Physical Education and Human Motricity at the Federal University of São Carlos (UFSCar), aims to provide education by and for leisure to children and teenagers between 7 and 17 years of age from vulnerable communities in São Carlos, São Paulo, Brazil. Guided by the principles of Popular Education, VADL develops activities that value ethnic-racial, gender, intergenerational, and environmental relations. Its theoretical-methodological framework articulates Dialogical Pedagogy, the Science of Human Motricity, Existential Phenomenology, and the Ecology of Knowledges. This doctoral thesis aimed to identify, describe, and understand the educational processes inherent to the social practice of leisure that emerge from the memories of former participants of the project. The research adopted a qualitative approach, grounded in phenomenology (situated-phenomenon modality), and involved semi-structured interviews with 24 former project participants. After transcription and careful readings of the interviews, phenomenological reduction and nomothetic analysis procedures were applied, from which three thematic categories emerged. The first category, “Leisure as a Lived Right: The Role of VADL in Participants’ Lives,” reveals how VADL dismantled historical barriers that limit access to leisure. The participants described the project as a space for the democratization and re-signification of leisure, recognizing it as both a right and a form of resistance against social inequalities. The second category, “Learning to Be More: Knowledges Constructed within VADL,” brings to light the multiple learnings fostered by the project. These learnings went beyond technical skills, encompassing ethical, social, and cultural values that impacted the life trajectories of the former participants. VADL emerged as a space for intercultural dialogue, where diverse knowledges were valued and integrated into educational practices. The third category, “Education with Love: Relationships of Trust and Commitment in VADL,” highlights the project’s affective dimension, in which the educators established bonds founded on respect and love. The care and welcoming nature of these relationships were identified by the participants as key to the project’s success, creating an environment of trust and shared responsibility where they felt valued. From these analyses, it is understood that VADL constitutes a space for critical and humanizing learning, in which leisure is experienced as both a right and a transformative social practice. The identified educational processes reveal that the project functioned as a field of resistance and collective knowledge construction, promoting awareness, humanization, and liberation.

Keywords: Educational Processes; Leisure; Popular Education; University Extension; Social Project.

RESUMEN

El proyecto de extensión universitaria Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio (VADL), vinculado al Departamento de Educación Física y Motricidad Humana de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), tiene como objetivo la educación por y para el ocio de niños y adolescentes entre 7 y 17 años, procedentes de comunidades vulnerables de São Carlos, interior del estado de São Paulo, Brasil. Basado en los principios de la Educación Popular, el VADL desarrolla actividades que valoran las relaciones étnico-raciales, de género, intergeneracionales y ambientales. Su referencial teórico-metodológico articula la Pedagogía Dialógica, la Ciencia de la Motricidad Humana, la Fenomenología Existencial y la Ecología de Saberes. La presente tesis doctoral tuvo como objetivo identificar, describir y comprender los procesos educativos de la práctica social del ocio que emergen de las memorias de los/las participantes-egresados/as del proyecto. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, basado en la fenomenología (modalidad fenómeno situado), con la realización de entrevistas semiestructuradas con 24 participantes egresados/as. Tras transcripción y lecturas atentas, se aplicaron los procedimientos de la reducción fenomenológica y del análisis nomotético, a partir de los cuales surgieron tres categorías temáticas. La primera categoría, "El ocio como derecho vivido: el papel del VADL en la vida de los/las participantes", revela cómo el VADL rompió barreras históricas que limitan el acceso al ocio. Los/las participantes relataron el proyecto como un espacio de democratización y resignificación del ocio, reconociéndolo como un derecho y una práctica de resistencia frente a las desigualdades sociales. La segunda categoría, "Aprender a ser más: saberes construidos en el VADL", saca a relucir los múltiples aprendizajes proporcionados por el proyecto. Estas enseñanzas trascendieron el dominio técnico, involucrando valores éticos, sociales y culturales que impactaron las trayectorias de vida de los/las participantes-egresados/as. El VADL emergió como un espacio de diálogo intercultural, donde saberes diversificados fueron valorados e integrados a las prácticas educativas. Ya la tercera categoría, "Educación con amorosidad: relaciones de confianza y compromiso en el VADL", destaca la dimensión afectiva del VADL, en la cual los/las educadores/as establecieron vínculos basados en el respeto y la amorosidad. El cuidado y la acogida presentes en las relaciones fueron señaladas por los/las participantes como fundamentales para el éxito del proyecto, creando un ambiente de confianza y corresponsabilidad, donde los/las participantes se sentían valorados/as. A partir de estos análisis, se comprende que el VADL se constituye como un espacio de aprendizaje crítico y humanizador, en el cual el ocio es vivido como derecho y como práctica social transformadora. Los procesos educativos identificados revelan que el proyecto operó como campo de resistencia y construcción colectiva de saberes, promoviendo concientización, humanización y liberación.

Palabras clave: Procesos Educativos; Ocio; Educación Popular; Extensión Universitaria; Proyecto Social.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação de um projeto de transmodernidade.....	41
Figura 2 - Representação dos conceitos fundamentais para uma práxis transformadora.	45
Figura 3 - Logo do VADL.	54
Figura 4 - Linha do tempo VADL.	63
Figura 5 - Projeto VADL na UFSCar.	64
Figura 6 - Alunos/as da Escola Esterina Placco realizando vivência de Capoeira, com os/a Educadores/a bolsistas do VADL, à época estudantes do curso de Educação Física da UFSCar: Helion, Flávio e Dijnane.....	65
Figura 7 - Crianças fazendo atividade de pintura com a Educadora Maria, representante da parceria com a PMSC.....	66
Figura 8 - Educadora Maria, representante da parceria com a PMSC, improvisando um balanço com os/as participantes no “campinho”.	67
Figura 9 - Participantes do VADL na chacinha com brinquedos doados no Dia das Crianças, com as Educadoras Mônica (à época estudante do curso de EF/UFSCar e bolsista do VADL), Carmen (à época estudante do curso de Doutorado em Educação/UFSCar, voluntária) e Maria (representante da parceria com a PMSC).	67
Figura 10 - Participantes do projeto confeccionando pipa, com a Educadora Voluntária Regiane (à época estudante do curso de Mestrado em Educação/UFSCar).	68
Figura 11 - Inauguração da ECO com a presença de autoridades.	69
Figura 12 - Participantes do VADL brincando com bexiga d'água na ECO.	70
Figura 13 - Participantes do VADL na Oficina de Musicalização com o Educador Murilo (à época estudante do curso de mestrado em Educação/UFSCar, bolsista do VADL).....	71
Figura 14 - Imagem do canal do projeto no Youtube.	72
Figura 15 - Participantes do VADL na ECO com o Educador Matheus (à época estudante do curso de doutorado em Educação/UFSCar, bolsista VADL).....	73
Figura 16 - Aspectos metodológicos abordados na pesquisa.....	110
Figura 17 - Procedimentos metodológicos para análise dos dados.....	119
Figura 18 - Registros da minha trajetória como educador no VADL.....	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos, Dissertações e Teses encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no <i>Scientific Electronic Library Online</i> , com restrição entre os anos 2018 e 2022.	76
Quadro 2: Sinais e símbolos utilizados na transcrição.	101
Quadro 3: Informações e características individuais dos/as entrevistados/as.	108
Quadro 4: Quadro de análise nomotética.	116
Quadro 5: Processos Educativos identificados.	177

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Autodeclaração de Gênero dos/as participantes.	102
Gráfico 2: Autodeclaração de Cor/raça-etnia dos/as participantes.	103
Gráfico 3: Idade dos/as participantes.	103
Gráfico 4: Locais de participação no projeto.	104
Gráfico 5: Tempo de participação no projeto.	104
Gráfico 6: Cidade onde moram os/as entrevistados/as.	105
Gráfico 7: Escolaridade dos/as entrevistados/as.	105
Gráfico 8: Profissão dos/as entrevistados/as.	106
Gráfico 9: Faixa salarial dos/as entrevistados/as.	106
Gráfico 10: Filhos/as dos/as entrevistados/as.	107

LISTA DE SIGLAS

- ABASC – Associação Beneficente dos Alfaiates de São Carlos.
- ADESM – Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos de São Carlos.
- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- CEMEAR – Centro Municipal de Extensão e Atividades Recreativas.
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- CES – Centro de Estudos Sociais.
- CICA – Centro Integrado da Criança e do Adolescente Dário Placeres Cardoso Júnior.
- CJ – Centro da Juventude.
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- DEFMH – Departamento de Educação Física e Motricidade Humana.
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- ECO – Estação Comunitária.
- FAI – Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- MCP – Movimento de Cultura Popular.
- MQF – Mais Que Futebol.
- NEFEF – Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física.
- OSSA – Obra Social Santo Aníbal.
- PELC – Programa Esporte e Lazer da Cidade.
- PIDICT – Programa de Incentivo ao Desenvolvimento Institucional, Científico e Tecnológico.
- PMSC – Prefeitura Municipal de São Carlos.
- POD – Programa de Oportunidades e Direitos.
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Recra – Sociedade Recreativa e de Esportes.
- SciELO – *Scientific Electronic Library Online*.
- Sesc – Serviço Social do Comércio.
- SESI – Serviço Social da Indústria.
- SIPAT – Semana Interna de Prevenção de Acidentes.
- SMDSE – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Esporte.
- SME – Secretaria Municipal de Esporte, Recreação e Lazer.
- SPQMH – Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana.
- TAM – Táxi Aéreo Marília.
- tdhA – *Terre des hommes* Alemanha.
- UC – Universidade de Coimbra.
- UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.
- UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.
- UniSol - Universidade Solidária.

USF – Unidade de Saúde da Família.

USP – Universidade de São Paulo.

VADL – Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I – PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR	26
1.1 Compreendendo práticas sociais e processos educativos	26
1.2 Conceitos fundamentais para uma práxis transformadora.....	28
1.3 A Educação Popular enquanto projeto político de libertação.....	46
CAPÍTULO II – PROJETO DE EXTENSÃO VIVÊNCIAS EM ATIVIDADES DIVERSIFICADAS DE LAZER	52
2.1 Bases conceituais e objetivos do projeto VADL	52
2.2 O contexto histórico do projeto VADL	62
CAPÍTULO III – CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS RELACIONADAS AO LAZER E EDUCAÇÃO PARA O CONTEXTO DO PROJETO VADL.....	75
3.1 Estudos e pesquisas sobre o VADL.....	79
3.2 O papel das universidades em projetos sociais de lazer e educação	81
3.3 Consequências da instabilidade nas Políticas Públicas de lazer e esporte	84
3.4 O Programa Esporte e Lazer da Cidade.....	86
3.5 Projetos de lazer e suas potencialidades	89
CAPÍTULO IV – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	96
4.1 Adotando uma abordagem fenomenológica na pesquisa	96
4.2 Procedimentos metodológicos para análise dos dados	110
CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS.....	120
5.1 Categoria A – O lazer como direito vivido: o papel do VADL na vida dos/as participantes.....	120
5.2 Categoria B – Aprender a ser mais: saberes construídos no VADL	136
5.3 Categoria C – Educação com amorosidade: relações de confiança e de compromisso no VADL.....	162
CONSIDERAÇÕES	176
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICES	197
Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	197
Apêndice 2: Roteiro da Entrevista.....	198
ANEXOS	201
Anexo 1: Parecer Consubstanciado CEP – Plataforma Brasil.....	201
Anexo 2: Jornalzinho.....	203

INTRODUÇÃO

Minhas lembranças de infância e adolescência estão repletas de momentos de diversão. Tive o privilégio de poder brincar com diferentes pessoas na rua, na escola, no clube, entre outros espaços. As brincadeiras e jogos variavam: pega-pega¹, mãe da rua², esconde-esconde³, subir em árvore, jogar *bets*⁴, praticar esportes, entre outras atividades. Foi um período significativo e prazeroso.

Alguns lugares marcaram minha infância e adolescência e gostaria de destacar três deles. O primeiro foi minha casa, onde morei dos 2 até os 14 anos. A casa ficava dentro da Universidade de São Paulo (USP), Campus Ribeirão Preto. Na USP havia algumas áreas que eram destinadas às moradias de docentes. Minha mãe, por ser docente da Escola de Enfermagem, conseguiu uma das casas da Rua Professor Pedreiras de Freitas. Era uma casa da antiga Fazenda Monte Alegre, que posteriormente se transformou na USP. Ela era espaçosa e tinha um quintal muito grande, com diversas árvores, entre elas muitas frutíferas, como abacateiro, jabuticabeira, mangueira, limoeiro, amoreira, bananeira, laranjeira, cana de açúcar, entre outras. Era um espaço privilegiado para brincar e aprender com a natureza. Na casa, havia a presença constante do meu avô paterno, que, de segunda a sexta-feira, nos visitava todas as tardes para cuidar da horta, das galinhas e brincar com os netos. Tenho muitas lembranças de jogarmos bola no campinho, que ficava entre as árvores frutíferas, de pegarmos ovos da galinha, e das nossas conversas. Outra lembrança que tenho deste lugar é dos/as amigos/as⁵. Havia muitas casas de

¹ Pega-pega é uma brincadeira em que uma pessoa é escolhida como pegadora e deve correr atrás das demais para tentar tocá-las. Quando uma pessoa é tocada, ela pode assumir o papel de pegadora ou ficar fora da rodada, dependendo das regras acordadas. O objetivo é fugir do pegador sem ser tocado.

² Mãe da Rua é uma brincadeira em que uma pessoa é escolhida como pegadora, posiciona-se no centro de um espaço delimitado enquanto as demais tentam atravessar de um lado para o outro sem serem tocadas. O objetivo do pegador é impedir a passagem dos outros participantes, que, se tocados, também tornam-se pegadores.

³ Esconde-Esconde é uma brincadeira em que uma pessoa é escolhida como pegadora e deve fechar os olhos e contar até um número combinado enquanto os demais participantes se escondem. Ao terminar a contagem, o pegador começa a procurar os outros. Ao encontrar alguém, o pegador precisa voltar ao ponto inicial e dizer em voz alta o nome da pessoa encontrada para que ela seja eliminada. O jogo termina quando todos são encontrados ou quando alguém consegue permanecer escondido até o final.

⁴ *Bets*, também conhecido como *taco*, é uma brincadeira praticada em duas equipes formadas por duplas, onde uma equipe começa como rebatedora e a outra como lançadora. Usando uma bola e dois tacos, o objetivo é rebater a bola lançada pela equipe adversária e correr para trocar de base com o parceiro sem que a bola acerte o alvo (normalmente uma lata ou garrafa). A equipe que conseguir realizar mais trocas de base sem ser eliminada vence. Existem várias variações regionais nas regras.

⁵ Durante o texto irei usar o recurso gramático-pedagógico que contempla o gênero masculino e feminino. Através deste recurso eu não conseguirei dar conta de contemplar a identidade não binária, reconhecendo assim minha limitação. Contudo, nas citações dos/as autores/as, mantenho a forma original utilizada, sem realizar alterações gramaticais de gênero, para preservar a integridade das falas e o contexto em que foram originalmente escritas.

docentes da USP e, conseqüentemente, muitas crianças e adolescentes. Pude crescer num espaço amplo, repleto de natureza e com uma segurança que nos permitia brincar livremente e circular pela vizinhança com tranquilidade. Brincávamos de *bets*, de subir nas árvores, jogávamos futebol, íamos nas casas uns/umas dos/as outros/as para brincar nos quintais. Andávamos por toda a USP. Ali vivenciávamos uma imensidão de possibilidades.

O segundo local que gostaria de destacar foi a escola em que realizei os estudos da 1ª a 8ª série, do antigo primeiro grau também em Ribeirão Preto. Estudei na Escola Estadual de Primeiro Grau Professor Alcides Corrêa. Ela ocupava um quarteirão todo, tinha um grande pátio, duas quadras, um campo de futebol e muitas áreas verdes. A minha turma de sala, que permaneceu junta durante os oito anos, era muito unida e aproveitávamos muito a escola para aprender e brincar. Tenho muitas lembranças das aulas, dos/as professores/as e das festas escolares. Muitas das minhas lembranças estão relacionadas ao brincar nos intervalos e de quando um/a professor/a faltava e éramos liberados para ir ao pátio. Nestes momentos brincávamos de mãe da rua, bolinha de gude⁶, pega-pega, de correr, de pular corda⁷, de subir em árvore, de paredão⁸, de futebol, entre outras brincadeiras.

O terceiro local do qual tenho muitas lembranças é a Sociedade Recreativa e de Esportes⁹ de Ribeirão Preto, conhecida popularmente por Recra. Durante décadas, o clube foi um espaço social e esportivo localizado no centro da cidade, contando com piscinas, academia, pista de atletismo, quadras poliesportivas, quadras de tênis, entre outras instalações. Passei boa parte da minha infância e adolescência frequentando esse ambiente, onde fiz aulas de basquete e futebol. No entanto, o que mais me entusiasmava

⁶ Bolinha de Gude é uma brincadeira em que os participantes utilizam pequenas esferas de vidro para atingir outras bolinhas ou para acertar um alvo previamente marcado no chão. Os jogadores, geralmente, criam um círculo no chão ou um percurso com linhas e tentam, alternadamente, acertar as bolinhas dos oponentes com suas próprias. Existem várias formas e variações de jogo, dependendo das regras combinadas entre os participantes.

⁷ Pular Corda é uma brincadeira em que os jogadores pulam uma corda enquanto ela é girada, tentando evitar que seus pés toquem nela. A corda é girada por duas pessoas, e os participantes podem realizar diferentes movimentos e saltos, conforme regras e ritmos combinados. Existem várias canções e desafios que podem acompanhar a brincadeira, tornando-a ainda mais divertida e desafiadora.

⁸ Paredão é uma brincadeira tradicional onde cada participante deve atingir a parede com uma bola chutando-a, com apenas um toque. Quando alguém erra o chute e a bola não relta na parede, ela vai para frente da parede (paredão) tendo que fugir dos chutes dos/as colegas. Se a pessoa que está no paredão for atingida por um chute de outra pessoa, ela permanecerá mais uma rodada no paredão. A pessoa só volta para chutar a bola quando outra pessoa erra o chute na parede.

⁹ Em julho de 2024, devido a dívidas trabalhistas, a Sociedade Recreativa e de Esportes de Ribeirão Preto (Recra) leiloou sua sede central. O Serviço Social do Comércio (Sesc) arrematou o imóvel e iniciou reformas para adequá-lo às suas futuras atividades.

era a convivência com outros/as associados/as. Jogávamos futebol, brincávamos no parquinho e na piscina, além de passarmos muitos momentos conversando na lanchonete. Também adorava os bailes e festas, como o carnaval e as festas juninas. Frequentava o clube com minha família, avós, pais, irmãos, tios/as, primos/as e amigos/as, criando boas lembranças que guardo até hoje.

As experiências que tive nesses e em outros espaços fizeram com que eu desenvolvesse um gosto/paixão pelo brincar, que me influenciou a escolher o curso de educação física para realizar a graduação. Contudo, foi apenas durante a realização da disciplina Educação Física e Sociedade, lecionada pelo professor Luiz Gonçalves Junior no primeiro semestre do curso, que me dei conta de que o amor pelo brincar havia sido o grande motivador da minha escolha. Na primeira aula, o Luiz organizou a sala em círculo e perguntou aos/as alunos/as: “Por que vocês escolheram cursar educação física?”. Eu fui um dos últimos a responder. Antes, meus/minhas colegas de sala respondiam: “Fui atleta de basquete e quero trabalhar nesta área como técnico ou outra função”; “Gosto muito da área de musculação, quero seguir esta carreira”; “Escolhi educação física, pois sempre pratiquei esporte”; “Eu escolhi, pois sou apaixonada por dança”. Eu ouvia meus/minhas colegas e me perguntava: “Por que será que escolhi educação física?”. Começou a me dar um frio na barriga, uma dúvida sobre o motivo, mas conforme refletia sobre o real motivo, compreendi que minha escolha teve a ver com minhas experiências diversas com o brincar. Quando chegou a minha vez consegui responder com certeza e entusiasmo: “Porque sempre gostei de brincar”.

Iniciei a Licenciatura em Educação Física em 1998, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil, e este gosto pelo brincar fez com que me interessasse, desde meu primeiro semestre, pela temática do lazer. Trabalhei em acantonamentos¹⁰, hotéis, clubes e festas de aniversários, na maioria das vezes, envolvendo crianças e adolescentes. Em princípio, não era perceptível que o lazer e a recreação eram respaldados por uma teoria que fundamentava minha prática e, assim, apenas reproduzia as atividades orientadas pelos/as coordenadores/as de recreação, sem realizar uma reflexão.

Ao longo da graduação, por meio de disciplinas relacionadas ao campo do Lazer, gradativamente fui reconhecendo a relevância dessa temática como veículo e objeto de

¹⁰ Segundo Aurélio Ferreira (1986), acantonamento é um lugar onde as pessoas se instalam em casas de alvenaria, sendo instituições temporárias, onde trabalham nos finais de semana, feriados e em época de férias escolares, proporcionando aos seus participantes a oportunidade de se relacionarem com a natureza e com o social. Já acampamento é um lugar onde se acampa, de permanência provisória, com barracas em campo.

educação. Segundo Nelson Carvalho Marcellino (2000a)¹¹, o lazer, enquanto veículo de educação, aproveita o potencial educativo das vivências de lazer, promovendo valores, condutas e atitudes, por meio das quais as pessoas se educam em experiências como ouvir música, praticar esportes ou simplesmente contemplar a natureza. Como objeto de educação, o lazer torna-se o foco, preparando as pessoas para vivenciá-lo de forma crítica e criativa, tanto na criação cultural quanto no consumo. Autores/as como Christiane Luce Gomes Werneck (2000), o próprio Marcellino (2000a; 200b) e Joffre Dumazedier (2001a; 2001b), despertaram minha atenção para a necessidade de estudar e compreender os conceitos do lazer, o que possibilitou o início de uma análise mais consistente e coerente de minha prática.

Outro espaço acadêmico que me permitiu aprofundar a compreensão sobre o fenômeno Lazer foi o Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física¹² (NEFEF) da UFSCar, que possui a linha de pesquisa Estudos Socioculturais do Lazer. A partir do NEFEF conheci o projeto social de extensão universitária *Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer* (VADL), vinculado ao Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH), da UFSCar, que foi o objeto de estudo desta pesquisa. Criado em 1999, o VADL visa a educação *pelo e para* o lazer¹³ e atende crianças e adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social e econômica em São Carlos, estado de São Paulo, Brasil, oferecendo atividades diversificadas que promovem uma formação cidadã crítico-participativa e solidária.

O VADL pauta-se em princípios da Educação Popular, com atividades voltadas para a valorização das relações étnico-raciais, de gênero e intergeracionais, além da

¹¹ Intencionando dar mais personalidade aos sujeitos citados no projeto, as citações realizadas no corpo do texto trarão o nome e o sobrenome do/a autor/a na primeira vez em que aparecerem, e poderão ser repetidos em outros momentos, conforme necessário. Quando o/a autor/a for mencionado/a apenas em citações diretas e não no corpo do texto, seu nome e sobrenome serão fornecidos em uma nota de rodapé.

¹² Vinculado ao Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da UFSCar, o NEFEF iniciou suas atividades em 1996, com o objetivo de ultrapassar o discurso dicotômico da educação física, através da fenomenologia e em estudos voltados para a ação didática em ambientes escolares e não escolares. Originalmente centrado na abordagem fenomenológica “Fenômeno Situado”, o núcleo expandiu sua pesquisa para incluir outras metodologias qualitativas, como etnografia, iconografia, história oral, sociologia da vida cotidiana e pesquisa-ação. O NEFEF é registrado na Plataforma Lattes do CNPq e realiza reuniões semanais durante o período letivo para fomentar a pesquisa qualitativa. Em 2003, foi criada a Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH), associação científica que congrega grupos e pesquisadores/as dedicados/as às abordagens qualitativas no campo da motricidade humana. Enlace eletrônico do NEFEF: <https://www.motricidades.org/spqmh/nefef/>.

¹³ A educação *pelo e para* o lazer refere-se ao duplo aspecto educativo do lazer, conforme proposto por Marcellino (2000a). A educação *pelo* lazer aproveita seu potencial educativo, promovendo aprendizagens por meio das experiências lúdicas e culturais. Já a educação *para* o lazer se concentra na preparação das pessoas para vivenciá-lo de forma crítica e criativa, incentivando a autonomia na escolha e na fruição das práticas de lazer. Essa abordagem será aprofundada no Capítulo II.

educação ambiental. O projeto propõe dinâmicas participativas como oficinas de ciclismo, futebol, *fútbol callejero*, musicalização, leitura, contação de histórias, construção de jornalzinho¹⁴, capoeira, natação, danças, ateliê de criação artística e jogos tradicionais de culturas populares, africanas, afro-brasileiras e indígenas. As atividades são organizadas a partir de rodas de conversa, nas quais educadores/as e participantes compartilham experiências, saberes e decidem juntos/as quais atividades serão realizadas no encontro seguinte (Gonçalves Junior, 2017¹⁵; Santos, 2008¹⁶). Nesse contexto, o projeto reforça o protagonismo dos/as participantes, promovendo uma prática dialógica e inclusiva que valoriza as trocas de saberes e a diversidade cultural.

De 2004 a 2009 atuei como educador voluntário no projeto VADL. Minha inserção no projeto se deu inicialmente pela necessidade de realização do Trabalho de Conclusão do curso de especialização em Lazer, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os/as participantes e seus/suas familiares me acolheram e, gradativamente, fui me sentindo parte do projeto. Outro aspecto importante foi a forma como as atividades e as brincadeiras eram desenvolvidas. Nas minhas experiências anteriores, eram os/as educadores/as que propunham as brincadeiras e os/as participantes tinham pouco protagonismo, seja na elaboração ou na definição das regras. O VADL mostrava-se radicalmente diferente, pois, ao final de cada encontro os/as educadores/as dialogavam com os/as participantes e selecionavam, em conjunto, as atividades da próxima vivência.

Foi neste contexto que compreendi a necessidade da *práxis educativa*: da unidade indissociável entre teoria e prática, ação e reflexão. Como afirma Paulo Freire (2005a): “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 2005a, p. 106).

Durante os anos em que participei do VADL, realizei diversas pesquisas que resultaram em: uma monografia de especialização em Lazer pela UFMG, apresentada em 2005 (Santos, 2005); uma dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar, defendida em 2008 (Santos, 2008); além da publicação de

¹⁴ O jornal “Esporte para Cidadania”, carinhosamente chamado pelos/as educadores/as e participantes de “jornalzinho” é um informativo construído pela própria comunidade envolvida no projeto. Cada edição possui duas páginas, sendo estruturada da seguinte maneira: seção editorial; artigos relacionados a temas relevantes; entrevistas; seção de passatempo incluindo jogos, ilustrações para colorir. A publicação é bimestral. Para mais detalhes, consulte o anexo 2 no qual apresentamos a edição de número 73, de novembro de 2022.

¹⁵ Luiz Gonçalves Junior.

¹⁶ Matheus Oliveira Santos.

artigos científicos e capítulos de livros. Mas foi, sobretudo, um período em que pude me envolver com a comunidade do projeto, tempo de ensinar e aprender.

Em 2009 fui aprovado em processo seletivo para trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI) na área de Gestão de Esporte, Lazer e Qualidade de Vida e por isso precisei me afastar do projeto. Permaneci no SESI até setembro de 2019, período no qual fiquei afastado do campo acadêmico de estudos e pesquisas na área da educação e do lazer. Nestes dez anos vivi momentos intensos e repletos de aprendizagem pessoal e profissional.

Neste período, as experiências, as relações sociais construídas entre profissionais de diferentes áreas do SESI e os/as trabalhadores/as atendidos/as pela entidade permitiram um novo olhar para as condições, pluralidade e heterogeneidade da classe que vive do trabalho. Tive uma relação próxima com os/as trabalhadores/as que participavam de torneios esportivos representando suas empresas, da participação dos/as filhos/as em projetos socioesportivos, como também através do atendimento nas empresas com serviços de qualidade de vida, com atividades de Ginástica Laboral, atividades na Semana Interna de Prevenção de Acidentes (SIPAT), entre outras. Paulo Freire também viveu projetos de extensão e comunicação com as classes populares trabalhando no SESI em Recife, Pernambuco, por dez anos, especialmente com jovens e adultos/as trabalhadores/as rurais e urbanos (Freire, 2005b). Esta instituição cumpre uma função social ao garantir espaços de lazer, esporte, cultura e educação aos/às trabalhadores/as industriais do país e seus/suas familiares, e às comunidades nas quais estão inseridos/as.

Porém, neste período em que vivi intensamente a realidade do SESI, sentia falta de realizar estudos sistematizados sobre Educação e Lazer. Em outubro de 2019, após ser aprovado em concurso público, assumi a vaga de Professor de Educação Física na rede Municipal de Educação de Ribeirão Preto. Diante da Educação Escolar, intensificou-se também o desejo de voltar a estudar e realizar novamente pesquisas acadêmicas. Então me inscrevi, no primeiro semestre de 2020, como aluno especial na disciplina Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I do PPGE da UFSCar. Uma das exigências da disciplina é a aproximação de uma prática social para a realização do trabalho final. Neste momento retornei como educador voluntário do projeto de extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer, porém com desafios muito específicos, pois a

pandemia da COVID-19¹⁷ já se manifestava, e as ações com os/as participantes estavam sendo realizadas remotamente.

Imerso nesta realidade, ao passo em que lia os textos da disciplina, e em conversas com educadores/as que atuavam no VADL e com educadores/as-egressos/as, refletindo naquele momento sobre os vinte e um anos da existência do projeto, comecei a pensar nos/nas participantes-egressos/as¹⁸ que fizeram parte desta história: como estão os/as participantes-egressos/as do VADL? Onde eles/elas estão? Quais as memórias que eles/elas possuem do VADL? Quais processos educativos decorreram de suas participações nas diversas práticas desenvolvidas no projeto de extensão e permanecem em suas histórias de vida? De que forma o projeto de extensão impactou suas trajetórias pessoais?

Estas questões me levaram à escrita da presente pesquisa, que parte do referencial teórico e metodológico pautado numa concepção dialógica, humanizante e libertadora do ato de pesquisar, educar e conviver, com o intuito de compreender, de forma mais aprofundada, os impactos do VADL nas trajetórias de vida dos/as seus/suas participantes-egressos/as e como estas experiências estão presentes em suas vidas.

Em agosto de 2021 fui aprovado no processo seletivo do PPGE da UFSCar e dei início à pesquisa no Doutorado. Entre fevereiro de 2022 e dezembro de 2023, assumi também o cargo de coordenador adjunto do VADL, recebendo uma bolsa do Programa de Incentivo ao Desenvolvimento Institucional, Científico e Tecnológico (PIDICT), ofertada pela Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FAI) da UFSCar.

Entre janeiro e dezembro de 2024, tive que interromper minha participação no VADL para realizar estágio doutoral no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC), financiado em parte com recursos próprios (8 meses) e em parte por meio de uma bolsa de estágio doutoral (4 meses) obtida através do Projeto Motricidades do Sul: contra o desperdício da experiência, por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq-Brasil), chamada CNPq nº 26/2021,

¹⁷ Em março de 2020, a *World Health Organization* (2020) definiu o quadro de transmissão do novo coronavírus (SARS-CoV2) como pandemia após constatar um aumento substantivo na taxa de contágio e do número de mortes em diferentes países do mundo, tendo sido o primeiro caso identificado na cidade de Wuham, na China, em dezembro de 2019.

¹⁸ Utilizo neste projeto o termo *participantes-egressos/as* ao invés do termo *ex-participantes*, partindo do pressuposto de que os sujeitos que participaram, como educandos/as, do VADL são parte dele, constituindo assim a sua história.

Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação: Bolsas no Exterior, aprovado sob o número 403212/2022-7.

Nesse período, tive a oportunidade de aprofundar conceitos teóricos e metodológicos para a construção da minha pesquisa. Pude expandir meu entendimento sobre as epistemologias do Sul, a Motricidade Humana e a Educação Popular¹⁹, que orientam a proposta educativa do VADL, ampliando minha compreensão sobre práticas educativas dialógicas e a diversidade epistemológica.

No CES, por meio de disciplinas, eventos e acesso à biblioteca Norte-Sul, tive a possibilidade de interagir com outros/as pesquisadores/as, proporcionando um intercâmbio enriquecedor, que fortaleceu minha abordagem crítica e colaborativa sobre as áreas do lazer e da educação. Esse contexto de diálogo e troca no CES fortaleceu as bases teóricas e metodológicas da minha pesquisa, reafirmando a importância de um olhar plural e inclusivo na análise dos resultados da minha tese.

Em 2025 o projeto VADL está completando 26 anos de existência. Como exposto, realizamos, neste estudo, uma análise do projeto com foco nos/as participantes-egressos/as. Assim, propusemos a seguinte questão de pesquisa: quais processos educativos da fruição da prática social do lazer emergem das memórias dos/as participantes-egressos/as do projeto de extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer?

Para responder a esta questão, a pesquisa teve como objetivo central: *identificar, descrever e compreender os processos educativos da prática social do lazer que emergem das memórias dos/as participantes-egressos/as do projeto de extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer.*

Foram objetivos específicos da pesquisa: (i) conhecer e compreender trajetórias de participantes-egressos/as do VADL, com atenção às associações e contribuições da participação no projeto; (ii) produzir indicativos de novas compreensões e possibilidades para a construção de atividades de extensão e políticas públicas para Educação e Lazer.

Após a apresentação dos objetivos deste estudo, estruturamos a tese em cinco capítulos e as considerações, cada um com um propósito específico que contribui para responder à questão central da pesquisa e alcançar os objetivos traçados.

No capítulo I, abordamos as práticas sociais e os processos educativos no contexto da Educação Popular. Aqui, apresentamos nossa compreensão ampliada de educação, que

¹⁹ Os conceitos de epistemologias do Sul, Motricidade Humana e Educação Popular serão abordados nos Capítulos I e II

não se limita ao ambiente escolar, mas abarca diferentes práticas sociais, incluindo o lazer. Este capítulo apresenta os conceitos que orientam uma práxis transformadora, através da dialogicidade, da conscientização, da humanização e libertação, da transmodernidade e das epistemologias do Sul. Essa visão fundamenta nosso estudo, pois identificamos o lazer enquanto uma prática social que pode desencadear processos educativos transformadores.

No capítulo II, detalhamos o projeto de extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer (VADL), apresentando seus fundamentos conceituais e seu contexto histórico. Esse capítulo explora a trajetória do VADL, que se baseia na Educação Popular, na Pedagogia Dialógica, na Fenomenologia Existencial, na Ciência da Motricidade Humana e na Ecologia de Saberes. Além de destacar seu papel na formação de crianças e adolescentes de comunidades vulneráveis, ele estabelece conexões com os conceitos discutidos ao longo da pesquisa. Optamos por posicioná-lo antes da revisão de literatura para possibilitar um diálogo mais fluido entre as pesquisas analisadas e o contexto investigado, permitindo que os estudos revisados se articulem diretamente com a realidade do VADL.

No capítulo III, elaboramos uma revisão de literatura sobre lazer e educação, analisando avanços, desafios e lacunas nesse campo de conhecimento. Com base em teses, dissertações e artigos publicados, discutimos as múltiplas dimensões do lazer enquanto ação educativa e social, enfatizando seu potencial para promover inclusão, autonomia e transformação social. A estrutura desse capítulo foi pensada para estabelecer um diálogo direto com o contexto investigado no VADL, articulando as pesquisas revisadas com as práticas desenvolvidas no projeto. Dessa forma, a revisão não se apresenta de forma isolada, mas contribui para aprofundar a compreensão sobre o papel do lazer na Educação Popular e sua relevância no campo acadêmico.

O capítulo IV expõe a trajetória metodológica da pesquisa, que segue uma abordagem qualitativa com ênfase na fenomenologia. Neste capítulo, detalhamos os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise, incluindo a reflexão sobre as bases epistemológicas e metodológicas que orientam a pesquisa. Esse aprofundamento metodológico permite ao leitor compreender a intencionalidade da pesquisa e a complexidade da análise das experiências dos/as participantes-egressos/as do VADL. Assim, a abordagem fenomenológica é central para captar a subjetividade e os significados atribuídos ao lazer, alinhando-se ao objetivo de compreender os impactos educativos e sociais da vivência no VADL.

No capítulo V, apresentamos a construção dos resultados por meio de três categorias: A - O lazer como direito vivido: o papel do VADL na vida dos/as participantes; B - Aprender a ser mais: saberes construídos no VADL; e C - Educação com amorosidade: relações de confiança e compromisso no VADL. Cada uma dessas categorias destaca aspectos específicos do impacto do VADL na vida de seus/suas participantes, mostrando o lazer não apenas como um direito, mas também como um espaço de aprendizado e de construção de relações afetivas. Ao longo do capítulo, os dados da pesquisa são analisados em diálogo com os referenciais teóricos utilizados.

Nas considerações, retomamos os principais aspectos abordados ao longo da pesquisa, oferecendo uma reflexão aprofundada sobre os processos educativos desencadeados pelas experiências vividas pelos/as participantes-egressos/as do VADL. Este espaço consolida as análises realizadas nos capítulos anteriores, ao mesmo tempo em que propõe desdobramentos que dialogam com a prática social desenvolvida no VADL e com as políticas públicas de lazer. Além disso, problematizamos as possibilidades e os desafios desvelados pelas memórias dos/as participantes-egressos/as, destacando a relevância de projetos como o VADL na promoção de uma educação crítica, libertadora e ancorada na diversidade de saberes. Assim, o lazer é compreendido como uma dimensão essencial da vida humana, capaz de construir pontes entre diferentes realidades e ampliar os horizontes da Educação Popular.

Em Apêndice são colocados o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o roteiro da entrevista. Por último, esclareço que, para a redação deste trabalho, em algumas ocasiões, utilizo a primeira pessoa do plural e, em outras, a primeira pessoa do singular. Isso se deve em respeito e fidedignidade aos muitos momentos compartilhados com outras pessoas inseridas no projeto e no processo de escrita da tese.

CAPÍTULO I – PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR

1.1 Compreendendo práticas sociais e processos educativos

Ao pensarmos em educação, é comum nos remetermos imediatamente às instituições escolares, como escolas de educação básica e universidades. No entanto, esses espaços, embora significativos, não são os únicos ambientes de ensino e aprendizagem. Este estudo adota uma concepção de educação alinhada à linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos do PPGE da UFSCar, que compreende a educação como um processo amplo, contínuo e essencial à formação humana e à construção da nossa existência. Tal perspectiva reconhece que a educação acontece em diversas práticas sociais, tais como a escola, a família, os movimentos sociais, o trabalho, o lazer, os projetos sociais, entre outras.

Embora a linha de pesquisa tenha sido criada em 2005, já em 1990 a Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e o Prof. Dr. Carlos Alberto Andreucci criaram a disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos para o Doutorado em Metodologia de Ensino no PPGE-UFSCar. A disciplina foi concebida como uma necessidade de estudar e valorizar práticas sociais e processos educativos que ocorrem fora do ambiente escolar. Essa necessidade surgiu da observação da professora e do professor sobre a predominância de um modelo de educação eurocentrado²⁰ e aculturador²¹ no ambiente escolar, que muitas vezes ignora as diversidades culturais e sociais dos/as estudantes. A disciplina visava, portanto, analisar e integrar essas diversidades no processo educativo, reconhecendo e valorizando conhecimentos e aprendizagens que ocorrem além dos limites do espaço escolar, por meio do estudo e da leitura de literatura produzida e situada, preferencialmente no Brasil e na América Latina, de autores como Paulo Freire, Ernani Maria Fiori e Enrique Dussel, e por meio do envolvimento direto deles/as em práticas

²⁰ Educação eurocentrada refere-se a um modelo educacional que privilegia perspectivas, conhecimentos e valores europeus, colocando-os como universais e superiores. Esse modelo marginaliza saberes de outras tradições, como as africanas, indígenas e asiáticas, ao desconsiderar a diversidade cultural e epistemológica global. A crítica a essa abordagem visa promover uma educação mais inclusiva e intercultural, valorizando o conhecimento de diferentes sociedades.

²¹ Este termo refere-se ao processo de assimilação cultural, no qual um indivíduo ou grupo adota características de outra cultura, muitas vezes em detrimento de sua própria cultura original. Esse processo pode ocorrer de maneira natural e recíproca, quando diferentes culturas entram em contato e trocam aspectos entre si. No entanto, o termo usado nesta pesquisa indica o resultado de um encontro desigual entre culturas, onde uma cultura dominante impõe seus valores, práticas e modos de vida sobre outra.

sociais diversas, as quais tinham que identificar, compreender e descrever processos educativos observados em suas inserções (Silva, 2014²²).

Esta abordagem serviu de base para a proposta de criação em 1998, pela Profa. Dra. Petronilha e pela Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira, do Grupo de Pesquisa no CNPq, com o mesmo nome, enfatizando a importância de reconhecer e valorizar os “[...] 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).

O sentido de prática social adotado nesse estudo refere-se ao conjunto de ações coletivas que têm como objetivo manter ou transformar uma realidade. Essas ações estão relacionadas à cultura (mitos, festas, costumes, tradições) e são organizadas com regras e normas, por grupos de pessoas que, frequentemente, reúnem-se para refletir sobre situações e fenômenos vivenciados no cotidiano. Ou seja, as práticas sociais surgem e se desenvolvem a partir das interações entre os indivíduos e entre estes e os ambientes natural, social e cultural em que estão inseridos. Essas práticas ocorrem dentro de grupos e contextos institucionais com o objetivo de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver; enfim, tudo que envolve a manutenção da sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (Oliveira *et al.*, 2014a²³). Práticas que se estendem em espaços e tempos construídos por aqueles/as que delas participam, seja de forma compulsória, por escolha política ou de outra natureza. Sua duração (permanência, desaparecimento, transformações) depende dos sujeitos que as constroem, as desenvolvem e as mantêm.

Nessas interações e participações em práticas sociais surgem processos educativos, os quais são desencadeados, conformados, consolidados por meio de informações, valores, atitudes, posturas geradoras de significados. Como referem Luiz Gonçalves Junior, Clayton da Silva Carmo e Denise Aparecida Corrêa (2015), os processos educativos devem ocorrer por meio de uma relação mútua de aprendizagem, e não apenas em uma situação na qual uma pessoa ensina a outra. Para que esse processo seja efetivo, é essencial que haja um diálogo equitativo e a intencionalidade dirigida à cooperação e à superação, que demanda autonomia, possibilidade de decisão e transformação. Assim, permite-se que as pessoas envolvidas compreendam os valores e

²² Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

²³ Maria Waldenez de Oliveira; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Luiz Gonçalves Junior; Aida Victoria Garcia Montrone; Ilza Zenker Leme Joly.

códigos de seu grupo, comunidade e sociedade, refletindo criticamente sobre sua própria condição de pertencimento ao mundo, que envolve estar com as pessoas, educando e educando-se.

Os processos educativos são assumidos como formas de conscientização e reflexão crítica das pessoas ao vivenciarem diferentes práticas sociais. Ou seja, conforme Paulo Freire (2005a), mais do que a transmissão de conteúdos, a educação pode tornar-se um ato político e de transformação social. Assim, ao se considerar a educação como um processo que vai além da simples transmissão de conhecimento e que se enraíza em práticas sociais transformadoras, assume-se a importância de abordar criticamente os sistemas de produção e legitimação do saber. Nesse contexto, é necessário questionar as formas hegemônicas de conhecimento que historicamente excluíram vozes e saberes marginalizados.

Neste capítulo da tese, ampliamos a compreensão tradicional de educação ao enfatizar que o aprendizado transcende os muros das instituições escolares e se manifesta em diferentes práticas sociais. Reconhecemos a educação como um processo contínuo e essencial, capaz de fomentar a formação humana e a transformação social. Assim, abordaremos na próxima seção os conceitos fundamentais para uma práxis transformadora com ênfase na educação.

1.2 Conceitos fundamentais para uma práxis transformadora

Neste item, discutiremos os conceitos de *dialogicidade*, *conscientização*, *humanização e libertação*, *transmodernidade e epistemologias do Sul*, que nos ajudam a pensar numa práxis transformadora na educação e na realização de pesquisas nas mais diferentes práticas sociais, como a do projeto VADL.

Enquanto um momento de relações sociais entre pessoas, as práticas sociais figuram como possibilidade para que as pessoas ou grupos se encontrem e dialoguem, construindo sua maneira de conceber e ler o mundo para, então, buscar sua transformação ou manutenção. O termo fenomenológico *ser-no-mundo-com-os-outros*, proposto por Martin Heidegger (1981), expressa bem essa visão, pois, para a fenomenologia, as pessoas são seres inacabados, inconclusos e, por meio do diálogo *com o/a outro/a* e não

sobre o/a outro/a, na intersubjetividade²⁴, podem tanto transformar o mundo como serem por ele transformados/as. Preferimos, contudo, reformular o termo fenomenológico nesta pesquisa para *sendo-com-outrem-ao-mundo*, mantendo a mesma compreensão, porém preferimos usar o termo *sendo* com a intencionalidade de destacar o inacabamento do ser; *com-outrem* com a intencionalidade de respeitar a opção gramático-pedagógica desta pesquisa e para contemplar todas as formas de existência, não só os seres humanos; e *ao-mundo*, pois o sufixo *ao* nos remete a coexistência e a interdependência entre as pessoas e o contexto mundo.

Para Freire (2005a), é pelo diálogo que as pessoas se aproximam umas das outras, sem qualquer preconceito ou postura de ostentação. Nesse processo são fundamentais atitudes de amor, de humildade, de fé nas pessoas e a esperança. O diálogo é o encontro amoroso de homens e mulheres que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, ao fazê-lo, humanizam-no para a humanização de todos/as. Este encontro amoroso, portanto, não pode ser um encontro de inconciliáveis.

Desta forma, a essência da educação libertadora reside na dialogicidade, que pressupõe humildade, esperança e um compromisso amoroso com o mundo e com as pessoas. O/a educador/a problematizador/a, ao invés de tratar os/as educandos/as como recipientes dóceis de depósitos, trata-os/as como investigadores/as críticos, em diálogo com o/a educador/a, investigador/a crítico/a, também. A existência humana, neste sentido, constitui-se de uma relação dialética com o mundo, e se expressa também nos processos educativos que se fundamentam na pedagogia libertadora:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 2005a, p. 90).

Por isso não pode existir diálogo entre os/as que querem a pronúncia do mundo e os/as que não a querem. É preciso que as pessoas marginalizadas lutem pelo direito primordial de dizer a palavra, reconquistando esse direito.

²⁴ Intersubjetividade refere-se à maneira como nosso entendimento e experiência do mundo são transformados através de nossas interações com outras pessoas. É um conceito importante na fenomenologia que destaca o papel das relações e do diálogo no desenvolvimento da consciência e da identidade.

São nesses momentos de leitura e transformação do mundo que as pessoas se conscientizam, o que, segundo Ernani Maria Fiori (2014) significa o retomar reflexivo do movimento da constituição da consciência como existência. Nesse sentido, é fundamental que o ser humano protagonize sua história. E ele/a só protagoniza sendo sujeito e não objeto do mundo. Nessa subjetividade com o mundo, Fiori (2014) nos alerta para a comunicação das consciências, entendendo que a comunicação das consciências (a intersubjetividade) supõe um mundo comum. Se cada pessoa constituísse seu mundo, esse não poderia ser a mediação para o encontro das consciências, e estas se comunicariam sem o mundo ou não se comunicariam.

Quando deixamos de protagonizar a história e nos tornamos objeto do mundo e de outros sujeitos corremos o risco de tornar “opaca” a nossa subjetividade. A consciência passa a ser prisioneira de um mundo de outras consciências. “A intersubjetividade, nesse caso, não é mais reconhecimento, mas sim dominação de consciência, seja por grupos pequenos, classes ou povos inteiros” (Fiori, 2014, p. 61). A esse processo, o autor denomina *alienação*.

Freire (2005a) também expõe essa análise relacionando a alienação/opressão à educação. A educação opressora indica uma dicotomia inexistente entre seres humanos e mundo. Homens e mulheres simplesmente no mundo e não com o mundo e com outrem. Homens e mulheres espectadores/as e não recriadores/as do mundo. Concebe a consciência como algo especializado neles/as, em vez de reconhecê-los/as como “corpos conscientes”. A consciência, como se fosse uma seção “dentro” dos sujeitos, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo, que irá “enchendo” de realidade. Uma consciência que recebe, permanentemente, os depósitos do mundo, que, por sua vez, se transformam em seus conteúdos. Como se homens e mulheres fossem presas do mundo, e este, um eterno caçador daqueles/as que tivessem por distração “enchê-los” de pedaços seus. Essa educação é denominada “bancária”, pois a tarefa do/a educador/a é a de “depositar” conteúdos nos educandos/as.

Assim,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que o educando, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 2005a, p. 66).

Para superar esta condição de alienação/opressão, é necessário, inicialmente, que os grupos nela inseridos a reconheçam como alienação/opressão, para a partir daí lutarem pela libertação (Araújo-Olivera, 2014²⁵). Para isso, Freire (2005a; 2005b) nos conduz a pensar na práxis de libertação. Para ele, a libertação é um processo permanente, comunitário, popular, que surge da ação-reflexão-ação dos/as oprimidos/as, que se reconhecendo negados/as, negam essa negação.

Nesse processo de luta pela libertação, Freire (2005a) nos convida a refletir sobre as *situações-limite* que os/as oprimidos/as enfrentam. Essas situações-limite são os obstáculos concretos e históricos que limitam a ação humana, configurando-se como barreiras que parecem intransponíveis, mas que, quando analisadas criticamente, revelam-se passíveis de transformação. São essas situações que, por vezes, limitam as ações das pessoas, alimentando a alienação e dificultando o protagonismo necessário para a libertação. No entanto, Freire (2005a) também aponta para os *inéditos viáveis* como as novas possibilidades que emergem a partir da reflexão crítica sobre essas barreiras. Os inéditos viáveis são as soluções criativas e transformadoras que surgem quando os sujeitos reconhecem que, apesar das limitações impostas pelas situações-limite, existem alternativas para reimaginar e transformar a realidade. Dessa forma, a práxis libertadora não só reconhece os limites, mas também explora as potencialidades que eles podem gerar, levando à superação da opressão e à construção de um mundo mais justo e humanizado.

Somente os/as oprimidos/as são capazes de lutar pela sua libertação. São também eles/as os/as únicos/as a libertarem o/a opressor/a (Freire, 2005a). De acordo com Fiori (2014), “[...] o homem não pode libertar-se, se ele mesmo não protagoniza sua história, se não toma sua existência em suas mãos” (Fiori, 2014, p. 55).

Nesse processo de libertação, é fundamental que haja, conjuntamente, um projeto ou modelo de educação que não deve fundar-se em uma compreensão “bancária de educação”, a qual considera as pessoas como seres vazios, os quais o mundo “preencha” de conteúdos. Também não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas sim nos seres humanos como “corpos conscientes” e, na consciência, como consciência intencionada ao mundo.

Assim, Freire (2005a) desenvolve sua concepção de educação, denominada de libertadora. Segundo ele, as pessoas são protagonistas no processo de educação,

²⁵ Sonia Stella Araújo Olivera.

compreendendo também que a educação é uma prática permanente, reconhecendo-os/as como seres que *estão sendo, seres inacabados, inconclusos*, buscando sempre *ser mais*²⁶. Nesse sentido, a concepção de educação libertadora e problematizadora necessita superar a relação vertical existente entre o/a educador/a e os/as educandos/as.

Assim:

[...] 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, tornam-se sujeitos do processo no qual crescem juntos e onde os “argumentos de autoridade” já não valem (Freire, 2005a, p. 79).

Freire (2005a) alerta, sobretudo, para a condição na qual os/as oprimidos/as ao buscarem a libertação, não se tornem opressores/as também. Esta “aderência²⁷” ao/a opressor/a se dá pela “imersão” em que se encontram na realidade opressora e assim não lutam pela libertação, mas pela identificação com o seu contrário, o/a opressor/a.

Dada a agência humana, as pessoas são seres da práxis, são seres do que fazer²⁸, por isso o diálogo é fundamental nos processos de luta e libertação de homens e mulheres. A verdadeira revolução, na perspectiva da pedagogia libertadora, deve acontecer através do diálogo com as massas, realizada no encontro de homens e mulheres no mundo e com o mundo (como seres históricos), para assim, poder transformá-lo.

Boaventura de Sousa Santos²⁹ contribui com esta discussão, trazendo os conceitos de epistemologias do Sul, pensamento abissal e ecologia de saberes, os quais aprofundam o debate sobre uma educação libertadora.

²⁶ Termo usado por Paulo Freire (2005a) para retratar que seres humanos são seres inconclusos e, conscientes de sua inconclusão, estão sempre em busca de algo mais.

²⁷ O termo “aderência” refere-se à identificação dos/as oprimidos/as com os/as opressores/as, resultado da imersão na realidade opressora. Essa adesão impede os/as oprimidos/as de lutar pela sua libertação, levando-os/as a aspirar ao papel de opressores/as, em vez de transformarem as condições que os/as mantêm oprimidos/as (Freire, 2005a).

²⁸ Paulo Freire (2005a) utiliza este termo para diferenciar os seres humanos dos animais. Para ele os seres humanos são seres do que fazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os seres humanos, pelo contrário, como seres do que fazer, “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho.

²⁹ Boaventura de Sousa Santos, uma das referências na elaboração do conceito de epistemologias do Sul, está atualmente sendo investigado por denúncias de assédio no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Reconheço a gravidade das acusações e reitero que, em nenhuma circunstância, corroboro com práticas que ferem a dignidade humana. Ressalto que as epistemologias do Sul não são um conceito exclusivo de sua autoria, mas resultado de um esforço coletivo de diversos/as pesquisadores/as comprometidos/as com a valorização dos saberes marginalizados. Assim, a utilização deste referencial na tese está ancorada em sua potência enquanto referencial teórico apropriado e reinterpretado por estudiosos/as ao redor do mundo, transcendendo a autoria original e reafirmando seu papel no fortalecimento da justiça social e do reconhecimento da pluralidade de vozes e experiências.

Para compreender o conceito de epistemologias do Sul, é fundamental, antes, esclarecer o que se entende por epistemologia na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010). Para o autor e a autora, epistemologia refere-se a toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições que definem o que é considerado conhecimento válido. É por meio desse conhecimento que as experiências sociais se tornam intencionais e inteligíveis, pois não há conhecimento sem práticas sociais nem sem atores/atrizes sociais. Como essas práticas e atores/atrizes existem dentro de relações sociais, distintas formas de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias.

No seu sentido mais amplo, as relações sociais são sempre culturais e políticas, pois envolvem tanto a diversidade de saberes quanto a distribuição desigual de poder. Santos e Meneses (2010) nos instigam a refletir sobre as razões pelas quais, nos últimos dois séculos, predominou uma epistemologia que nega a construção de conhecimentos na diversidade cultural e política, impondo uma visão de mundo moderna cristã ocidental por meio do colonialismo, do patriarcado e do capitalismo. Essa dominação cultural e política foi tão profunda que descredibilizou e suprimiu outras formas de conhecimento que contrariavam os interesses que ela servia. Os/as autores/as denominam essa prática de negação e silenciamento de *epistemicídio*.

No entanto, mesmo sobre este imponente *epistemicídio*, as classes sociais marginalizadas e oprimidas, de algumas formas, apropriaram-se da ciência para legitimar suas causas e fortalecer suas lutas.

O autor e a autora apontam que a crítica feita a este regime epistemológico é hoje possível devido a um conjunto de circunstâncias que permitem identificar a possibilidade de uma urgência alternativa para esta epistemologia dominante, porém existem muitos obstáculos políticos e culturais para a sua concretização. Um exemplo disso é que mesmo com o fim do colonialismo político, que envolvia a negação da independência política de povos e/ou nações subjugadas, isso não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado. A continuação desta dominação é denominada por Anibal Quijano (2010) como *colonialidade*.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da

escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2010, p. 84).

Na busca por alternativas à epistemologia dominante, Santos e Meneses (2010), partem do princípio de que o mundo é epistemologicamente diverso e que esta diversidade representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais, tanto no interior da ciência, como na relação entre ciência e outros conhecimentos. A esta diversidade epistemológica do mundo o autor e a autora denominam de epistemologias do Sul.

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento económico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte) (Santos; Meneses, 2010, p. 19).

Embora epistemologias do Sul evoque geografias específicas, historicamente marcadas pela colonização e pela exploração, também opera metaforicamente para incluir lutas epistêmicas que ocorrem no Norte global. Assim, o conceito engloba uma diversidade de saberes que se manifestam onde quer que haja movimentos de resistência e reivindicações por sua valorização, independentemente de fronteiras geográficas.

Santos (2010) traz também a compreensão de que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal e defende a necessidade de partirmos para um pensamento pós-abissal, no qual temos que aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Ele define o pensamento abissal como uma forma de conhecimento que opera por meio de distinções radicais, criando divisões invisíveis que fundamentam as visíveis. Esse sistema separa a realidade social em dois universos: um “deste lado da linha”, onde se encontra tudo o que é considerado relevante e compreensível, e outro “do outro lado da linha”, onde o que é percebido é produzido como inexistente, irrelevante e incompreensível. A divisão é tal que o “outro lado” desaparece como realidade, sendo visto como exterior e não pertencente ao universo que se considera verdadeiro ou válido. A característica central desse pensamento é a impossibilidade de coexistência entre os

dois lados da linha: enquanto o “deste lado” esgota o campo de tudo o que é considerado real e relevante, o “do outro lado” permanece invisível e inexistente.

No campo do conhecimento, o pensamento abissal torna invisível qualquer forma diferente da ciência moderna dominante, como os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou de indígenas que estão do outro lado da linha. Assim, para Santos (2010), esses saberes não são reconhecidos como conhecimento real, sendo reduzidos a crenças, opiniões, magia ou entendimentos subjetivos, considerados, na melhor das hipóteses, apenas como matéria-prima para a investigação científica.

Em relação à corporeidade, Carlos Nolasco (2019) aponta que os corpos que se localizam no Sul global, que estão para lá da linha abissal, são os corpos possuidores de sinais diacríticos, utilizados como argumento de exclusão e causadores de sofrimento humano. Assim, a sua expressividade e motricidade não é apenas desconsiderada, é simplesmente ignorada, verificando-se nestes casos um desperdício da experiência.

Ao mesmo tempo o autor nos alerta que:

Estes corpos que estão para lá da linha abissal existem, têm dignidade, têm conhecimento, movimentam-se, jogam, praticam desporto, e nos seus gestos, têm igualmente uma intencionalidade que tende para a transcendência. Transcendência que não é, nem tem que ser coincidente com a que se almeja do lado de cá da linha abissal. Em vez de uma transcendência que tende para a superação individual, pode estar uma transcendência que tende para um sentido de comunidade, para um sentimento de dignidade, para a afirmação de existência própria (Nolasco, 2019, p. 208).

As linhas abissais não estiveram sempre fixas, numa mesma posição, mas se deslocaram no percorrer da História. Segundo Santos (2010), as linhas abissais são tão presentes como na era colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, trazendo como exemplo as discriminações raciais e sexuais, as zonas selvagens das megacidades, o tráfico ilegal de órgãos humanos³⁰, o trabalho infantil, a expulsão de indígenas de seus territórios ancestrais, o genocídio da juventude negra na periferia das grandes cidades, a exploração da prostituição, a colonialidade, entre outros.

³⁰ Em 2023, na Argentina, Javier Milei, então candidato à presidência, causou indignação ao sugerir a possibilidade de regulamentar a doação de órgãos humanos de pessoas vivas como uma mercadoria (INFOBAE, 2023). Esta declaração foi amplamente criticada e levantou preocupações sobre a ética e as implicações de tal medida, trazendo à tona questões relacionadas ao tráfico ilegal de órgãos e à mercantilização do corpo humano.

Corroboro com o pensamento de Santos (2010), quando ele afirma: “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra humanidade se afirmar enquanto universal” (Santos, 2010, p. 39).

Nesta perspectiva é necessário haver uma resistência a esse pensamento abissal, requerendo um pensamento alternativo de alternativas. Santos (2010) propõe um pensamento pós-abissal, pautado no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento das diferenças. “O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e continua desprovida de uma epistemologia adequada” (Santos, 2010, p. 51).

Partindo da concepção da pluralidade de conhecimentos heterogêneos, uma diversidade epistemológica do mundo, o pensamento pós-abissal compreende o que Santos (2010) entende como ecologia de saberes. “É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia” (Santos, 2010, p. 53).

Assim, busca-se credibilidade de conhecimentos diversos, incluindo os não-científicos, não implicando o descrédito do conhecimento científico, mas sim sua utilização contra-hegemônica. A ecologia de saberes se faz presente, como um meio de intervenção no real e um diálogo na sociedade, se consolidando em um aspecto pragmático e epistemológico. Consiste na busca da intersubjetividade levando em conta que cada prática de conhecimento tem lugares, diferentes durações e ritmos diferentes, a intersubjetividade promove a disposição para conhecer e agir em escalas diferentes, articulando diferentes durações. Na co-presença de diferentes saberes é necessário reconhecer e aprender com as suas afinidades, suas diferenças, suas complementariedades e as suas contradições. O objetivo é potencializar a eficácia das lutas de resistência contra as diversas formas de opressão (Santos, 2020).

Diversas lutas vêm sendo travadas contra a hegemonia de um pensamento abissal, seja pelas manifestações de movimentos sociais, seja por ações em diversas práticas sociais, como no trabalho, no lazer e também, na área acadêmica. Essas lutas são árduas, pois temos linhas abissais muito bem estruturadas, como o caso do patriarcado, do racismo, do capitalismo e em tantas outras formas de opressão. Gostaríamos de apresentar, como um exemplo emblemático de resistência ao pensamento abissal, a trajetória da mulher portuguesa negra, Grada Kilomba. Em sua obra *Memória da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano* (Kilomba, 2019), ela narra sua própria

vivência na área acadêmica, permeada por desafios decorrentes do preconceito racial e sua luta para superá-lo.

Ela apresenta o percurso acadêmico, desde a sua entrada no Doutorado, na Alemanha, até sua vida de professora universitária, indicando que os conceitos de conhecimento, saber e ciência estão intrinsicamente ligados ao poder e à autoridade racial. Para ela o centro acadêmico não é um lugar neutro como muitos defendem. Para a autora, “[...] é um espaço branco onde se tem negado às pessoas negras o privilégio de falar. É historicamente um espaço onde não temos tido voz e onde as/os acadêmicas/os brancas/os levaram a cabo discursos teóricos que nos construíram formalmente como [...] inferior” (Kilomba, 2019, p. 50). As vozes das pessoas negras têm sido sistematicamente desqualificadas como conhecimento inválido. Assim, a autora diz que “[...] a academia não é um espaço neutro nem mero espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e saber, é também espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a” (Kilomba, 2019, p. 51), colocando o discurso sobre o racismo na academia sempre à margem.

É um problema de racismo estrutural, no qual a validação do que é saber verdadeiro e válido é controlada por acadêmicos/as brancos/as, que determinam as suas perspectivas como exigências universais. Para ela o que é encontrado na academia não é uma verdade científica objetiva, mas sim resultado de relações desiguais de poder de raça. Com isso tem-se rejeitado todo saber que não se expresse na ordem eurocêntrica do conhecimento, com a justificativa de que não constitui ciência credível.

É interessante, mas não é científico; é interessante, mas é subjectivo; é interessante, mas é pessoal, emocional e parcial: «Você interpreta de mais», disse-me certa vez uma colega. «Deve julgar-se a rainha da interpretação. » Comentários como estes revelam o controlo interminável da voz do sujeito negro e a vontade de governar e comandar a maneira como abordamos e interpretamos a realidade. Com estas observações, o sujeito branco assegura o seu sentido de poder e autoridade sobre um grupo que rotula de «menos sabedor» (Kilomba, 2019, p. 54-55).

Corroboro com Kilomba (2019) que, ao mascarar essa hegemonia sob o rótulo de “objetividade científica”, a academia perpetua desigualdades e silencia outras perspectivas e epistemologias, que poderiam contribuir para um entendimento mais rico e plural do que constitui a realidade e a ciência. Essa crítica nos desafia a reimaginar os critérios de validação do conhecimento, integrando diferentes vozes e experiências que foram, e ainda são, marginalizadas. Assim, a academia só poderá se tornar

verdadeiramente inclusiva e comprometida com a justiça epistêmica quando reconhecer e enfrentar as dinâmicas raciais que sustentam essas desigualdades, garantindo espaço e legitimidade para as experiências e saberes de pessoas racializadas.

Kilomba (2019) afirma que, ao falar destas posições de marginalidade, evoca-se dor, desilusão e raiva. Mas é necessário falar desta realidade e teorizá-la. Neste sentido, ela defende uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, destacando a impossibilidade de uma neutralidade objetiva. Ela critica a postura de acadêmicos/as brancos/as que reivindicam uma posição neutra e objetiva, argumentando que tal postura ignora as próprias localizações específicas de onde falam, locais esses que são, na realidade, posições de poder e dominação, não de neutralidade. Ao integrar a emoção e a subjetividade em sua escrita, ela não apenas desafia o conhecimento tradicional, mas também reivindica um espaço para que acadêmicos/as negros/as nomeiem e teorizem a partir de suas próprias realidades. Ao propor esta epistemologia ela pretende que as estruturas de conhecimento e poder se transformem, incluindo plenamente a diversidade de vozes e experiências, para promover um saber verdadeiramente pós-abissal.

Este exemplo da trajetória de vida da Grada Kilomba (2019) nos faz compreender que estar à margem não deve ser visto como um mero espaço periférico, de perda e privação, mas como um espaço de resistência, de luta e possibilidades, tornando-se um espaço de abertura radical e de criatividade, possibilitando uma ecologia de saberes.

Enrique Dussel (2016) também traz contribuições para pensar a libertação dos povos latino-americanos através da concepção de transmodernidade. Ele demonstra o processo de construção da filosofia latino-americana como filosofia da libertação, que ocorreu no final da década de 1960, com o surgimento das ciências sociais críticas latino-americanas e pelos movimentos populares estudantis, presentes até os tempos atuais. A filosofia da libertação como filosofia crítica cultural precisava gerar uma nova elite cuja “ilustração” iria se articular aos interesses do bloco social dos/as oprimidos/as. Portanto, falava-se em uma libertação da cultura popular. Essa cultura periférica oprimida pela cultura imperial deveria ser o ponto de partida para o diálogo intercultural.

Para abordar a concepção de transmodernidade, o autor faz uma ampla análise sobre a modernidade, que para ele tem uma conotação claramente eurocêntrica. Segundo Dussel (2016) a modernidade teve início com a invasão da América pelos espanhóis. Com a revolução industrial e o iluminismo, a modernidade atingiu sua plenitude, financiada pelo colonialismo, expandindo-se do Norte da Europa, em direção à Ásia e, depois, pela

África. Neste contexto, a cultura ocidental, com seu notório “ocidentalismo”, colocava todas as demais culturas como primitivas, como pré-modernas, tradicionais e subdesenvolvidas. Aprofundando essa questão, Dussel (2016) analisa a relação entre modernidade e centralidade, e para ele:

A Modernidade (o capitalismo, o colonialismo, e o primeiro sistema-mundo) não é contemporânea à hegemonia global da Europa – desempenhando um papel de “centro” do mercado no que diz respeito às culturas restantes. “Centralidade” do mercado mundial e Modernidade não são fenômenos sincrônicos. A Europa moderna torna-se “centro” depois de ser “moderna”. [...] A Europa começou a ser “centro” do mercado mundial (e através dele estender o “sistema-mundo” por todo o planeta) a partir da Revolução Industrial (Dussel, 2016, p. 61-62)

Neste contexto, as culturas universais e milenares, como a chinesa e outras mais do extremo oriente, a hinduísta, a islâmica, a bizantino-russa, as da América Latina foram, em parte, colonizadas, mas a maior parte de suas estruturas de valores foram sobretudo roubadas, excluídas, desprezadas, negadas e ignoradas.

Segundo Dussel (2016), o sistema econômico e político foi dominado pelo poder colonial e pela acumulação de riqueza, e as culturas colonizadas foram frequentemente consideradas desprezíveis, insignificantes e sem valor. No entanto, ele ressalta que esse desprezo permitiu que essas culturas sobrevivessem em silêncio, mesmo sendo desdenhadas por suas próprias elites modernizadas e ocidentalizadas. Ele argumenta que essa alteridade, apesar de negada, demonstra uma riqueza cultural latente que ressurgiu gradualmente das cinzas do colonialismo. Ele destaca que essa exterioridade cultural não é uma identidade estática ou essencialista, mas uma identidade que evoluiu em resposta à modernidade, permanecendo como uma exterioridade em crescimento. Além disso, por não serem modernas, essas culturas não se enquadram no conceito de pós-modernas; elas são pré-modernas, coexistindo com a modernidade e apresentando o potencial de se tornarem transmodernas.

Assim, o conceito estrito de transmoderno indica essa novidade radical que significa o surgimento da exterioridade, da alteridade, do sempre distinto, de culturas universais em desenvolvimento, que assumem os desafios da modernidade e, até mesmo, da pós-modernidade euro-americana, mas que respondem a partir de outro lugar, do ponto de sua própria experiência cultural, diferente da euro-americana, portanto capaz de responder com soluções completamente impossíveis para a cultura moderna única. Uma

futura cultura transmoderna, terá uma pluriversalidade³¹ rica e será fruto de um autêntico diálogo intercultural.

O diálogo intercultural não é apenas – ou principalmente – um diálogo entre os apologistas de suas culturas, que tentaram mostrar aos outros as virtudes e os valores de sua própria cultura. É, sobretudo, um diálogo entre os críticos de sua própria cultura (intelectuais da “fronteira” entre a própria cultura e a Modernidade). Não são os que simplesmente defendem de seus inimigos, mas que primeiramente *recriam a partir de pressupostos críticos* que se encontram em sua própria tradição cultural e da mesma Modernidade que se globaliza. A Modernidade pode servir como catalisador crítico (se utilizada pela mão especialista de críticos da própria cultura). No entanto, não é um diálogo entre os críticos do “centro” e os críticos da “periferia” cultural. É, sobretudo, *um diálogo entre os “críticos da periferia”*, um diálogo inter-cultural Sul-Sul, antes de ser um movimento para o diálogo Sul-Norte (Dussel, 2016, p. 68).

O diálogo intercultural é um processo de afirmação, tornando-se uma arma de libertação. Dussel (2016) aponta quatro pontos estratégicos na construção de um projeto *transmoderno*: (i) valorização de seus próprios momentos culturais negados ou simplesmente depreciados que se encontram na exterioridade da modernidade; que foram deixados de fora da consideração destrutiva desta pretensa cultura moderna universal; (ii) esses valores tradicionais ignorados pela modernidade devem ser o ponto de partida de uma crítica interna, a partir das possibilidades hermenêuticas próprias dessas culturas; (iii) os críticos, para serem críticos, devem viver o biculturalismo das “fronteiras” e então criar um pensamento verdadeiramente crítico; (iv) esse processo supõe um período longo de resistência, de amadurecimento e de acumulação de forças. É tempo do cultivo acelerado e criativo do desenvolvimento da própria tradição cultural, agora a caminho de uma utopia transmoderna. Trata-se de uma estratégia de crescimento e criatividade de uma cultura não só decolonizada³², mas renovada.

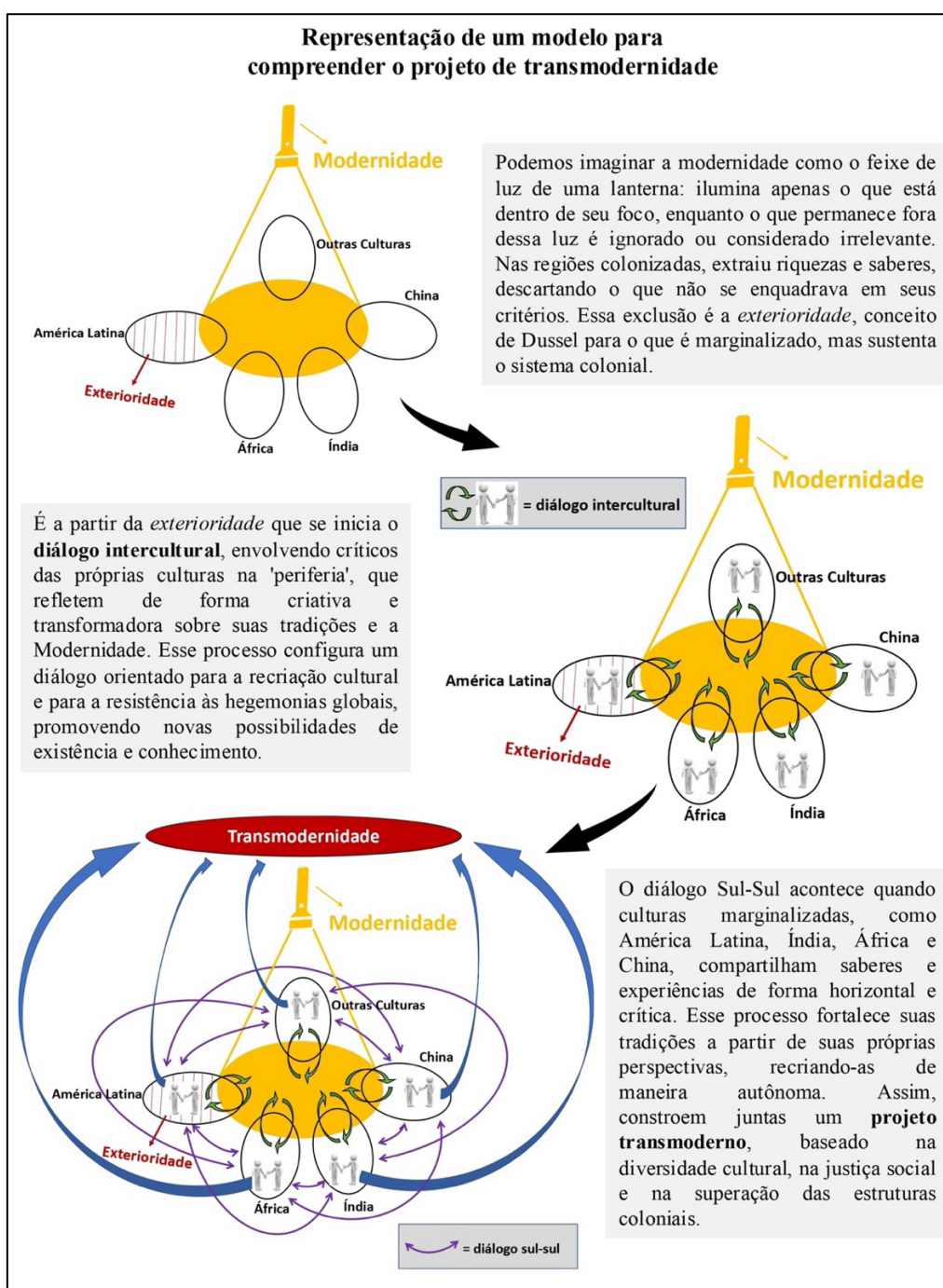
Com base nos entendimentos construídos a partir do texto de Enrique Dussel (2016) e do vídeo do próprio autor (s.d.), elaborei uma representação de um modelo que reflete minha compreensão sobre um projeto transmoderno. Esse modelo articula

³¹ Pluriversalidade refere-se à noção de que existem múltiplas realidades, conhecimentos, e culturas, todos coexistindo de forma equitativa, sem que nenhum seja considerado universal ou superior. Este conceito desafia a ideia de uma única verdade ou perspectiva dominante, enfatizando a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de visões de mundo.

³² O termo *decolonialidade* utilizado neste estudo é considerado como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados pelo processo histórico de colonização, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo.

conceitos como transmodernidade, diálogo intercultural e exterioridade, mostrando como as culturas periféricas podem se reafirmar e recriar criticamente suas identidades. A proposta destaca a emergência dessas culturas a partir de suas próprias referências e experiências, rompendo com a lógica eurocêntrica imposta pela modernidade e promovendo uma pluriversalidade cultural. A Figura 1 apresenta uma síntese visual e conceitual dessa dinâmica transformadora e libertadora.

Figura 1 - Representação de um projeto de transmodernidade.



Fonte: elaboração própria.

Em outro texto, Dussel (2003) nos alerta para a necessidade de adoção de uma ética ecológica³³ que respeite o direito universal à sobrevivência de todos os seres humanos, especialmente dos mais afetados e excluídos, pensando nas gerações atuais e nas futuras, que herdarão, se não adquirirem uma consciência pronta e global, aquilo que o autor denomina de “terra morta”. Em seguida apresenta uma reflexão importante sobre a vida na terra e sua destruição:

A Vida é condição absoluta da existência humana, e por isso a Vida da terra se chama condição ampliada. Na realidade, a Terra não pode ser destruída, nem tampouco a natureza (em sua mera constituição física, química ou simplesmente material); o que nela pode ser destruído são as condições para a existência da Vida. A Vida pode ser destruída da Terra (Dussel, 2003, p. 23).

Para Dussel (2003), a necessidade de adoção de uma ética ecológica é urgente, pois o sistema capitalista traz, desde o século XVI, uma ideologia colonial eurocêntrica, patriarcal e, como culminação, exploradora ilimitada da natureza, pois o critério fundamental do capitalismo é o aumento da taxa de lucro.

Dessa forma, o autor defende que é necessário reconstruir a verdade de uma ética material (que é uma ética da vida), em que a destruição ecológica, a pobreza, a opressão da maioria da humanidade sejam detectadas como problemas éticos em si mesmos, e articulá-la convenientemente a uma moral formal, pautada no diálogo e na intersubjetividade.

O critério fundamental de toda ética material consiste na satisfação das necessidades básicas e de seu desenvolvimento da vida humana, que Dussel (2003) denomina “sobre-vivência”. A práxis humana neste sentido torna-se um projeto que é sempre realizado inevitavelmente no horizonte de uma *vida boa* (felicidade, sobrevivência etc.), em sua comunidade cultural.

Como apresentado anteriormente, Dussel vislumbra uma nova era para o mundo, a transmodernidade, na qual a humanidade deve aprender com os erros da modernidade. Antes de tudo, é necessário afirmar a vida em oposição ao capital, ao colonialismo, ao patriarcado e a outras limitações que comprometem as condições universais para a reprodução da vida na Terra. (Dussel, 2020).

³³ Uma *ética ecológica* trata a condição de possibilidade absoluta dos seres vivos, exercida, no respeito ao direito universal à sobrevivência de todos os seres humanos, especialmente dos mais afetados e excluídos (Dussel, 2003).

Ao analisarmos o conceito de ética ecológica de Dussel (2003), percebemos sua profunda convergência com a ecologia de saberes proposta por Santos (2010). Ambos os conceitos enfatizam a necessidade de uma abordagem inclusiva e plural na compreensão e proteção da vida e do conhecimento. A ética ecológica defende o respeito à vida em todas as suas formas, destacando a interdependência dos seres humanos e do meio ambiente, enquanto a ecologia de saberes propõe o reconhecimento da diversidade de conhecimentos como fundamentais para a sobrevivência da humanidade e a criação de uma sociedade mais justa. A ecologia de saberes, ao buscar a interação sustentável entre saberes científicos e outros saberes marginalizados, converge com a ética ecológica no sentido de reconhecer a pluralidade como uma riqueza indispensável para enfrentar os desafios contemporâneos. Essa articulação nos leva a considerar que, para enfrentar crises como a destruição ecológica, é necessário integrar conhecimentos que vêm tanto da ciência moderna quanto das práticas e saberes locais, possibilitando uma coexistência mais harmoniosa e sustentável com o planeta. Assim, a valorização da diversidade epistemológica, defendida por Santos (2010), complementa a perspectiva ética de Dussel (2003), ao reforçar a ideia de que a proteção da vida depende do respeito às múltiplas formas de conhecimento e ao reconhecimento de sua legitimidade.

As concepções apresentadas neste texto reforçam a necessidade da *dialogicidade*, da *conscientização*, da *humanização* e da *libertação*, da *transmodernidade* e das *epistemologias do Sul*, refletindo para uma profunda preocupação com a sustentabilidade da vida humana no planeta e com a valorização da diversidade de saberes. Nesse sentido, consideramos fundamental apresentar as contribuições do pensador indígena Ailton Krenak sobre sua compreensão de humanidade, que adotamos nesta pesquisa, e de como sua concepção nos alerta para a necessidade de uma relação sustentável com o planeta. No livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (Krenak, 2019), ele critica a construção antropocêntrica de humanidade que predominou nos últimos milênios, retratando momentos históricos, como por exemplo, o da colonização realizada pelos europeus brancos que colonizaram diversos povos, na premissa da existência de uma humanidade esclarecida que precisava “dar luz” a uma humanidade obscurecida. Para Krenak (2019), “[...] esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história” (Krenak, 2019, p. 11).

O autor propõe uma reavaliação radical de nossa relação com o planeta, defendendo uma coexistência que respeite a diversidade de seres e saberes. Sua análise não apenas complementa, mas também expande o escopo das preocupações levantadas por Freire (2005a; 2005b), Fiori (2014), Santos (2010; 2020) e Dussel (2003; 2016; 2020), ao insistir que a sobrevivência humana e a biodiversidade dependem de uma nova forma de conceber nossa existência coletiva na Terra.

Krenak (2019) indaga: “Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser?” (Krenak, 2019, p. 14). Para ele a modernização fez com que muitas pessoas do campo e da floresta fossem viver em favelas e em periferias, transformados/as em mão de obra em centros urbanos. “Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade” (Krenak, 2019, p. 09). Sua percepção é que, com o tempo, as pessoas foram se distanciando do organismo que chamamos de Terra, considerando que ela é uma coisa e nós somos outra. A Terra de um lado e a humanidade de outro.

Ele faz crítica ao modelo antropocêntrico, que coloca os seres humanos no centro do universo. Seu entendimento de humanidade está profundamente enraizado na relação intrínseca entre os seres humanos e a Terra, reconhecendo a interdependência entre todas as formas de existência. Também critica um modelo padrão de humanidade que nega a diversidade, pois para Krenak (2019):

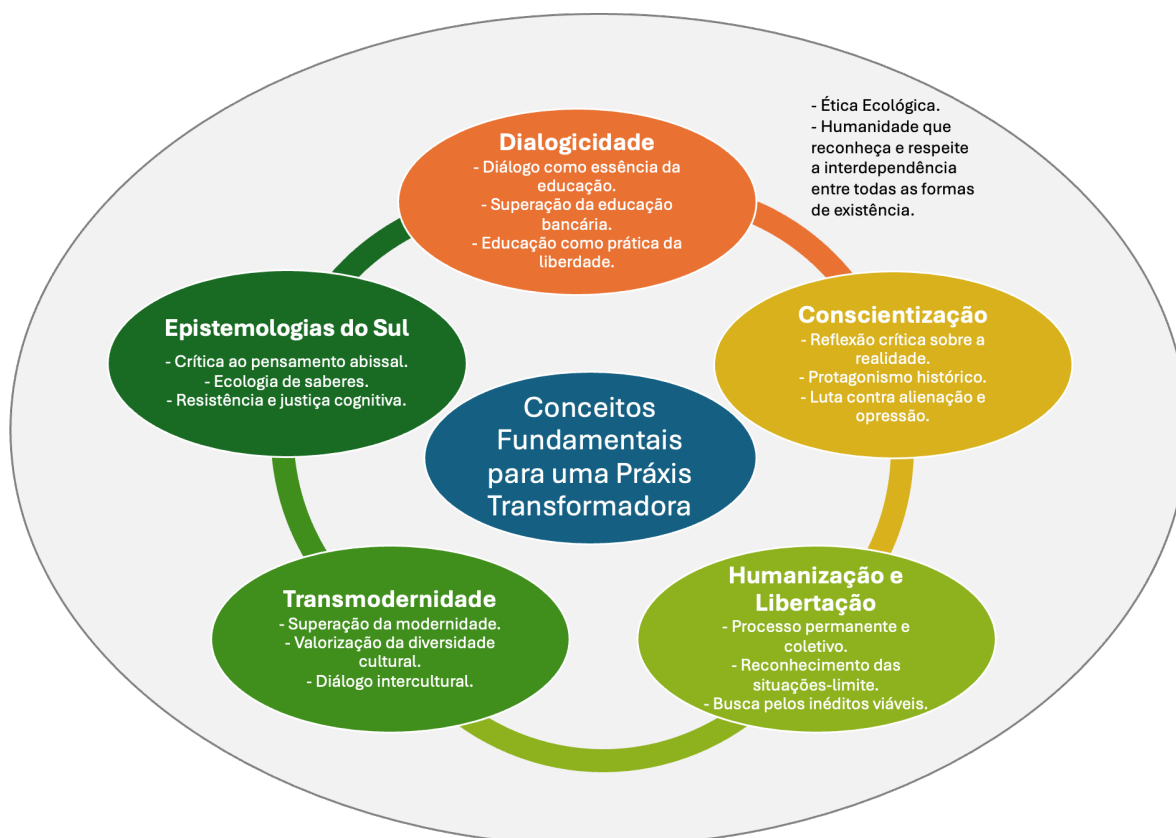
Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos (Krenak, 2019, p. 33).

Neste sentido, acreditamos que para construirmos ações que envolvam uma concepção dialógica, humanizante e libertadora do ato de pesquisar, educar e conviver, é necessário que nossa concepção de humanidade esteja atrelada a diversidade e reconheça a interdependência entre todas as formas de existência.

Para melhor visualizar a articulação dos conceitos desenvolvidos até o momento, apresento a Figura 2, que sintetiza de forma esquemática as principais ideias discutidas nesta seção. Essa representação gráfica destaca as conexões entre os conceitos de

dialogicidade, conscientização, humanização e libertação, transmodernidade e epistemologias do Sul, facilitando uma compreensão integrada da discussão teórica realizada.

Figura 2 - Representação dos conceitos fundamentais para uma práxis transformadora.



Fonte: elaboração própria.

Destacamos, por fim, que esses conceitos não se limitam ao campo teórico, mas se consolidam como fundamentos práticos essenciais para repensar e reestruturar as dinâmicas de poder no campo educacional. As ideias discutidas encontram profunda ressonância no projeto de Educação Popular, que será explorado na próxima seção. Com seu compromisso com a emancipação e a transformação social, a Educação Popular incorpora essas perspectivas ao praticar princípios como o diálogo, a horizontalidade nas relações de poder e a valorização da diversidade de saberes.

É essencial reconhecer que a Educação Popular se articula não apenas como uma resposta pedagógica, mas como uma proposta política e epistemológica que se alinha e expande os horizontes propostos pela educação libertadora, pelas epistemologias do Sul e pela transmodernidade, contribuindo significativamente para a reconfiguração dos

espaços de aprendizagem e para o desenvolvimento de uma consciência crítica de educadores/as e educandos/as e de todas as pessoas envolvidas em suas práticas.

1.3 A Educação Popular enquanto projeto político de libertação

Na América Latina, a Educação Popular é compreendida como uma abordagem que valoriza uma educação dialógica, humanizante e libertadora. Essa abordagem respeita a diversidade de conhecimentos, como destacado pelo conceito de ecologia de saberes, e promove a interculturalidade através da transmodernidade. Esses elementos são fundamentais para superar visões tradicionais e para engajar-se em um pensamento pós-abissal, onde diferentes sistemas de conhecimento coexistem e se complementam.

Desde o momento da colonização dos povos latino-americanos até os dias atuais, nosso continente enfrenta desafios como o epistemicídio, a colonialidade, o racismo e o patriarcado. Paulo Freire (2005a) critica estas estruturas ao destacar que nem todas as pessoas têm o direito de “dizer a palavra”, que para ele não está submetido apenas à possibilidade de falar, mas ter a capacidade e a oportunidade de expressar-se, participando ativamente na criação e na transformação da própria realidade. Para o autor, a existência humana não pode se sustentar no silêncio ou em falsas palavras, mas exige o uso de palavras verdadeiras, capazes de transformar o mundo.

Vivemos numa sociedade marcada por desigualdades profundas, o que ressalta a necessidade de uma educação que seja ao mesmo tempo transformadora e libertadora. Esta educação deve garantir a todos/as o direito de “dizer a palavra” e, assim, participar ativamente na construção do conhecimento. Neste contexto, abordaremos nesta seção a Educação Popular como um caminho para alcançar essa transformação.

Para compreender a Educação Popular, é necessário situá-la historicamente, que no contexto brasileiro está alicerçada em conjunturas de democratização e de resistência. Abordaremos brevemente³⁴ três sentidos da expressão Educação Popular apresentadas pelo autor Carlos Rodrigues Brandão (2016). Inicialmente o termo foi utilizado pelos movimentos civis e de luta, a partir de 1920, para a democratização do ensino brasileiro por uma escola laica, pública e de qualidade e que lutava para que os setores mais empobrecidos tivessem acesso à educação escolarizada. Assim, além da educação escolar

³⁴ Para aprofundamento do contexto histórico da Educação Popular, indico a leitura do livro “O que é educação popular” de Carlos Rodrigues Brandão (2016) e do artigo “Educação Popular: uma história, um que-fazer”, das professoras Valéria Oliveira de Vasconcelos e Maria Waldenez de Oliveira (2009).

ser um direito de todos os cidadãos, ela era um meio imediato e justo de construção das bases de uma sociedade democrática no Brasil.

Por volta dos anos de 1960, a Educação Popular começa a ser contextualizada também como um processo de libertação através de algumas iniciativas de alfabetização e educação de adultos. Neste sentido, a Educação Popular não é uma variante ou extensão da democratização da escola, mas sim uma concepção emancipadora que busca transformar a ordem social e o sistema educacional. Esta experiência ganhou força pelas propostas de educação libertadora do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, impulsionadas por Paulo Freire e por um grupo de educadores/as da Universidade Federal de Pernambuco. O MCP surgiu em um contexto de efervescência cultural e política no Brasil e foi uma resposta aos altos índices de analfabetismo e à falta de acesso à cultura por parte da população empobrecida. O movimento utilizou diversas formas de expressão cultural como teatro, música, cinema e literatura, para educar e politizar a população. Os programas educacionais frequentemente adotavam métodos inovadores, posteriormente sistematizados por Paulo Freire em seu método de alfabetização. Este método destaca o diálogo e a problematização da realidade vivida pelos/as educandos/as.

É importante ressaltar a ação revolucionária de Paulo Freire e de um grupo de educadores/as realizada em 1963, ao alfabetizarem 300 trabalhadores/as rurais em apenas 40 horas de estudo, na pequena cidade do sertão do Rio Grande do Norte, chamada Angicos. A metodologia de Paulo Freire em Angicos focava no diálogo e na problematização. Em vez de usar técnicas tradicionais de memorização, os/as educadores/as iniciavam com as “palavras geradoras³⁵” escolhidas a partir da realidade e do cotidiano dos/as alunos/as. Essas palavras eram usadas para construir situações problematizadoras, que incentivavam os/as alunos/as a refletir criticamente sobre sua própria existência e condições sociais, econômicas e culturais. O processo não era apenas aprender a ler palavras, mas também a “ler o mundo”, o que significa entender contextos sociais e políticos complexos e ser capaz de agir sobre eles.

O terceiro sentido da Educação Popular está atrelado à luta política desenvolvida por Paulo Freire e ao trabalho político em que educadores/as dirigiam suas ações à

³⁵ Palavras geradoras são termos ou expressões selecionados por seu potencial em catalisar discussões e reflexões profundas, especialmente em contextos educacionais. Este conceito foi amplamente explorado por Paulo Freire em sua pedagogia crítica, onde tais palavras são escolhidas por sua relevância cultural e social para os estudantes, permitindo que eles desenvolvam uma consciência crítica sobre sua realidade. As palavras geradoras são utilizadas como ferramentas para engajar os/as alunos/as no processo de alfabetização. Cada palavra geradora é dividida em sílabas e reunidas em composições diferentes, formando novas palavras.

produção e reprodução de um saber popular através da construção coletiva, pela intersubjetividade, de maneira dialógica junto a grupos marginalizados. Durante a década de 1960, essas experiências de educação ganham força no interior de grupos e movimentos da sociedade civil. Elas surgem através de ações de educadores/as, que no âmbito do seu trabalho profissional e militante, trazem teorias e práticas para uma cultura popular, no intuito de mobilizar setores das classes populares, para uma luta dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigentes. Este tipo de ação ocorre fora do ambiente escolar, ampliando as possibilidades de intervenções através de movimentos populares, movimentos sociais e agências civis dirigidas a sujeitos e grupos em suas comunidades onde vivem ou trabalham.

Para Brandão (2016), estas ações só foram possíveis, pois:

O lugar estratégico que funda a educação popular é o dos movimentos e centros de cultura popular: movimentos de cultura popular, centros populares de cultura, movimentos de educação de base, ação popular. Mesmo quando realizado em serviços de extensão de universidades federais (como a de Pernambuco, onde Paulo Freire começou a descobrir-se em seu método de alfabetização), em setores do Ministério da Educação (desde onde seria desencadeada a Campanha Nacional de Alfabetização), ou em agências criadas por convênios entre a Igreja Católica e o Governo Federal (como o Movimento de Educação de Base), o que tornou historicamente possível a emergência da educação popular foi a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares (Brandão, 2016, p. 90-91).

Por meio desta análise histórica é possível compreender que a Educação Popular pode ocorrer tanto no ambiente escolar quanto no não escolar. Pode ser implementada por meio de políticas públicas municipais, estaduais e federais, além de iniciativas da sociedade civil, coletivos, organizações de base e movimentos sociais.

Os contextos aqui apresentados, fazem com que o surgimento da Educação Popular se torne uma possibilidade de ação de luta dentro da área da educação. Ela é apresentada não só como uma nova teoria educacional, mas também das relações, que está intrinsecamente ligada à cultura popular, estabelecendo novas articulações entre a sua prática e um trabalho político progressivamente popular, no intuito de transformar as estruturas opressoras, através de uma educação libertadora. As ações são desenvolvidas *com* o povo e não *para* o povo. A educação torna-se, assim, um instrumento político de conscientização e libertação, sendo possível a construção de novos saberes que não estejam atrelados apenas ao “saber dominante” de efeito “ajustador” à ordem vigente,

mas que seja construído por pessoas e grupos populares no interior de suas práticas sociais, uma educação como produção e não apenas como transmissão de conhecimento (Brandão, 2016; Gadotti; Torres, 1994). Ela se diferencia de outras práticas educacionais por sua intencionalidade emancipadora e sua opção pelo campo popular.

Corroboro com a definição de Educação Popular apresentada pelas autoras Valéria Oliveira de Vasconcelos e Maria Waldenez de Oliveira (2009) que relaciona o termo a uma:

[...] educação como processo de humanização, um ato político, de conhecimento e de criação, que ocorre no diálogo entre seres humanos, sujeitos de sua vida, e que, solidariamente, fazem e refazem o mundo. Ao falarmos de Educação Popular, não estamos nos referindo à educação das classes populares, mas à educação com as classes populares, com elas compromissada e com elas realizada, mediante o diálogo (Vasconcelos; Oliveira, 2009, p. 136).

Sua intencionalidade deve estar relacionada com o contexto de vida das pessoas nas práticas sociais que elas estão inseridas. No início, as ações educativas devem partir dos saberes que as pessoas possuem (valorizando estes saberes), das suas necessidades e do contexto social em que vivem, para assim, construir ações conjuntamente que possam transformar suas condições de vida (Vasconcelos; Oliveira, 2009). No contexto desta pesquisa, como abordado anteriormente, os processos educativos estão atrelados numa concepção política de educação libertadora e transformadora.

Em estudo realizado por Afonso Torres Carrillo (2013), sobre quem são os sujeitos da Educação Popular, sua pesquisa mostra que historicamente são compostos por camponeses/as, indígenas, professores/as, adultos/as, jovens e crianças de setores populares, dirigentes e integrantes de grupos de base. Nas experiências atreladas às políticas públicas, também se trabalha com atores/atrizes institucionais, como tomadores/as de decisões políticas e funcionários/as públicos/as. O intuito é que as ações de Educação Popular ampliem as potencialidades de atuação destes sujeitos em diferentes níveis da vida social e política, tornando-os/as protagonistas de suas histórias e da história das comunidades e das práticas sociais que atuam.

A partir do contexto histórico e das definições apresentadas pelos/as autores/as sobre a Educação Popular e sua prática, surgem algumas questões fundamentais que nos ajudam a compreender melhor essa abordagem transformadora: o que significa educação neste contexto? Quem educa? Quem é educado? O que se educa? Para que se educa? A

seguir, apresento minhas reflexões sobre essas questões, com base nos princípios da Educação Popular aqui elencados.

A) O que significa educação?

No contexto da Educação Popular, “educação” é um processo de conscientização e libertação, cujo objetivo é a transformação social. É entendida como um instrumento político para desenvolver uma consciência crítica e transformar as estruturas opressoras. A educação aqui não se restringe à transmissão de conhecimento, mas é uma produção coletiva de saberes que emergem das práticas sociais dos grupos populares. Trata-se de uma educação que se dá na e pela relação dialógica, sendo construída de maneira horizontal e participativa, com ênfase na emancipação e na transformação das condições de vida das pessoas envolvidas.

B) Quem é o/a educador/a?

Na Educação Popular, quem educa são todas as pessoas envolvidas no processo educacional. Não há uma separação rígida entre quem ensina e quem aprende; em vez disso, a educação ocorre de forma dialógica e colaborativa, sendo construída *com* as pessoas e não *para* as pessoas. Isso significa que todos/as os/as participantes do processo educativo são educadores/as e educandos/as ao mesmo tempo, colaborando e aprendendo uns/umas com os/as outros/as, em um processo de construção coletiva do saber.

C) Quem é o/a educando/a?

No contexto da Educação Popular, o/a educando/a é qualquer pessoa que participe do processo educacional, especialmente pessoas e grupos populares. O/a educando/a não é um sujeito passivo que recebe conhecimento de maneira unilateral; ele/a é um protagonista na construção coletiva do saber, trazendo suas experiências, saberes e vivências para o processo educativo. Na perspectiva da Educação Popular, o/a educando/a também é educador, pois o aprendizado se dá por meio do diálogo, da troca e da colaboração mútua. Ele/a participa ativamente da produção do conhecimento e da construção de soluções para os desafios vividos em suas realidades, sendo essencial na transformação e conscientização das condições sociais e políticas que o/a envolvem.

D) Quais são os conteúdos abordados?

Na Educação Popular, educa-se para transformar a realidade social por meio de práticas que promovem a conscientização construída coletivamente. Os conteúdos são aqueles que emergem das próprias experiências e práticas sociais dos grupos populares, com o objetivo de problematizar e compreender criticamente o mundo. Esses conteúdos envolvem a leitura crítica da realidade, o reconhecimento dos direitos sociais, a valorização dos saberes locais e populares, além de elementos que promovam a autonomia e a emancipação dos indivíduos e das comunidades.

E) Para que se educa?

Educa-se para a libertação e a conscientização, com o objetivo de promover transformações sociais e políticas. A Educação Popular visa empoderar as pessoas, possibilitando que elas compreendam criticamente suas condições de vida e lutem por uma sociedade mais justa e igualitária. A educação é, assim, uma prática de liberdade, que busca superar as condições de opressão e promover a emancipação dos sujeitos, permitindo-lhes atuar ativamente na construção de um novo contexto social e cultural.

Após apresentarmos nossa compreensão de Educação Popular e sua relevância para a transformação social, no próximo capítulo iremos apresentar o projeto social de extensão universitária Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer (VADL), que está fundamentado nesses princípios, mostrando como a Educação Popular pode ser vivenciada de maneira concreta no contexto de um projeto de lazer.

CAPÍTULO II – PROJETO DE EXTENSÃO VIVÊNCIAS EM ATIVIDADES DIVERSIFICADAS DE LAZER

2.1 Bases conceituais e objetivos do projeto VADL

A presente pesquisa está fundamentada em uma concepção política, metodológica e pedagógica de Educação Popular, que ocorre através de um projeto social de extensão universitária, com foco na temática do lazer, para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e econômica. A universidade tem um papel central enquanto instituição social na mediação entre diferentes formas de conhecimento e a sociedade. Cabe a nós responder à seguinte pergunta: que modelo de educação queremos para nossas universidades? Há diversos projetos de sociedade e de universidade, o que possibilita múltiplas abordagens para a Extensão Universitária, podendo ser assistencialistas, mercantilistas ou populares (Cunha; Montrone; Costa, 2020³⁶). Acreditamos que a Extensão Universitária deva estar alinhada a projetos de Educação Popular, enquanto paradigma transformador, revolucionário e libertador.

Reconhecemos o potencial emancipatório das práticas e dos saberes gerados a partir da experiência de projetos ligados à Educação Popular. Essa pluralidade de experiências deve ser documentada e tornar-se objeto de estudo e reflexão, contribuindo para sua consolidação como uma ferramenta de educação libertadora. Neste sentido, justifica-se a necessidade da realização desta pesquisa, que tem como contexto analisar o impacto do projeto VADL na vida dos/as seus/suas participantes-egressos/as. É necessário que se reflita sobre a universidade na perspectiva da Educação Popular, no caso desta pesquisa através das atividades de Extensão Universitária.

A UFSCar adota o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compreendendo-os como dimensões interligadas. Com base nesse princípio, a universidade se compromete a fomentar o desenvolvimento do saber, de maneira a produzir, sistematizar, criticar, integrar, proteger, divulgar e difundir o conhecimento humano (COEX, 2016³⁷).

As ações de extensão universitária da UFSCar têm como objetivo tornar o conhecimento historicamente produzido acessível à sociedade. Isso pode ocorrer tanto através da própria produção acadêmica da instituição, quanto pela sistematização do conhecimento universal disponível através de um processo acadêmico, interdisciplinar,

³⁶ Ana Luiza Salgado Cunha; Aida Victoria Garcia Montrone; Glauber Barros Alves Costa.

³⁷ Conselho de Extensão da UFSCar.

educativo, cultural, científico-político, que promova a interação transformadora da universidade e da sociedade (COEX, 2016). Essa interação transformadora funciona como uma via de mão dupla, na qual os saberes acadêmicos beneficiam a sociedade, enquanto os conhecimentos e experiências da sociedade contribuem para a construção do conhecimento na universidade (PROEX, 2020³⁸).

De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária, as ações de extensão devem compreender alguns princípios fundamentais, são eles: (i) a promoção do diálogo e da troca de conhecimentos entre a universidade e a sociedade; (ii) ter caráter interdisciplinar e interprofissional; (iii) estar intrinsecamente associada com o ensino e a pesquisa; (iv) impactar concretamente a formação dos/as estudantes; e (v) gerar impacto e transformação social (FORPROEX, 2012³⁹).

Neste contexto está inserido o projeto social de extensão *Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer* (VADL). Ele teve início em 1999 e está vinculado ao Programa Esporte Para Cidadania, do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar e foi desenvolvido em diversas regiões da cidade de São Carlos, predominantemente periféricas e de baixa renda. As ações do referido projeto estão sendo realizadas na Estação Comunitária (ECO) do bairro Jardim Gonzaga, a partir da parceria junto ao Centro Municipal de Extensão e Atividades Recreativas (CEMEAR), da Prefeitura Municipal de São Carlos (PMSC). As atividades ocorrem às terças-feiras, das 18h às 20h⁴⁰, com crianças e jovens entre 7 e 17 anos de idade.

O VADL tem como objetivo geral a educação *pelo e para* o lazer de crianças e adolescentes. Enquanto objetivos específicos, as ações do projeto visam promover: a) atividades diversificadas de lazer; b) formação cidadã crítico-participativa-solidária; c) educação *para e nas* relações étnico-raciais, de gênero e inter-etárias; d) educação ambiental. O projeto, por meio de suas práticas, propõe dinâmicas que envolvem oficinas de ciclismo, futebol, *fútbol callejero*, musicalização, leitura, contação de histórias, construção de jornalzinho, capoeira, natação, danças, ateliê de criação artística e jogos tradicionais de culturas populares, africanas, afro-brasileiras e indígenas. As atividades são organizadas a partir de rodas de conversa entre educadores/as e participantes, que

³⁸ Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar.

³⁹ Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

⁴⁰ As atividades do projeto VADL estão sendo realizadas no período noturno, pois a maioria das crianças e adolescentes do Jardim Gonzaga está tendo aula em escolas em período integral.

juntos/as trocam experiências, saberes e combinam as atividades a serem realizadas no encontro seguinte (Gonçalves Junior, 2017; Santos, 2008).

As práticas do VADL estão alicerçadas em princípios que valorizam a coletividade, a dialogicidade e o direito ao lazer como dimensão essencial da existência humana. Esses fundamentos se refletem não apenas nas ações desenvolvidas, mas também na identidade visual do projeto. Criado em 1999, o logo do VADL sintetiza esses elementos, tornando-se uma representação simbólica de sua filosofia e compromisso com a educação *pelo e para* o lazer. A seguir, apresentamos a Figura 3, que ilustra essa identidade visual:

Figura 3 - Logo do VADL.



Fonte: Acervo do projeto VADL.

A concepção do logo do VADL resultou de um processo colaborativo entre Alessandro Pulcinelli, Luiz Gonçalves Junior e Rozinaldo Galdino. Alessandro, então aluno do curso de Educação Física da UFSCar, criou o elemento central do logo, buscando representar a ideia do ser em ação, com base em diálogos sobre a Motricidade Humana. Luiz, docente do DEFMH, e Rozinaldo, que na época também integrava o quadro docente do departamento, idealizaram a representação da roda com as crianças de mãos dadas, simbolizando a interação e a coletividade que caracterizam as práticas do projeto.

O logo do VADL foi pensado para representar os princípios que orientam o projeto, destacando a motricidade (ação intencional e solidária de transcendência) em

integração, cooperação, interdependência e solidariedade. Esses elementos traduzem a ideia de *sendo-com-outrem-ao-mundo*, enfatizando a relação indissociável entre os sujeitos e suas vivências no coletivo, situadas.

A composição visual do logo traz participantes dispostos em roda, simbolizando a dinâmica interativa das práticas do VADL contextualizadas na roda do mundo-vida, um tempo-espaço de encontros e de conhecimentos compartilhados. Essa representação dialoga diretamente com o conceito de Ubuntu⁴¹, sintetizado na expressão “eu sou porque nós somos”, que reafirma a centralidade das relações cooperativas e solidárias na construção de experiências significativas.

A cor azul do logo do VADL está associada à tranquilidade, calma, alegria, harmonia e paz. Inicialmente, Luiz e Rozinaldo escolheram o azul celeste. No entanto, em 2007, propôs a adoção do azul *royal*, uma tonalidade mais intensa, para conferir maior destaque e vivacidade ao logo, especialmente sobre o fundo branco das camisetas. Essas camisetas são tradicionalmente usadas tanto pelos/as participantes quanto pelos/as educadores/as do projeto, seguindo um modelo único que simboliza a horizontalidade das relações e a construção coletiva nas ações.

Assim, o logo do VADL é uma expressão visual das experiências vividas, da ética e da filosofia do projeto, explicitando sua proposta de promover o lazer, pautado na coletividade e na diversidade.

O lazer está previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴² e na Constituição Federal do Brasil⁴³, sendo reconhecido como um direito social, constituindo-se em um importante fenômeno social. Como anunciado, as ações vivenciadas no VADL desenvolvem a educação *pelo e para* o lazer, ou seja, o duplo aspecto educativo do Lazer: *veículo e objeto da educação* (Marcellino, 2000a). *Veículo de educação* significa aproveitar o potencial educativo da vivência do lazer, podendo trabalhar valores, condutas e atitudes, no qual as pessoas se educam através dele. As vivências de lazer desencadeiam diversos processos educativos: aprendemos ao ouvir música, assistir a um filme,

⁴¹ Ubuntu é um conceito da filosofia africana que enfatiza a interdependência entre as pessoas e a construção do ser a partir da coletividade. No pensamento Ubuntu, a existência individual só se concretiza na relação com os/as outros/as, rejeitando a ideia de um “eu” separado do coletivo. Trata-se de uma ética de convivência fundamentada na solidariedade, na reciprocidade e no reconhecimento mútuo, conforme abordado por Luís Augusto Ferreira Saraiva (2019).

⁴² Artigo 24: “Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas”. Declaração Universal dos Direitos Humanos (2020): proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948.

⁴³ Art. 6º, Capítulo II. BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

brincando com os/as filhos/as, ao contemplar a natureza, praticar esportes, conversar em um restaurante ou descansar numa rede. Já o lazer enquanto *objeto de educação* é quando ele próprio é o motivo da educação, referindo-se à preparação das pessoas para vivenciá-lo, tanto na esfera da criação cultural quanto na do consumo, não-conformista, com o objetivo de alcançar níveis mais críticos e criativos de fruição, produção e contemplação. Promove-se a compreensão de que o lazer é um direito social e deve ser acessível a todos, respeitando a diversidade e fomentando a inclusão e a justiça social, encorajando as pessoas a escolherem e participarem de atividades de lazer de maneira autônoma, baseando-se em seus interesses e possibilidades (Marcellino, 2000a).

Neste sentido, Marcellino (2000b) contribui com a discussão ao apresentar o conceito de *todo inibidor*. Para o autor, o lazer só se concretiza plenamente quando é vivido de forma autônoma, sem imposições ou condicionamentos externos que limitem sua fruição. O conceito de *todo inibidor* refere-se a fatores que restringem o acesso e a fruição do lazer, como barreiras estruturais, econômicas, sociais e simbólicas. Essas barreiras podem estar relacionadas à classe social, ao gênero, à faixa etária e ao nível educacional, impactando diretamente o acesso e a forma como diferentes grupos vivenciam o lazer. Entre essas restrições, destacam-se a falta de tempo, a precariedade de equipamentos públicos, a desigualdade no acesso a atividades culturais e esportivas, a desvalorização de determinadas práticas de lazer e a reprodução de estereótipos que limitam as escolhas de certos grupos. Assim, defendemos que políticas públicas e projetos sociais, como o VADL, atuem para minimizar ou eliminar esses obstáculos, garantindo que todas as pessoas, independentemente de sua condição socioeconômica, identidade de gênero, idade ou nível de escolaridade, possam vivenciar o lazer de maneira autônoma, diversa e significativa.

Academicamente, o lazer é objeto de estudo em várias áreas do conhecimento, como educação física, psicologia, sociologia, turismo, hotelaria, entre outros cursos, oferecendo uma compreensão abrangente de seu impacto na sociedade e nas pessoas. Nos estudos sobre o lazer, tradicionalmente tem se enfatizado dois aspectos para sua compreensão: tempo e atitude (Marcellino 2000a). O aspecto tempo está relacionado como liberado do trabalho, ou como *tempo livre* ou *tempo disponível*, não só do trabalho, mas de outras obrigações (religiosas e familiares, por exemplo), ressaltando a qualidade das ocupações desenvolvidas. O aspecto atitude, considera o lazer como um estilo de vida, portanto independente de um tempo determinado. A tendência mais comum entre os

estudiosos e especialistas é a de considerar as duas variáveis – tempo e atitude – para a conceituação do lazer (Marcellino, 2000b).

Porém, segundo Luiz Gonçalves Junior e Matheus Oliveira Santos (2006), nas ações do VADL, a prática do lazer é compreendida de modo não fragmentado nem condicionado a diferentes dicotomias. Para citar algumas: em tempo livre/disponível *versus* tempo de trabalho, ou delimitada a espaços específicos como equipamentos de lazer *versus* outros tipos de espaço, tampouco como atrelado a determinadas atividades como as lúdicas *versus* não-lúdicas. Ao invés disso, eles defendem uma abordagem fenomenológico-existencial, na qual o lazer é compreendido primordialmente como uma experiência intencional e de escolha pessoal, embora ainda reconheçam a influência das categorias de tempo, espaço e atividade.

Assim, observa-se que ocorrem interferências do trabalho e de outras práticas sociais no lazer e vice-versa, que existe a necessidade de políticas públicas que se ocupem da construção e manutenção de equipamentos de lazer e de suas respectivas atividades, que devem ser significativas e cheias de sentido para a pessoa que dela participa para não incorrer na alienação ou opressão, ou desconexão para com os sujeitos ou do contexto sociopolítico que envolve considerar a existência de situações de opressão e desigualdade. Por meio dessa perspectiva, o VADL compreende que a prática social do lazer, assim como as demais manifestações humanas, envolve processos de ensino e aprendizagem, manifestando suas dimensões educativas em todos os momentos de fruição (Gonçalves Junior, 2017).

Nesta perspectiva acreditamos ser fundamental que se vivencie no VADL diferentes conteúdos culturais do lazer, contribuindo para desencadear diferentes processos educativos. Dumazedier (2001b) elabora uma classificação dos interesses culturais do lazer segundo o interesse central desencadeado pela vivência. Ele divide esses interesses em cinco categorias, são elas: os interesses físicos, práticos ou manuais, artísticos, intelectuais e sociais. Ao ponderarmos sobre essas categorias, é essencial não as visualizarmos isoladamente e sim com conexões significativas entre elas.

Nos *interesses físicos*, o que se destaca é a valorização do movimento e da atividade corporal. Isso abrange esportes, jogos, caminhadas, atividades de condicionamento físico e outros exercícios. Quando falamos de *interesses manuais ou práticos*, prevalece o prazer pela interação com objetos ou elementos naturais. Atividades como trabalhos manuais, artesanato, cuidado com plantas e animais se enquadram nessa categoria. Os *interesses artísticos* se concentram no domínio no imaginário. O seu

conteúdo é estético e configura-se na busca da beleza e do encantamento. Isso engloba manifestações como dança, atuações teatrais, músicas, cinema entre outras. É imprescindível mencionar que a arte está presente em expressões da cultura popular, em festas tradicionais e celebrações comunitárias. Em relação aos *interesses intelectuais*, o foco reside na busca pelo conhecimento e entendimento concreto. Isso inclui atividades como leitura, participação em cursos, jogos estratégicos como xadrez e outras atividades que estimulam o pensamento. Finalmente, os *interesses sociais* abrangem atividades que promovem interações grupais e fortalecem os laços sociais. Isso pode incluir encontros em espaços de convivência como bares, cafeterias e eventos em geral (Dumazedier, 2001b).

Posteriormente, foram propostos dois novos interesses culturais relacionados ao lazer: o turístico, proposto por Luiz Octavio de Lima Camargo (2003), e o virtual, proposto por Gisele Maria Schwartz (2003; 2023). O *interesse turístico* se concentra na exploração de novos ambientes, ritmos e paisagens, diferentes das vivenciadas no dia a dia. Exemplos incluem passeios e viagens. Já o *interesse virtual* refere-se a atividades de lazer que envolvem tecnologias avançadas. Nesse contexto, destacam-se a interação com computadores, videogame, *smartphones* e televisores.

Em relação ao foco das ações do VADL (Gonçalves Junior, 2017), elas são pautadas no referencial da Pedagogia Dialógica de Paulo Freire (2001; 2005a; 2005b), da Fenomenologia Existencial de Maurice Merleau-Ponty (1969; 1999), da Ciência da Motricidade Humana do Manuel Sérgio (1994; 1996; 1999; 2022) e da Ecologia de Saberes de Boaventura Sousa Santos (2010), observando a atenção ao *sendo-com-outrem-ao-mundo*. Ser, portanto, como diz Freire (2005a), inconcluso e incompleto, que está sempre *sendo*, se fazendo e refazendo nas relações de intersubjetividade com os outros seres no pano de fundo do contexto do mundo.

Salientamos também, como Merleau-Ponty (1999), a oposição à tradição cartesiana que “[...] habituou-nos a desprendermos do objeto: a atitude reflexiva purifica simultaneamente, a noção comum do corpo e a da alma, definindo o corpo como uma soma de partes sem interior, e a alma como um ser inteiramente presente a si mesmo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 268).

Procuramos, no VADL, romper com a dicotomia do ser (corpo e mente), estabelecendo compreensão de *corpo encarnado*, conforme descrito por Merleau-Ponty (1999). Corpo este que é capaz de perceber o mundo ao seu redor e também de se perceber; é um corpo que se vê e se sente. Ele não se move pela reunião das partes e na

ignorância de si, mas age a partir de uma autoconsciência, como se fosse um ser unificado, integrado ao mundo ao seu redor como se fosse uma extensão natural dele, pois o corpo é o lugar de todo o diálogo que envolve *o eu e o mundo*. O corpo, nesta abordagem, não é um objeto separado do “eu” que pensa. Ao contrário, é uma expressão de experiências e significados vividos, o meio pelo qual nós interagimos e compreendemos o mundo.

É a partir dessa concepção de corporeidade que Manuel Sérgio (2022) desenvolve a Ciência da Motricidade Humana, com o objetivo de compreender as condutas motoras dos seres humanos. Ele refere-se à Motricidade Humana enquanto “[...] ação intencional e solidária da transcendência” (Sérgio, 2022, p. 23). Além disso:

[...] é a experiência originária, donde emerge também a história das condutas motoras do sujeito, dado que não há experiência vivida sem a intersubjetividade que a práxis supõe. O ser humano está todo na motricidade, numa contínua abertura à realidade mais radical da vida (Sérgio, 1999, p. 17-18).

Para Sérgio (1996), somos seres da transcendência, isto é, seres que, por meio da ação, nos engajamos no ir além do que é dado, incessantemente nos dirigindo ao ser mais. Consciente de nossa capacidade de transcendência, buscamos criar um futuro que não seja simplesmente uma extensão do que está dado no presente, mas a emergência de novas possibilidades. Através da transcendência, o ser humano faz-se sujeito e não objeto da História.

Durante o estágio doutoral em Portugal, no ano de 2024, tive o privilégio de dialogar com o Manuel Sérgio⁴⁴ (Café com Esperança, 2024), que, na ocasião, estava com 91 anos de idade. Sua perspectiva aprofundou meu entendimento acerca da Ciência da Motricidade Humana. Em nossa conversa, ele enfatizou que a motricidade humana não se restringe à execução mecânica, mas configura-se como ação intencional da transcendência. Segundo ele, esse conceito demonstra que o corpo, em ação, ultrapassa a dimensão puramente fisiológica, pois o ser é um todo, dotado de intencionalidade, intersubjetividade e transformação.

Para Sérgio (Café com Esperança, 2024), essa abordagem representa um verdadeiro “corte epistemológico”, ou seja, a passagem da pré-ciência da Educação Física

⁴⁴ Manuel Sérgio faleceu em 19 de fevereiro de 2025, aos 91 anos. Sua trajetória foi marcada pela incansável dedicação ao pensamento crítico e à valorização da motricidade humana como expressão da transcendência. Seu legado permanece vivo, inspirando aqueles/as que acreditam na educação como um ato de transformação.

para a Ciência da Motricidade Humana, compreendendo a totalidade da experiência do *sendo-com-outrem-ao-mundo*. Ao afirmar que “não há jogos, há pessoas que jogam” (Café com Esperança, 2024, 23min41s), o autor enfatiza essa visão integral, de que as práticas corporais não se autorrealizam, mas são intencionalmente vividas no pano de fundo do mundo, em contexto histórico, social, político e econômico.

Compreender-agir nas ações do projeto desde a perspectiva da Ciência da Motricidade Humana possibilita romper com visões reducionistas e possibilita uma abordagem que contempla o ser em sua complexidade, dotado da capacidade de ação-reflexão-ação intencionada à transformação pessoal e social.

Também analisamos as ações do VADL à luz da pedagogia dialógica de Freire (2001; 2005a; 2005b), que não se limita a abrir momentos esporádicos para a participação dos/as educandos/as, mas compreende o diálogo como um princípio estruturante e contínuo do processo pedagógico. Essa abordagem exige que o/a educador/a reflita sobre os elementos que orientam sua prática: quais temas e conteúdos abordar, quem são os sujeitos envolvidos (participantes, educadores/as, funcionários/as, familiares, moradores/as da comunidade) e em quais espaços se desenvolverá essa interação. Dessa forma, a educação ocorre em um processo coletivo e contextualizado, respeitando as experiências e os saberes dos/as participantes.

Na pedagogia dialógica de Freire (2001; 2005a; 2005b), destacamos as seguintes etapas, inter-relacionadas e igualmente essenciais, conforme a síntese apresentada a seguir por Gonçalves Junior (2009):

- *Investigação temática*: consiste em identificar os saberes já presentes na comunidade, compreendendo como seus membros interpretam a realidade e quais questões os/as mobilizam. Esse processo possibilita a formulação do tema gerador, partindo das experiências vividas e das preocupações do grupo. Com base nesses conhecimentos prévios, a construção do aprendizado se dá de maneira coletiva, num movimento dialógico em que educadores/as e educandos/as aprendem e ensinam mutuamente, superando o saber de experiência feito.

- *Tematização*: cabe ao/à educador/a criar um ambiente propício ao diálogo, incentivando e motivando a reflexão a partir do tema gerador. O diálogo, nesse contexto, é fundamental para reconhecer e compreender diferentes perspectivas, posturas e formas de interpretar o mundo, promovendo a partilha de conhecimentos de maneira horizontal e participativa.

- *Problematização*: trata-se do momento de maior envolvimento e comprometimento crítico, no qual o conhecimento construído coletivamente é questionado e ressignificado. Esse processo leva à reconstrução da compreensão da realidade, impulsionando transformações sociais e pessoais que favorecem a emancipação e a libertação dos sujeitos envolvidos.

Compreendemos que a educação requer participação ativa e dialogada. Ao desenvolver uma educação *pele e para* o lazer, o projeto VADL prioriza que as atividades partam da cultura-corporeidade dos/as próprios/as participantes, que tenham sentido em sua comunidade, em seu mundo-vida. Para isso, é fundamental reconhecer a diversidade epistemológica presente no mundo e aceitar que existem múltiplas formas de conhecimento além do científico. Esse esforço está atrelado ao conceito de ecologia de saberes proposto por Santos (2010), que destaca a importância de integrar diferentes formas de conhecimento.

Desta maneira, a investigação temática junto à comunidade do VADL, bem como rodas de conversa (realizadas todos os dias de atividades, no início e no término), são uma constante em cada encontro, possibilitando diálogos crítico-constructivos entre todos/as envolvidos/as, permitindo o planejamento, a avaliação, o replanejamento e a reavaliação de encaminhamentos e atividades, respeitando sempre os gostos e interesses compartilhados (Gonçalves Junior, 2017).

Em relação aos/as educadores/as, o VADL conta com uma equipe interdisciplinar comprometida com uma proposta de Educação Popular. A equipe, coordenada pelo professor Luiz Gonçalves Junior, ao longo de seus 26 anos de existência, contou com a atuação de alunos/as voluntários/as e bolsistas da graduação e pós-graduação de diversos cursos e programas da UFSCar. Entre eles, destacam-se estudantes dos cursos de Educação Física, Pedagogia, Biologia, Imagem e Som, Música, Biblioteconomia e Ciência da Informação e Gestão e Análise Ambiental, além de estudantes do Mestrado e Doutorado em Educação e da Terapia Ocupacional da UFSCar.

Além das atividades realizadas nas ações do VADL, os/as educadores/as se reúnem semanalmente para planejamento e avaliação das atividades, com duração de duas horas. Também participam de uma reunião de formação realizada no Núcleo de Estudos de Fenomenologia e Educação Física (NEFEF) às sextas-feiras das 10h às 12h, favorecendo o desenvolvimento de inserções e estudos diversos, inclusive com apresentação de pesquisas em congressos nas áreas de educação, educação física e afins. Destacamos também que, ao final de cada encontro, são elaborados diários de campo

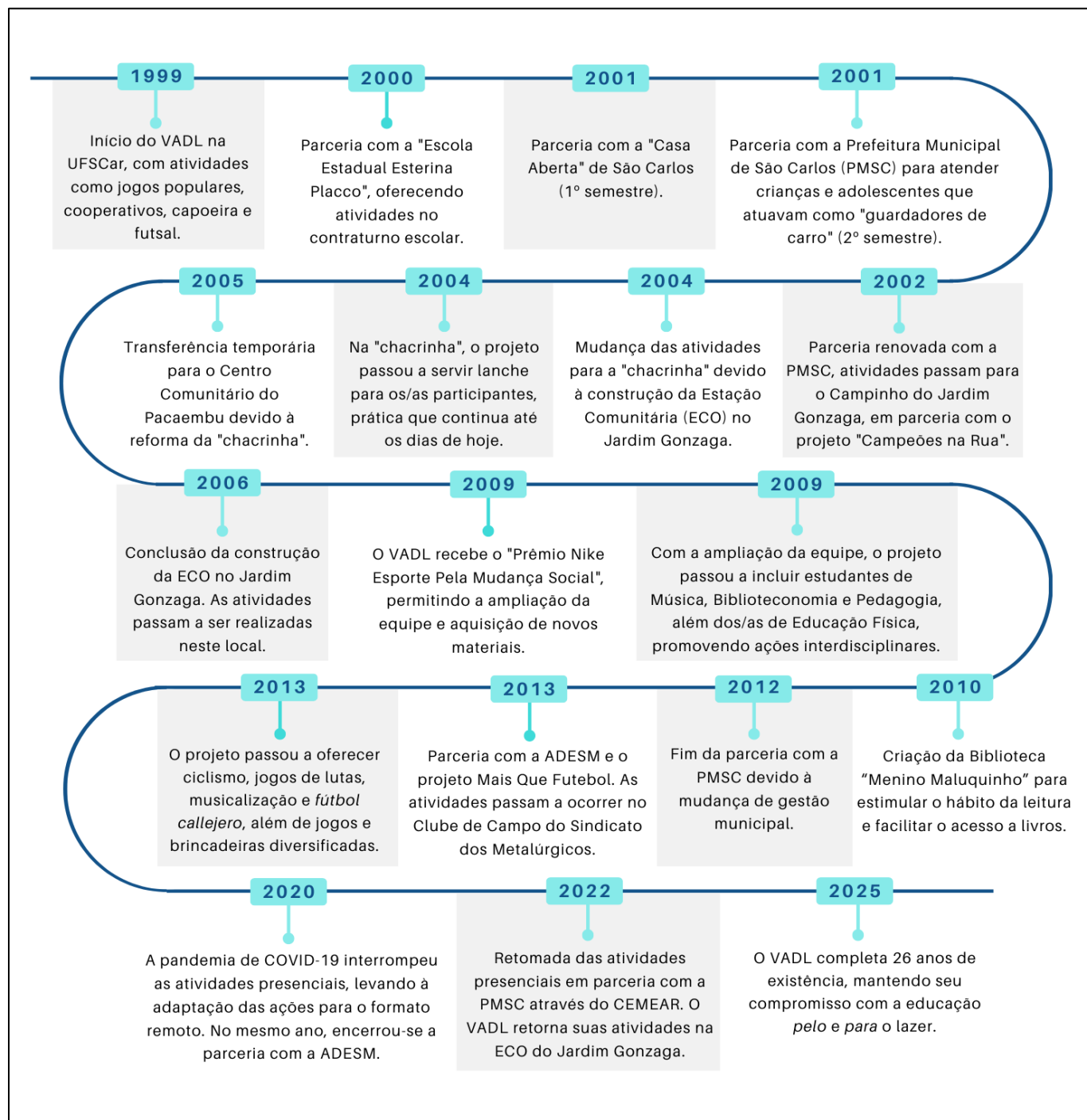
pelos/as educadores/as, que consiste em dois tipos de material, o descritivo e o reflexivo. Segundo Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), a parte descritiva englobada as seguintes áreas: retratos dos sujeitos, reconstruções do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividades e o comportamento do observador. Já a parte reflexiva é onde é registrada a parte mais subjetiva do diário, compreendendo o ponto de vista do/a observador/a, as suas ideias e preocupações.

Por fim, destacamos a vivência do lazer no VADL enquanto uma prática social e, portanto, em conformidade com Gonçalves Junior e Santos (2006), como práxis humana que se dá no contexto do mundo por meio das “[...] relações entre pessoas, grupos, comunidades, sociedades e nações, desenvolvidas com certa finalidade e em certo espaço e tempo” (Gonçalves Junior; Santos, 2006, p. 2). Tais pessoas ou comunidades são capazes de repassar conhecimentos e tradições, suprir necessidades de sobrevivência material e não-material, considerar e analisar suas condições existenciais, inclusive propondo e realizando transformações de forma a garantir seus direitos ou dirimir distorções. Na próxima seção iremos apresentar o contexto histórico do VADL.

2.2 O contexto histórico do projeto VADL

Esta seção apresenta a trajetória do projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer, desde seu início em 1999 até 2025, ano em que esta tese foi encerrada. A Figura 4 fornece um panorama dos principais marcos e transformações ao longo desses anos, destacando as parcerias, mudanças e adaptações do projeto.

Figura 4 - Linha do tempo VADL.



Fonte: elaboração própria.

Conforme apresentado, o projeto de extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer teve início em 1999, como uma das ações do programa Esporte para Cidadania, do DEFMH da UFSCar. Ao longo de sua história o VADL tem desenvolvido ações junto a grupos empobrecidos ou socialmente marginalizados da cidade de São Carlos-SP, Brasil.

Em 1999, as vivências do projeto ocorriam semanalmente, e as atividades eram realizadas nas instalações da UFSCar, com foco voltado para crianças e adolescentes da comunidade de São Carlos. Além disso, incluía a participação dos filhos/as dos/as funcionários/as da universidade. Neste período, já havia uma diversificação de atividades, com jogos populares e jogos cooperativos na parte inicial de cada encontro, seguidamente as turmas dividiam-se para as atividades centrais, que, à época, eram a capoeira e o futsal (Figura 5).

Figura 5 - Projeto VADL na UFSCar.



Fonte: Acervo do projeto VADL.

No ano 2000, o projeto iniciou parceria e ação na Escola Estadual Esterina Placco (Figura 6), em período oposto ao das aulas regulares, atendendo ao convite feito pela coordenadora pedagógica da escola, permanecendo com as atividades durante o ano letivo. No primeiro semestre de 2001 teve início outra parceria, junto à Casa Aberta de São Carlos, local em que eram atendidos/as adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Já no segundo semestre de 2001, a equipe do VADL recebeu convite da PMSC para realizar as atividades junto a crianças e adolescentes, com idade entre 07 e 14 anos, que atuavam como “guardadores/as de carro” na região do centro comercial da cidade de São Carlos. Neste cenário, as atividades passaram a ser desenvolvidas no Centro Integrado da Criança e do Adolescente Dário Placeres Cardoso Júnior (CICA), equipamento público de lazer instalado nas proximidades da região central do município (Belmonte, 2014⁴⁵).

⁴⁵ Maurício Mendes Belmonte.

Figura 6 - Alunos/as da Escola Esterina Placco realizando vivência de Capoeira, com os/a Educadores/a bolsistas do VADL, à época estudantes do curso de Educação Física da UFSCar: Helion, Flávio e Dijnane.



Fonte: Acervo do projeto VADL.

Em 2002, foi renovada a parceria com a PMSC, porém as atividades do VADL passaram a ser realizadas junto ao Jardim Gonzaga, bairro periférico do município de São Carlos, marcado por vulnerabilidades sociais e econômicas, como falta de acesso a equipamentos públicos de lazer, infraestrutura urbana precária e desigualdades históricas. A ação ocorreu em parceria com o projeto Campeões na Rua da PMSC, que iniciou suas atividades naquele mesmo ano. O projeto Campeões na Rua ocorria de segunda a sexta, no período da manhã e da tarde, já as atividades do VADL eram realizadas semanalmente, nas quintas-feiras, também nos dois períodos. A perspectiva de trabalho entre os dois projetos era colaborativa. No dia em que eram realizadas as vivências do VADL, o projeto contava com o apoio dos/as professores/as de Educação Física que trabalhavam no projeto Campeões na Rua. Neste período o projeto atendia crianças e adolescentes entre 3 e 17 anos de idade.

Nesta época, o Jardim Gonzaga era conhecido como “Favela do Gonzaga⁴⁶”. O bairro passaria, entre os anos de 2002 e 2006, por um processo de reurbanização através de ações do Projeto de Urbanização Integrado – Gonzaga e Monte Carlo, que foi possível devido a um financiamento viabilizado pela PMSC junto ao Programa Habitar Brasil, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cujo objetivo principal era revitalizar

⁴⁶ O nome surgiu em decorrência de um dos seus primeiros moradores ser conhecido como “Seu Gonzaga”.

áreas degradadas econômica e socialmente, como o caso do Jardim Gonzaga. Nesse sentido, foram realizadas obras de infraestrutura (drenagem, rede de água e esgoto, pavimentação, iluminação e contenção de encostas), de reestruturação das casas e legalização daquelas habitadas pelos/as moradores/as há mais de cinco anos (portanto, com direito à “usucapião”), edificação de dois Conjuntos Habitacionais e construção da Estação Comunitária com uma quadra poliesportiva coberta, um minicampo de futebol, uma área de recreação infantil, três salas multiuso, uma área de convivência, cozinha, banheiros masculino e feminino e uma Unidade de Saúde da Família (USF) (Gonçalves Junior *et al.*, 2005⁴⁷). Vale destacar que neste período as pessoas que moravam no bairro se deparavam com altos índices de violência, pobreza, baixa escolaridade, preconceito, discriminação social, desemprego e tráfico de drogas (Leal, 2015⁴⁸).

Antes do início deste processo de reurbanização, as atividades eram realizadas nas ruas, nas calçadas (Figura 7) e no campinho de terra batida (Figura 8) localizado na região central do Jardim Gonzaga, cujo espaço era a única área específica de lazer do bairro, mantida pelos/as próprios/as moradores/as. Destaco que neste primeiro momento do projeto não era servido lanche para os/as participantes.

Figura 7 - Crianças fazendo atividade de pintura com a Educadora Maria, representante da parceria com a PMSC.



Fonte: Acervo do projeto VADL.

⁴⁷Luiz Gonçalves Junior; Mônica dos Santos Lima; Matheus Oliveira Santos; Maria Aparecida Maia; José Adônis da Silva Junior.

⁴⁸ Paulo Henrique Leal.

Figura 8 - Educadora Maria, representante da parceria com a PMSC, improvisando um balanço com os/as participantes no “campinho”.



Fonte: Acervo do projeto VADL.

Em 2004, com o início da construção da ECO no espaço do campinho, o projeto foi transferido para um novo lugar: a chacinha (Figura 9), assim denominada pela comunidade, devido a esse lugar ter sido, no passado, uma chácara particular de recreio, denominada São Jorge, a qual foi inicialmente alugada pela PMSC, depois sendo adquirida, passando a ser denominada Centro da Juventude Eliane Viviane. O local possui cerca de 12.290m² e localiza-se no bairro Monte Carlo, nas imediações do Jardim Gonzaga, Vila Conceição, Cruzeiro do Sul, Cidade Aracy e Pacaembu. Esse Centro possuía um espaço com árvores frutíferas de diversas espécies e horta comunitária. Também continha sala de vídeo, cozinha, refeitório, piscina, minicampo de futebol e quadra poliesportiva (Gonçalves Junior *et al.*, 2005).

Figura 9 - Participantes do VADL na chacinha com brinquedos doados no Dia das Crianças, com as Educadoras Mônica (à época estudante do curso de EF/UFSCar e bolsista do VADL), Carmen (à época estudante do curso de Doutorado em Educação/UFSCar, voluntária) e Maria (representante da parceria com a PMSC).



Fonte: Acervo do projeto VADL.

Com a transferência das atividades dos projetos VADL e Campeões na Rua do campinho para a chacinha, os/as educadores/as tiveram que acompanhar os/as participantes de suas residências a esse espaço provisório. Os/as educadores/as caminhavam pelas ruas de três bairros (Pacaembu, Gonzaga e Monte Carlo) até chegarem à chacinha. Ao encerrar as atividades os/as participantes voltavam para casa, acompanhados/as pelos/as educadores/as, com a contribuição adicional da Guarda Municipal, devido ao trânsito intenso nas ruas locais (Gonçalves Junior *et al.*, 2005). Vale destacar que a partir da realização das vivências neste espaço, começou a ser servido lanche para os/as participantes.

No início do ano de 2005, enquanto as obras de construção da ECO ainda estavam em andamento e com o início da reforma do Centro da Juventude Eliane Viviane (Figura 10), foi necessário realocar os projetos para o Centro Comunitário Maria Bernadete Rossi Ferrari, amplamente conhecido como Centro Comunitário do Pacaembu. Neste novo local eram disponibilizados apenas três espaços para a realização das atividades dos projetos: um saguão de entrada, uma quadra de areia de tamanho reduzido e sem cobertura, e uma sala multiuso pequena coberta contendo algumas mesas (Santos, 2008).

Devido à situação provisória desse espaço, foram implementadas várias medidas, algumas delas sendo tomadas pelos parceiros ligados à PMSC. Isso incluiu a organização dos/as participantes em grupos com base na faixa etária, ficando os/as mais novos/as, com idades entre 3 e 10 anos, participando das atividades às terças e quintas-feiras, enquanto os/as mais velhos/as, entre 11 e 17 anos, tinham suas atividades nas segundas, quartas e sextas-feiras. Durante esse ano, o projeto VADL foi realizado às quartas-feiras, o que impossibilitou a participação das crianças com idades entre 3 e 10 anos (Santos, 2008).

Figura 10 - Participantes do projeto confeccionando pipa, com a Educadora Voluntária Regiane (à época estudante do curso de Mestrado em Educação/UFSCar).



Fonte: Acervo do projeto VADL.

As obras de (re)urbanização do bairro seguiram seu curso e no início de 2006 foi concluída a construção da ECO (Figura 11). Com efeito, foi possível concentrar as atividades do VADL neste local de maneira a desenvolver as atividades com todas as crianças e adolescentes juntos, não necessitando mais dividir as turmas. As atividades voltaram a ser realizadas às quintas-feiras.

Figura 11 - Inauguração da ECO com a presença de autoridades.



Fonte: Acervo do projeto VADL.

Os projetos VADL e Campeões do Futuro mantiveram suas atividades na ECO até 2012. É importante mencionar que em 2009, o projeto foi contemplado com o Prêmio Nike Esporte Pela Mudança Social, organizado pela Universidade Solidária (UniSol). Nesse momento, o projeto recebeu um aporte financeiro adicional, que foi direcionado para a aquisição de materiais, equipamentos esportivos, recursos de informática e livros para a Biblioteca Menino Maluquinho⁴⁹. Além disso, permitiu a contratação de mais estudantes bolsistas, ampliando a equipe de educadores/as. A partir desta conquista, a equipe do VADL passou a incluir estudantes das áreas de Música, Biblioteconomia e Pedagogia, além dos/as já presentes da área de Educação Física, possibilitando promoção de ações interdisciplinares (Belmonte, 2014).

⁴⁹ A biblioteca foi montada pela equipe do VADL, utilizando recursos financeiros do próprio projeto e livros doados durante campanhas promovidas pelos/as educadores/as do VADL.

Figura 12 - Participantes do VADL brincando com bexiga d'água na ECO.



Fonte: Acervo do projeto VADL.

A atuação com a comunidade do Jardim Gonzaga chegou ao seu fim no ano de 2012. Isso ocorreu devido às eleições para prefeito e vereadores que ocorreram naquele ano em São Carlos, que resultaram na mudança do partido político que assumiu a gestão municipal. Sem conseguir estabelecer diálogo com a nova administração, a parceria que havia sido estabelecida desde 2002 foi desfeita (Belmonte, 2019).

Porém, em dezembro de 2012, o professor Luiz Gonçalves Junior, coordenador do VADL, foi procurado pela equipe da diretoria da Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos de São Carlos (ADESM), para firmar parceria com o projeto Mais Que Futebol (MQF). Foi então que em 2013 foi estabelecida parceria entre os projetos, contando com apoio financeiro do *terre des hommes* Alemanha (tdhA), que possibilitou a aquisição de novos materiais, equipamentos, livros e a contratação de estudantes bolsistas.

Com a nova parceria o projeto passou a ser realizado no Clube de Campo do Sindicato dos Metalúrgicos de São Carlos, localizado no bairro Santa Felícia. A partir desse momento, passou a oferecer quatro atividades centrais: ciclismo, jogos de lutas, musicalização (Figura 13) e *fútbol callejero*. Os projetos mantiveram a prática de jogos para a educação das relações étnico-raciais, de gênero e inter-etárias junto a todas estas atividades centrais, como também de modo coletivo, antes da separação das turmas para cada uma destas atividades. As instalações do Clube de Campo do Sindicato dos Metalúrgicos de São Carlos eram privilegiadas incluindo um campo de futebol com dois vestiários e banheiros; duas piscinas recreativas com vestiários e banheiros masculino e feminino; uma quadra de futebol de areia; uma quadra com marcações poliesportiva;

vestiários e banheiros; uma secretaria; dois espaços gramados, com a dimensão de uma quadra; uma pequena sala multiuso onde funciona uma biblioteca infanto-juvenil; uma pequena área coberta, que na maioria das vezes era realizado o acolhimento dos/as participantes; e uma lanchonete instalada em outra pequena área coberta situada ao lado do espaço da piscina (Belmonte, 2019⁵⁰).

Figura 13 - Participantes do VADL na Oficina de Musicalização com o Educador Murilo (à época estudante do curso de mestrado em Educação/UFSCar, bolsista do VADL).



Fonte: Acervo do projeto VADL.

A nova parceria atendeu crianças e adolescentes com idade entre 7 e 17 anos que moravam no Santa Felícia, bairro onde é localizado o Clube do Sindicato dos Metalúrgicos e os bairros Antenor Garcia, Cidade Aracy II, Cruzeiro do Sul, Eduardo Abdelnur, Jardim Gonzaga, Iguatemi, Monte Carlo, Pacaembu, Romeu Tortorelli, Santa Angelina e Zavaglia. Para os/as participantes que residiam em regiões distantes do clube, como os bairros Jardim Gonzaga, Cidade Aracy II, Antenor Garcia, Pacaembu, Eduardo Abdelnur, Zavaglia e Monte Carlo, foi oferecido transporte com pontos de partida e chegada pré-determinados. O fornecimento do transporte contribuiu para que os/as participantes que frequentavam o projeto no Jardim Gonzaga pudessem participar no novo local (Belmonte, 2019). Neste período, as atividades do VADL ocorreram às terças e quintas-feiras, tanto pela manhã, das 8h às 11h, quanto à tarde, das 14h às 17h. Isso permitiu atender os/as participantes durante o horário oposto ao das atividades escolares, ou seja, no contraturno escolar.

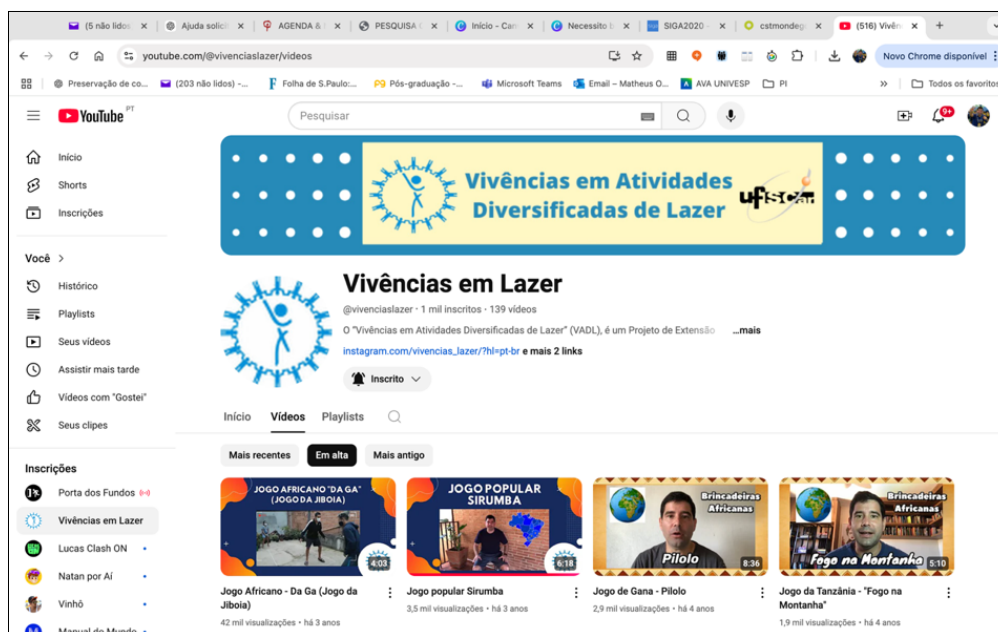
⁵⁰ Maurício Mendes Belmonte.

Em 2020 tivemos o início da pandemia da COVID-19. No dia 19 de março de 2020 houve a necessidade da interrupção das atividades presenciais do projeto. Assim, as atividades do projeto, como jogos, brincadeiras, musicalização, contação de histórias e congêneres, foram adaptadas para conteúdos digitais, como parte da ação #BrinqueEmCasa. Esses conteúdos foram produzidos, compartilhados e interagidos com os/as participantes do projeto de forma remota, por meio dos seguintes canais:

- YouTube: @vivenciaslazer
- Facebook: Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer – VADL
- Instagram: @vivencias_lazer

Os vídeos construídos pelos/as educadores/as foram publicados no canal do projeto no YouTube (Figura 14), às terças e quintas-feiras, com descrição de jogos, brincadeiras, atividades musicais e contação de histórias que eram possíveis de ser realizadas no ambiente doméstico, procurando compartilhar com os/as participantes alguma alegria e conforto, mantendo o cuidado com o necessário distanciamento social. Os vídeos eram compartilhados no canal do Facebook e do Instagram e enviados pelo WhatsApp para todos/as os/as responsáveis dos/as participantes (Santos, 2021⁵¹). O canal do YouTube do VADL superou a expectativa de 100 inscritos, alcançando 1000, incluindo pessoas externas ao projeto.

Figura 14 - Imagem do canal do projeto no Youtube.



Fonte: <https://www.youtube.com/@vivenciaslazer/featured>

⁵¹ Matheus Oliveira Santos.

As maiores dificuldades encontradas neste período foram a falta de recursos da comunidade participante em termos de acesso aos conteúdos, pela vulnerabilidade social, baixos recursos orçamentários, dificultados com a pandemia da COVID-19, disponibilidade precária de dispositivos eletrônicos como *notebooks* e *smartphones*, pacote de dados inexistente ou insuficiente, não existência de internet gratuita (pública) nos bairros em que residem (Santos, 2021).

No final de 2020 encerrou-se a parceria entre o VADL e o MQF e com a continuidade da pandemia do COVID-19, as ações do VADL continuaram no ano de 2021 e no primeiro semestre de 2022 a serem realizadas remotamente como explicado anteriormente. A partir de junho de 2022, com a possibilidade de realizar novamente atividades presenciais, seguindo diversos protocolos de segurança, foi firmada parceria entre o projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer com o Centro Municipal de Extensão e Atividades Recreativas (CEMEAR) da PMSC. As ações desta parceria resultaram na volta das atividades à Estação Comunitária (ECO) do Jardim Gonzaga (Figura 15). Vale ressaltar que a ECO não possui mais uma USF e as instalações estão bem deterioradas. As atividades ocorrem às terças-feiras, das 18h às 20h, com crianças e jovens entre 7 e 17 anos de idade.

Figura 15 - Participantes do VADL na ECO com o Educador Matheus (à época estudante do curso de doutorado em Educação/UFSCar, bolsista VADL).



Fonte: Acervo do projeto VADL.

Gostaríamos de destacar que a estrutura do projeto não se manteve fechada desde seu início. Ele foi se modificando conforme as necessidades, compreensões, possibilidades de espaço e materiais, que fez com que o projeto VADL chegasse em 2025 aos seus 26 anos de existência.

CAPÍTULO III – CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS RELACIONADAS AO LAZER E EDUCAÇÃO PARA O CONTEXTO DO PROJETO VADL

A revisão de literatura é uma etapa essencial na realização de trabalhos científicos, pois, por meio dela, é possível contextualizar o cenário da pesquisa, identificar inconsistências conceituais, estimular novas investigações e evitar a duplicação de estudos já realizados (Mariano Carvalho, 2019⁵²). Neste estudo, a revisão de literatura também favorece a aproximação do campo de conhecimento do lazer e da educação, com a revisão de artigos, dissertações e teses que se aproximam destes campos.

Nesse sentido, realizamos um levantamento nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), restringindo a busca aos anos de 2018 a 2022, com o uso das palavras-chave “Lazer” AND “Educação”. Na BDTD, foram identificados 478 registros, dos quais 304 eram dissertações e 174 teses. Já na SciELO, encontramos 59 artigos.

Após a leitura dos resumos dos 478 registros da BDTD, foram selecionados para aprofundamento 7 dissertações e 7 teses, e dos 59 artigos da SciELO separamos 3 artigos. Como critérios de inclusão desta revisão consideramos, além da restrição entre os anos 2018 e 2022, e das palavras-chave Lazer AND Educação, a aproximação com o referencial teórico-metodológico e com os objetivos desta pesquisa, ou seja: identificar, descrever e compreender os processos educativos da prática social do lazer que emergem das memórias dos/as participantes-egressos/as do projeto de extensão VADL. Foram estabelecidos os seguintes critérios de exclusão para esta revisão de literatura: estudos que trataram o lazer no âmbito da saúde, no contexto escolar, no atendimento específico ao público adulto e idoso e/ou às pessoas com deficiência, atrelado ao trabalho, ao turismo, ao mercado de entretenimento, ao processo de urbanização das cidades e às análises do lazer em perspectiva quantitativa.

Ao definir os critérios desta revisão de literatura, optei por priorizar estudos desenvolvidos no contexto brasileiro, considerando a relevância de valorizar a produção acadêmica que se debruça sobre a realidade local. Essa escolha se justifica pelo interesse em analisar como o lazer e a educação são compreendidos e vivenciados dentro das especificidades socioculturais e políticas do Brasil, especialmente no que diz respeito a projetos de extensão universitária, como o VADL. Além disso, a busca por pesquisas na área revelou uma quantidade expressiva de estudos em língua portuguesa, com

⁵² Yuri Mariano Carvalho.

abordagens diversificadas e aprofundadas sobre a temática, o que me permitiu construir uma base sólida para esta investigação. Assim, compreendi que a inclusão de trabalhos em outras línguas, embora pudesse trazer perspectivas complementares, não era imprescindível para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que os materiais selecionados foram suficientes para sustentar as análises propostas e dialogar criticamente com o objeto de pesquisa.

Para sistematizar as informações desta revisão de literatura, apresentamos a seguir o Quadro 1, que reúne os artigos, dissertações e teses selecionados para análise. Nele, são indicados o título dos trabalhos, seus/suas respectivos/as autores/as, o ano de publicação ou defesa, a área de conhecimento e a instituição de origem, além do tema central abordado em cada estudo.

Quadro 1: Artigos, Dissertações e Teses encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no *Scientific Electronic Library Online*, com restrição entre os anos 2018 e 2022⁵³.

Nº	Título do Artigo (A) ou Dissertação (D) ou Tese (T)	Autores/as	Ano de defesa/ Publicação	Área/ Universidade ou Revista	Assunto
1	Adolescentes y ocio: desarrollo positivo y transición hacia la vida adulta (A)	Aránzazu Albertos, Alfonso Osorio e Carlos Beltramo	2020	Educación y educadores	Lazer e juventude
2	Significados atribuídos por jovens às experiências educativas vivenciadas no programa fica vivo! (A)	Ana Lídia Cristo Dias e Maria Celeste Reis Fernandes de Souza	2019	Educação em Revista Métricas	Juventude, Território, acesso à cultura e ao lazer
3	Direito ao lazer e direito à cidade: interseções a partir de um projeto de extensão universitária (A)	Wecisley Ribeiro do Espírito Santo e Jeferson José Moebus Retondar	2018	Movimento	Direito ao lazer, Direitos Humanos, Planejamento de cidades.
4	As táticas juvenis: a pedagogia das experiências de lazer na educação não formal (D)	Patricia Rosi Bozza	2020	Educação / Universidade Federal do Paraná	Educação, Jovens, Pedagogos, Lazer - Aspectos sociais e Educação

⁵³ Os estudos estão organizados primeiramente por artigos, seguidos por dissertações e, por último, por teses. Dentro de cada categoria, os trabalhos estão listados na ordem em que foram encontrados em cada base de dados.

Nº	Título do Artigo (A) ou Dissertação (D) ou Tese (T)	Autores/as	Ano de defesa/ Publicação	Área/ Universidade ou Revista	Assunto
5	Atendimento do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) às pessoas em vulnerabilidade social na cidade de Pinhais/PR (D)	Rafaela Sturmer	2018	Educação Física / Universidade Federal do Paraná	Lazer, Esportes, Políticas públicas, Educação Física.
6	Rodas de conversa no projeto 'Vivências em atividades diversificadas de lazer': sistematização de experiências e processos educativos (D)	Lúcio de Castro Fábis	2019	Educação / Universidade Federal de São Carlos	Rodas de conversa, Dialogicidade, Processos Educativos
7	Políticas culturais de lazer e esporte nas universidades públicas federais de Minas Gerais (D)	Brisa de Assis Pereira	2018	Estudos do Lazer / Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Pública, Esporte e Lazer, Políticas Públicas
8	“Como se fora brincadeira de roda”: a capoeira como experiência do lazer de crianças da capital soteropolitana (D)	Edinei Gonçalves Garzedin	2021	Educação / Universidade Federal da Bahia	Infância, Capoeira, Corpo, Lazer
9	“Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério”: Oportunidades e Direitos para jovens do território da Restinga - Porto Alegre/RS (D)	Adriana Gomes Zimmermann	2021	Ciências do Movimento Humano / Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Assistência social, Jovens, Lazer, Políticas públicas
10	Arranjo de implementação do projeto Esporte e Cidadania no Estado do Rio de Janeiro: uma parceria do Ministério do Esporte com instituições federais de ensino superior (D)	Samir Jorge Zakur Junior	2021	Estudos do Lazer / Universidade Federal de Minas Gerais	Política de esporte e lazer, Políticas públicas, crianças, adolescentes
11	Música comunitária em um projeto social de lazer: processos educativos decorrentes (T)	Murilo Ferreira Velho de Arruda	2019	Educação / Universidade Federal de São Carlos	Educação Musical, Lazer e Pedagogia Dialógica
12	Lazer, formação profissional e construção de saberes: um estudo com agentes sociais do Programa Esporte e Lazer da cidade de Sete Lagoas-MG (T)	Maria Aparecida Dias Venâncio	2020	Estudos do Lazer / Universidade Federal de Minas Gerais	Lazer – aspectos sociais, políticas públicas
13	Mediações entre políticas de lazer e experiências culturais: um estudo de caso a partir do olhar da gestão do PELC-Bahia (T)	Jenifer Lourenço Borges Vieira	2022	Estudos do Lazer / Universidade Federal de Minas Gerais	Lazer, experiências culturais, políticas públicas.
14	Projeto em políticas públicas de esporte e de lazer: o apagar das luzes da SME-PoA (T)	Luis Felipe Silveira	2020	Ciências do Movimento Humano / Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Políticas públicas, Esporte, Lazer, Etnografia

Nº	Título do Artigo (A) ou Dissertação (D) ou Tese (T)	Autores/as	Ano de defesa/ Publicação	Área/ Universidade ou Revista	Assunto
15	Presenças e ocultamentos: a participação das juventudes na construção da política de esporte e lazer no município de São Bernardo do Campo (T)	Sandro Natalicio Prudêncio	2021	Educação Física / Universidade Estadual de Campinas	Juventude, Atividades de lazer, Esportes, Participação cidadã, Políticas públicas
16	Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes de uma intervenção com africanidades (T)	Aline de Souza Denzin	2018	Educação / Universidade Federal de São Carlos	Educação das relações étnico-raciais, Processos educativos
17	<i>Futebol Callejero</i> : processos educativos decorrentes de uma motricidade emergente (T)	Maurício Mendes Belmonte	2019	Educação / Universidade Federal de São Carlos	Processos educativos, Motricidade emergente, Metodologia <i>Callejera</i> , epistemologias do Sul.

Fonte: elaboração própria.

Neste capítulo, realizaremos uma análise crítica das contribuições da revisão de literatura para o desenvolvimento desta tese. É importante ressaltar que as reflexões apresentadas aqui se diferenciam do referencial teórico já discutido no Capítulo I, pois focam especificamente em pesquisas sobre lazer e educação. Essas investigações oferecem contribuições fundamentais para refletirmos sobre o projeto VADL e os objetivos da pesquisa.

Com esse intuito, a revisão de literatura foi organizada em cinco seções, cada uma explorando, de forma dialógica, como os estudos analisados contribuem para refletir sobre os desafios e as potencialidades do lazer enquanto prática social e suas conexões com o VADL. Ao integrar as contribuições da literatura revisada ao objeto de estudo desta pesquisa, buscamos oferecer uma reflexão mais fundamentada e crítica sobre os processos educativos decorrentes do lazer e a importância desse campo para a promoção de práticas sociais emancipadoras.

As seções foram organizadas intencionalmente, cada uma explorando uma temática que emergiu da leitura e análise dos trabalhos estudados. As seções são: (i) Estudos e pesquisas sobre o VADL; (ii) O papel das universidades em projetos sociais de lazer e educação; (iii) Consequências da instabilidade nas Políticas Públicas de lazer e esporte; (iv) O Programa Esporte e Lazer da Cidade; e (v) Projetos de lazer e suas

potencialidades. A seguir, cada um desses temas será discutido em detalhes, estabelecendo as conexões com o presente estudo.

3.1 Estudos e pesquisas sobre o VADL

O projeto VADL completou 26 anos de existência em 2025 e, ao longo deste período, consolidou-se como um espaço de extensão universitária profundamente ligado às áreas de pesquisa e ensino da UFSCar. Diversas pesquisas contribuíram significativamente para a construção metodológica do projeto e sua constante reformulação, abrangendo trabalhos em diferentes níveis acadêmicos, de graduação a doutorado. Nesta revisão, quatro estudos têm relação direta com o VADL, e suas contribuições transcendem suas especificidades e ajudam a refletir criticamente sobre o papel do lazer enquanto uma prática social.

As rodas de conversa, abordadas por Lúcio de Castro Fábis (2019) em sua dissertação de mestrado, revelam-se como uma prática essencial no VADL para promover a dialogicidade, a construção coletiva de conhecimento e a valorização da diversidade. O estudo identificou duas categorias principais: a primeira refere-se à alteridade e à diversidade, que surgiram da emergência de significados relativos a diferentes realidades, contextos, pessoas, histórias e interesses dos participantes; a segunda aborda a participação e cooperação, destacando a construção coletiva contínua e a autonomia emergente dos processos dialogados nas Rodas de Conversa. O estudo reforça a importância das rodas como um espaço de autonomia e participação, onde os processos educativos emergem do diálogo e da construção conjunta, possibilitando a práxis emancipadora que é um dos pilares do projeto. Esse modelo de atuação, baseado em fundamentos freireanos, propõe uma educação que vai além da transmissão de conteúdos, buscando a transformação dos sujeitos envolvidos.

No campo da educação musical, a tese de doutorado de Murilo Ferreira Velho de Arruda (2019) abordou a importância do acesso democrático à música como prática educativa e cultural dentro do VADL. A música, nesse contexto, não é apenas uma técnica a ser aprendida, mas um veículo para a expressão, comunicação e lazer, acessível a todos/as os/as participantes. O estudo sublinha a ludicidade e o caráter inclusivo do fazer musical em grupo, demonstrando como a educação musical no VADL contribui para uma formação humana sensível e crítica, alinhada aos princípios da Educação Popular.

No entanto, com o encerramento da parceria com o projeto Mais Que Futebol (MQF), que contou com apoio financeiro da *terre des hommes* Alemanha (tdhA), o VADL deixou de contar com um bolsista especializado em música, o que impactou negativamente a continuidade das atividades musicais. Essa lacuna demonstra a importância de suporte institucional e financeiro para manter práticas diversas, que contribuam para a formação integral dos/as participantes.

Aline de Souza Denzin (2018), por sua vez, traz uma reflexão importante sobre as relações étnico-raciais em sua tese, ao abordar que intervenções com africanidades realizadas no VADL reforçam o compromisso com a luta contra o racismo e a valorização das culturas africana e afro-brasileira. Essas ações demonstram a relevância do lazer como espaço educativo que fomenta o respeito e a valorização da diversidade étnica, proporcionando oportunidades de reflexão e desconstrução de preconceitos. Assim, o VADL se afirma como um espaço de convivência que integra a educação das relações étnico-raciais em suas práticas, alinhando-se aos objetivos da Lei 10.639/03⁵⁴ e promovendo uma educação comprometida com a justiça social.

A tese de Maurício Mendes Belmonte (2019) analisa a prática do *Fútbol Callejero* como parte integrante do VADL. Vale destacar, primeiramente, o significado dessa prática. O *Fútbol Callejero* surgiu em um contexto de periferia empobrecida da América Latina, no bairro de Moreno, Buenos Aires (Argentina) e caracteriza-se como uma partida de futebol fundamentada em três valores centrais, chamados de “Pilares”, sendo os pilares “Respeito”, “Cooperação” e “Solidariedade”. Estes “Pilares”, junto aos gols, também são critérios de pontuação. As equipes precisam ser mistas (homens e mulheres jogam juntos). Existe a presença de um/a Mediador/a em lugar de um/a árbitro/a e a partida é dividida em três tempos. O “1º Tempo” é o momento em que os/as jogadores/as combinam as regras da partida. O “2º Tempo” ou “tempo de bola rolando” é quando ocorre o desenvolvimento do jogo de futebol pautado pelas regras/acordos estabelecidos no momento anterior. No 3º Tempo, ou Mediação, o/a mediador/a facilita o diálogo entre os/as jogadores/as, refletindo sobre as situações e atitudes manifestadas durante o jogo. Ao final, de maneira consensual, é definido o resultado da partida.

⁵⁴ A Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2004), estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é uma aliada à prática cotidiana de educadores/as tanto nas escolas e em outras práticas sociais como no projeto VADL

O *Fútbol Callejero*, com seus pilares de respeito, cooperação e solidariedade, serviu como uma atividade central durante a parceria com o projeto Mais Que Futebol (MQF). A metodologia, que envolve mediação e diálogo tanto antes quanto após o jogo, possibilitou a construção de relações horizontais e colaborativas entre educadores/as e participantes. O estudo destaca que a prática do *Fútbol Callejero* contribuiu para a formação crítica e emancipadora dos/as participantes, ao valorizar o momento vivido e as interações presentes, respeitando as intencionalidades e significados que cada um/a direcionou para as práticas no instante mesmo que ocorriam as (com)vivências, em vez de se limitar a um enfoque utilitarista do esporte, que projeta um processo formativo de modo a instrumentalizar as pessoas para tomada de decisões e para um agir no futuro, e que na perspectiva utilitarista o proveito de algo é conferido a partir de sua potencialidade para promover o acúmulo de habilidades, técnicas, conhecimento que serão solicitadas em um porvir. Dessa forma, o VADL reafirma seu compromisso com a promoção de práticas lúdicas que favoreçam a cidadania e a transformação social, utilizando o lazer como veículo para uma educação emancipadora.

Assim, a análise dos estudos relacionados ao VADL demonstra a riqueza e a diversidade das vivências educativas e culturais promovidas pelo projeto. Cada uma dessas pesquisas contribui para a compreensão do VADL enquanto uma prática social onde o lazer e a educação se entrelaçam para promover cidadania, inclusão e emancipação, demonstrando o potencial do lazer como um veículo de transformação social.

3.2 O papel das universidades em projetos sociais de lazer e educação

Por meio das análises dos trabalhos desta revisão de literatura, uma questão que nos chamou a atenção foi o papel das universidades em projetos sociais de lazer e educação, especialmente no que tange à extensão universitária. As universidades, ao atuarem em parceria com outras instituições e no desenvolvimento de políticas públicas, demonstram ter um papel fundamental na formação crítica e emancipadora dos sujeitos, além de promover a inclusão social e o acesso a direitos fundamentais, como o lazer e a educação.

Brisa de Assis Pereira (2018), em sua dissertação, aborda o papel de 11 universidades públicas federais localizadas no estado de Minas Gerais no desenvolvimento de políticas de lazer e esporte. O estudo trata do lazer e do esporte como

componentes culturais que são direitos sociais e também como práticas formativas que podem promover emancipação e formação crítica. Destacamos duas categorias analíticas utilizadas pela pesquisadora para compreender o contexto universitário dessas práticas: Extensão Universitária e Infraestrutura Física.

Na categoria da Extensão Universitária, o estudo mostra que todas as universidades mineiras desenvolvem ações de extensão voltadas ao lazer e ao esporte, muitas vezes vinculadas às Faculdades de Educação Física, destacando o papel dessas unidades acadêmicas como importantes centros de referência e desenvolvimento de projetos de lazer no Brasil. Já na categoria de Infraestrutura Física, as universidades foram descritas como possuidoras de diversas áreas de lazer e centros culturais, oferecendo potencial significativo para ações educativas permanentes, ainda que enfrentem desafios relacionados ao financiamento adequado.

Destacamos que, embora o VADL esteja vinculado ao Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, o projeto defende a importância de contar com bolsistas de outros cursos, a fim de abordar de forma ampla os diversos interesses culturais do lazer. Entretanto, assegurar essa diversidade de bolsistas tem se tornado cada vez mais difícil, diante da escassez de bolsas disponibilizadas pelos programas de fomento à extensão. Para garantir a viabilidade do projeto, tem sido necessário recorrer a parcerias, como ocorreu com o apoio da organização *terre des hommes* Alemanha (tdhA), que possibilitou o custeio de algumas dessas bolsas.

Pereira (2018) aponta o potencial das universidades para prover ações permanentes de educação e lazer, mas a falta de financiamento para projetos de extensão tem sido um grande obstáculo. O Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2012) aponta que a extensão universitária é subfinanciada em relação ao ensino e à pesquisa, não recebendo a devida prioridade no orçamento. Essa limitação restringe a capacidade de realizar projetos de impacto social significativo, dificultando a integração plena da universidade com a sociedade.

Wecisley Ribeiro do Espírito Santo e Jeferson José Moebus Retondar (2018) aprofundam essa questão ao discutir como as condições econômicas e políticas afetam a sustentabilidade dos projetos de extensão. Em seu estudo, os autores observam que as parcerias institucionais se tornam essenciais para viabilizar atividades e garantir a continuidade de ações educativas, especialmente em contextos de vulnerabilidade. No entanto, essa dependência de apoio externo revela a fragilidade da extensão universitária, que, sem políticas de financiamento público robustas, fica sujeita a interrupções e a

adaptações que nem sempre atendem às necessidades dos/as participantes. Os autores destacam que, para que projetos de extensão alcancem seu potencial transformador, é necessário assegurar uma base financeira estável e um compromisso institucional com a sustentabilidade de longo prazo, garantindo o acesso contínuo a direitos fundamentais como o lazer e a educação.

O estudo de Espírito Santo e Retondar (2018) também explora outra dimensão da extensão universitária ao investigar um projeto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que visa articular o direito ao lazer com o direito à cidade. Esse estudo enfatiza a importância da “interiorização” de projetos de lazer em territórios periféricos e destaca a necessidade de parcerias e colaborações locais para construir práticas em diálogo com as realidades específicas das comunidades atendidas. Para o VADL, essa questão é extremamente relevante: atuando em uma região periférica e contando com uma população que possui seus interesses e saberes próprios, se preocupa em promover práticas de lazer que dialoguem com as vivências, os contextos e as necessidades dos/as participantes. Espírito Santo e Retondar (2018) alertam para os riscos de intervenções alheias ao contexto social do território, que podem criar uma sensação de distanciamento e inadequação, frustrando as expectativas dos/as participantes.

Outro estudo que reforça a importância das parcerias em projetos de esporte e lazer é a dissertação de Samir Jorge Zakur Junior (2021), que analisa o Projeto Esporte e Cidadania, uma iniciativa do Ministério do Esporte em colaboração com universidades federais. O projeto, implementado em 156 núcleos distribuídos por 44 municípios do Rio de Janeiro, foi desenvolvido para democratizar o acesso ao esporte em territórios de alta vulnerabilidade social, atendendo especialmente jovens de 6 a 21 anos, incluindo aqueles/as em unidades socioeducativas.

Zakur Junior (2021) observa que a descentralização da implementação, ao delegar às universidades federais a responsabilidade pela coordenação e execução das atividades, permitiu que as instituições de ensino atuassem diretamente como prestadoras de serviço à sociedade, ampliando sua função social. Essa atuação, conforme o autor, demonstra a capacidade das universidades em facilitar o acesso ao lazer e ao esporte nas comunidades, embora também exponha a dependência de recursos e políticas federais para a continuidade de tais iniciativas.

Em síntese, os estudos analisados demonstram o papel essencial das universidades em projetos sociais voltados para o lazer e a educação. Por meio da extensão universitária e das parcerias com outras instituições, as universidades são instituições que podem

contribuir com comunidades em situação de vulnerabilidade social, promovendo o acesso a direitos fundamentais, como o lazer, o esporte e a educação. No entanto, como apontado nos estudos, o subfinanciamento da extensão universitária permanece um desafio, limitando o alcance dessas iniciativas. Para que as universidades continuem a desempenhar esse papel transformador, são fundamentais mais investimentos e a valorização dessas ações, garantindo a continuidade e a ampliação de projetos que beneficiem diretamente a sociedade.

3.3 Consequências da instabilidade nas Políticas Públicas de lazer e esporte

Nesta seção, abordamos a necessidade de que as políticas públicas sejam contínuas e bem estruturadas para garantir a sustentabilidade e o alcance efetivo de projetos sociais nas áreas de lazer e esporte. A análise de diferentes estudos revela que a alternância de governos pode resultar na interrupção ou modificação profunda de iniciativas sociais de grande impacto, comprometendo o acesso a direitos fundamentais como o lazer. A falta de institucionalização e a dependência de decisões políticas temporárias tornam esses projetos vulneráveis, cujas consequências afetam diretamente as comunidades que dependem dessas políticas para o desenvolvimento social.

A tese de Luis Felipe Silveira (2020) expõe os efeitos dessa instabilidade ao analisar a extinção da Secretaria Municipal de Esporte, Recreação e Lazer (SME) em Porto Alegre-RS, mostrando que a redução do status da secretaria desmantelou uma estrutura que promovia o acesso contínuo ao esporte e ao lazer. A SME foi substituída pela Diretoria-Geral de Esporte, Recreação e Lazer, incorporada à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Esporte (SMDSE), o que não só reduziu drasticamente os recursos e o quadro de profissionais, mas também diminuiu a autonomia necessária para implementar políticas de esporte e lazer. Mesmo diante de uma significativa mobilização social pela preservação da SME, a reestruturação foi realizada, prejudicando o acesso a essas políticas públicas. Silveira (2020) destaca que essa mudança resultou em uma redução do alcance das atividades esportivas e de lazer, afetando diretamente as comunidades que dependiam desses serviços. O autor conclui que a reforma administrativa, sob a justificativa de “diminuir o Estado”, acabou por restringir o acesso ao esporte e ao lazer como direitos sociais fundamentais.

Já a tese de Sandro Natalicio Prudêncio (2021), ao examinar a política de esporte e lazer para juventudes em São Bernardo do Campo-SP, destaca como as mudanças

administrativas alteram a relação entre jovens e políticas públicas. O autor revela que uma nova administração municipal adotou uma visão mais hierárquica, restringindo a participação dos/as jovens na construção das políticas, tratando-os/as de maneira passiva. Isso gerou um retrocesso nas políticas de juventude, reduzindo as oportunidades de protagonismo e marginalizando a juventude nas discussões sobre o direito ao lazer. Ele reforça que a falta de espaços de participação limita o desenvolvimento de uma cidadania ativa entre os/as jovens e compromete o papel transformador do lazer como prática social.

Prudêncio (2021) defende a necessidade de refletir sobre os/as jovens como atores/atrizes sociais capazes de participar ativamente na construção das políticas públicas. Os espaços de organização e participação social são essenciais para a educação cidadã, pois, quando os/as jovens conseguem se organizar e se envolver em processos de discussão e decisão sobre políticas públicas, ocorre uma transformação significativa em suas concepções de cidadania. Esse engajamento fortalece tanto suas perspectivas individuais quanto as dos grupos aos/às quais pertencem, promovendo uma cidadania ativa e crítica.

As reflexões de Prudêncio (2021) dialogam com a prática do VADL, que valoriza o protagonismo dos/as participantes em todo o processo do projeto. Ao promover a participação ativa, o VADL permite que eles/as usufruam das práticas de lazer, desenvolvendo uma cidadania crítica e fortalecendo seu papel social. Esse envolvimento direto dos/as participantes contribui para que o projeto se mantenha relevante e alinhado às reais necessidades da comunidade, mostrando o potencial transformador do lazer como ação educativa.

No contexto de instabilidade, Zakur Junior (2021), já analisado na seção anterior, oferece uma visão abrangente sobre as políticas de esporte e lazer no Brasil, ressaltando que a dependência dessas políticas em relação aos interesses dos mandatos governamentais torna vulnerável a continuidade de projetos sociais. Ele observa que o lazer, apesar de reconhecido como direito social, ainda enfrenta uma estrutura política e burocrática frágil e de baixa institucionalidade, sujeita às prioridades temporárias de cada governo. A visão de Zakur Junior confirma que, sem políticas estáveis, os projetos de lazer e esporte ficam constantemente ameaçados de descontinuidade, o que compromete seu papel como instrumentos de inclusão e cidadania.

O VADL demonstra de maneira concreta como a alternância de governo pode afetar profundamente a continuidade e a eficácia de projetos sociais de lazer e esporte, como discutido nos estudos anteriores. Em 2012, o projeto teve que interromper suas

vivências no bairro Jardim Gonzaga em razão da mudança de gestão municipal em São Carlos. Desde 2002, o VADL desenvolvia suas ações no bairro Jardim Gonzaga e tinha o apoio e a participação da comunidade local. No entanto, o rompimento com a nova administração interrompeu uma trajetória de 10 anos, afetando diretamente as atividades e a relação construída com a comunidade do bairro. O impacto desse rompimento vai além da interrupção de atividades; ele afeta diretamente o direito ao lazer das pessoas envolvidas.

A análise dos estudos sobre a instabilidade nas políticas públicas de lazer, em conjunto com a experiência do VADL, revela que a alternância de governo não só interrompe o acesso a direitos sociais fundamentais, como também desmantela as estruturas de apoio comunitário já estabelecidas. Para que projetos como o VADL possam continuar atendendo às necessidades das comunidades, é essencial que essas políticas sejam institucionalizadas por meio de legislações sólidas, financiamento contínuo e suporte governamental estável, protegendo-as da instabilidade política. A continuidade e o sucesso de projetos sociais exigem um compromisso com o desenvolvimento de longo prazo, garantindo que o lazer e o esporte sejam assegurados como direitos sociais, independentemente das mudanças no cenário político.

3.4 O Programa Esporte e Lazer da Cidade

O Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) foi criado pelo Ministério do Esporte em 2003 com o objetivo de democratizar o acesso ao lazer e ao esporte recreativo em comunidades de todo o Brasil, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade social. O PELC busca promover a convivência social, a inclusão e o desenvolvimento humano por meio de atividades que integram diversas faixas etárias e grupos sociais. As ações do programa estão alinhadas aos princípios de justiça social e cidadania, considerando o lazer e o esporte como direitos sociais fundamentais, conforme previsto na Constituição Federal (Brasil, 2016).

Desde sua criação, o PELC passou por reformulações, mas manteve seu compromisso central de garantir o acesso ao lazer e ao esporte como formas de inclusão social e promoção de saúde e bem-estar. Além de organizar atividades esportivas e recreativas, o programa valoriza a cultura local e o fortalecimento das relações comunitárias, incentivando a participação ativa dos/as moradores/as na gestão dessas ações.

A implementação do PELC ocorre por meio de parcerias entre o governo federal e prefeituras, associações comunitárias e outras instituições locais. Por meio de um processo seletivo, esses parceiros têm a oportunidade de aderir ao programa. Eles são responsáveis pela criação de núcleos e subnúcleos onde as atividades são desenvolvidas, oferecendo infraestrutura e suporte para a prática de atividades de lazer e esporte (Brasil, 2016).

Um aspecto fundamental do PELC é a formação de gestores/as comunitários/as e agentes sociais, que são capacitados/as para coordenar e conduzir as atividades nos núcleos. Essa formação continuada é uma das principais estratégias do programa para garantir a sustentabilidade das ações, envolvendo gestores/as, professores/as de educação física, educadores/as populares e outros/as profissionais das áreas de lazer e esporte. O desenvolvimento desses/as agentes reforça o compromisso com a construção de políticas públicas participativas e a valorização das identidades culturais locais (Brasil, 2016).

Nesta seção, analisamos os estudos que avaliam o impacto do PELC em diferentes regiões do Brasil, destacando tanto suas contribuições para o fortalecimento de comunidades em situação de vulnerabilidade e os desafios enfrentados em sua implementação. Esses estudos também abordam os processos de formação dos agentes sociais envolvidos e a efetividade do programa em promover a inclusão e a cidadania por meio do lazer e do esporte.

A dissertação da Rafaela Sturmer (2018) examina a implementação do PELC em Pinhais, no Paraná, e seu impacto nas populações vulneráveis. Ela entende que a vulnerabilidade social não é um conceito único, sendo composta por diversos fatores, que podem ser facilmente mensuráveis ou não, podendo passar pelos aspectos físicos e psicológicos, desde a falta de serviços públicos assistenciais até a incapacidade de perceber e aproveitar as oportunidades de mudar sua própria realidade. Cabe ao Estado e às políticas públicas diminuir essas desigualdades e auxiliar o indivíduo e a comunidade a encontrar estratégias para superar tais situações, emancipando-os da necessidade de ajuda do poder público, para que possam usufruir a vida e não apenas sobreviver.

O estudo acompanhou a implementação do programa, iniciado em 2015 com quatro núcleos e seis subnúcleos, cada um com a meta de atender 400 pessoas. Embora essa meta tenha sido cumprida, apenas 5,56% da população vulnerável foi atendida, questionando a eficácia do programa em democratizar o acesso ao lazer. A autora ressalta que a má distribuição dos núcleos e a falta de colaboração entre as secretarias de

educação, assistência social e esportes e lazer limitaram o alcance do programa. Sem uma análise territorial adequada, os núcleos foram alocados em locais que dificultaram o acesso das pessoas vulneráveis. Como resultado, o PELC em Pinhais funcionou mais como uma ação pública isolada do que como uma política social integrada, o que comprometeu seu potencial de inclusão e transformação social.

A tese de Maria Aparecida Dias Venâncio (2020) analisou o perfil e o desenvolvimento profissional dos agentes sociais do PELC em Sete Lagoas-MG, com foco na construção de saberes sobre o lazer. A autora considera “saberes” como práticas sociais que se formam ao longo da trajetória de vida e da experiência profissional dos agentes, na articulação entre os saberes acumulados na formação institucionalizada ou acadêmica, nas experiências vividas no cotidiano das pessoas e na reflexão sobre tais experiências. Esses/as agentes, entre eles/as gestores/as, professores/as de educação física e educadores/as populares, desempenham um papel essencial ao conduzir as atividades de lazer, aplicando-as e adaptando suas experiências para engajar as comunidades atendidas.

O estudo ressalta a importância da formação continuada para esses/as agentes, um dos pilares essenciais no PELC, que combinam capacitação presencial, ensino a distância e formações em serviço. Esse modelo permitiu que os/as agentes adquirissem e reconhecessem os saberes necessários para atuar no PELC. Venâncio (2020) também observa que os saberes dos/as agentes são profundamente influenciados pelas experiências culturais vividas ao longo de suas trajetórias, como práticas esportivas, brincadeiras e expressões artísticas.

A pesquisa mostra que a construção desses saberes sobre o lazer é um processo contínuo e não linear, caracterizado pela interação entre o conhecimento social e acadêmico, com base nas experiências de vida e trajetória profissional dos/as agentes. Esses saberes abrangem estratégias e metodologias pedagógicas, que devem ser dialogadas à realidade local e às especificidades dos sujeitos envolvidos nas intervenções, influenciando o modo como esses profissionais se relacionam com o mundo.

Os/as educadores/as do VADL também participam de formações continuadas, as quais são consideradas essenciais para o desenvolvimento do projeto. Essas formações incluem reuniões semanais de duas horas, nas quais se dialoga sobre questões técnicas e sobre as atividades a serem desenvolvidas. Também dedicam mais duas horas semanais ao Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF). Essa combinação de formações é complementada pela prática de elaborar diários de campo ao final de cada

encontro. Nesses diários, em cada vivência um/a educador/a registra um material descritivo e um reflexivo, sobre o que foi vivenciado, contribuindo para o aprimoramento contínuo do projeto e para a construção dos saberes dos/as próprios/as educadores/as.

A tese de Jenifer Lourenço Borges Vieira (2022) observou o impacto cultural do PELC no estado da Bahia. A autora, que atuou como tutora nos cursos de formação do programa, ressalta que, embora o PELC tenha diretrizes nacionais, cada comunidade pode configurar seus núcleos de atendimento conforme a cultura local, permitindo uma adaptação cultural que fortalece a relação entre as práticas de lazer e a identidade comunitária.

Outro ponto central do estudo é que 91% dos/as agentes sociais e coordenadores/as de núcleo residiam próximos aos núcleos onde atuavam, o que, segundo Vieira, favoreceu um conhecimento profundo sobre as condições de vida, interesses e valores da comunidade. Esse vínculo próximo permitiu que as atividades fossem desenvolvidas com maior sensibilidade às necessidades locais, contribuindo para a efetividade do programa em promover o lazer como um direito social e não apenas como entretenimento.

É necessário reconhecer o papel essencial do governo federal na manutenção de programas como o PELC e em realizar parcerias locais para sua implementação. Contudo, a condição de o projeto depender de aprovação em processos seletivos e de verbas temporárias cria instabilidade e limita o alcance das ações. Para que o PELC possa ampliar suas ações, seria essencial que ele fosse institucionalizado de forma mais permanente, com financiamento contínuo. Um exemplo seria ampliar sua ação por meio de parcerias mais robustas com governos estaduais e municipais, o que permitiria uma maior abrangência e impacto nas diversas regiões do país. Ao integrar esforços entre as três esferas de governo, o PELC poderia alcançar um número ainda maior de comunidades, assegurando que o direito ao lazer e ao esporte seja garantido.

3.5 Projetos de lazer e suas potencialidades

Nesta seção, abordamos estudos que destacam o impacto de projetos sociais de lazer no desenvolvimento social e educacional de crianças e jovens e como essas experiências podem enriquecer iniciativas como o VADL.

A dissertação de Adriana Gomes Zimmermann (2021) investiga o Programa de Oportunidades e Direitos (POD), implementado no bairro Restinga, em Porto Alegre-RS,

buscando compreender o sentido dessas políticas para a juventude e se esses espaços são ocupados como locais de lazer ou voltados para outros propósitos e trajetórias. Criado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, o POD busca reduzir a violência e combater a evasão escolar entre jovens de 15 a 24 anos, oferecendo atividades nos Centros da Juventude (CJ), que combinam oficinas de Direitos Humanos, Esporte e Lazer, Cultura Juvenil e outras temáticas, estruturadas em três eixos principais: Socioafirmativo, Socioprofissional e Jovem Multiplicador.

Zimmermann (2021) revela que, apesar dos desafios sociais enfrentados pela juventude, como o desemprego, os problemas de saúde mental e o desmonte de direitos sociais, os jovens mantêm um forte desejo por espaços e oportunidades de lazer. Contudo, a autora observa que o lazer é tratado pelo POD de maneira secundária, apenas como uma extensão do esporte, o que limita sua contribuição para as experiências concretas dos jovens. Muitas pessoas frequentam o Centro não apenas para concluir cursos, mas também porque o percebem como um espaço de expressão, encontro e pertencimento. Reconhecendo essa demanda, o POD expandiu suas atividades para incluir oficinas de Culturas Juvenis e iniciativas como o CJ Resistência, incentivando o protagonismo juvenil na elaboração e debate de políticas para a juventude.

Ela considera que, enquanto o POD valoriza a formação profissional e certificações, os/as jovens buscam algo além: espaços de socialização e acolhimento, onde possam ser ouvidos e se sentir parte de uma comunidade. O VADL compartilha dessa premissa, com a formação cidadã crítico-participativa-solidária como um de seus objetivos. No VADL, a escolha das atividades, o funcionamento do projeto e o próprio processo de vivência das atividades são construídos com base na dialogicidade, buscando contemplar e valorizar as necessidades e vivências dos/as participantes.

Já a dissertação de Edinei Gonçalves Garzedin (2021) explora o lazer e a capoeira na vida de crianças de Salvador, destacando a capoeira como uma prática cultural que se conecta profundamente com a infância. A autora aponta que o brincar é um direito essencial das crianças, servindo como meio de expressão cultural e social. Em Salvador-BA, onde a capoeira é amplamente praticada, essa arte assume um papel educativo, promovendo tanto o lazer quanto valores como sociabilidade, respeito ao próximo e pertencimento cultural. A capoeira, com sua musicalidade, jogo e ginga, permite que as crianças vivenciem o lazer de forma lúdica e integradora, fortalecendo a autoestima e o sentimento de identidade cultural.

No estudo, a autora pontua que a capoeira assume o duplo aspecto educativo do lazer. Ela educa pelo lazer ao assumir lugar de prática de divertimento e brincadeira. Também, educa para o lazer, ao promover valores como sociabilidade, respeito ao outro, pertencimento a um grupo e o reconhecimento de suas raízes na cultura brasileira. Esses valores foram claramente sinalizados pelas crianças, demonstrando o impacto da prática da capoeira em sua formação.

Assim, o brincar e a capoeira juntos tornam-se um caminho para o desenvolvimento integral das crianças, valorizando o corpo, a cultura e a ludicidade como elementos educativos centrais. No VADL temos esta mesma preocupação, ao propormos uma educação que valoriza a pluralidade de saberes, as experiências corporais e as relações sociais. Ao promover atividades de lazer diversificadas, dialogando com as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, o VADL reforça o papel do lazer e da cultura como instrumentos de transformação social, fortalecendo o pertencimento e a consciência crítica dos/as participantes do projeto.

Analisamos agora a dissertação de Patricia Rosi Bozza (2020) que examina o impacto dos projetos de educação não formal voltados para o lazer e desenvolvidos pela Obra Social Santo Aníbal (OSSA), em Curitiba-PR. A OSSA, pertencente à Associação Rogacionista de Educação e Assistência Social, atua desde 2003 em uma área de vulnerabilidades sociais, promovendo a educação social por meio do lazer, com foco na juventude do Bolsão Audi-União. Essa organização propõe-se a criar para os/as jovens um espaço de tempo, lugar e atitude onde eles/as possam inventar e reinventar seu cotidiano, produzindo culturas juvenis próprias.

A autora destaca a perspectiva do lazer enquanto veículo de formação cidadã. Para ela o lazer tem um potencial político e pedagógico, entendendo que sua prática, de forma consciente, pode gerar transformações e o fortalecimento de valores e virtudes para formação do cidadão. Ela define a educação não formal como uma “educação cidadã” que se realiza no mundo da vida por meio da prática social e do compartilhamento de experiências em ações coletivas cotidianas, promovendo a democratização do conhecimento. Ela observa que a educação não formal não substitui a escola, nem serve apenas para ocupar o tempo fora do período escolar; pelo contrário, é uma educação ampla que pode estar presente em todas as idades e contextos sociais, estimulando o desenvolvimento integral das pessoas.

Bozza (2020) ressalta que para promover uma educação cidadã é necessário ter um conhecimento da cultura local, das práticas da comunidade e um comprometimento

com o desenvolvimento de um pensamento social crítico. Isso contribui para a formação de educandos/as engajados/as, politizados/as e integrados/as na sociedade. Além disso, essa educação exige uma sensibilidade social, com a capacidade de compreender e aceitar o/a outro/a sem julgamentos ou preconceitos.

A pesquisa revela ainda que o bairro onde vivem os/as jovens é um espaço social relevante para eles/as, pois muitos cresceram brincando nas ruas, desenvolvendo vínculos e amizades. Neste contexto a rua é o espaço de sociabilidades, de encontro, de circulação e convivência, ocupando o cenário dos usos sociais em diferentes formas e contextos, da conversa informal até as brincadeiras que compõem elementos de ludicidade. A autora considerou, ainda, que o espaço social da rua pode representar dualidades, pois além do espaço de sociabilidades e experiências de lazer, a rua também pode apresentar riscos e perigos em relação a questões relacionadas ao tráfico de drogas. A OSSA, ao integrar o lazer como um direito social, busca oferecer atividades educativas que incluem cultura, esporte e cidadania, promovendo acolhimento e fortalecendo os vínculos sociais, sempre com vistas à equidade social.

Nas pesquisas realizadas pela linha de Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, utilizamos o termo práticas sociais em vez de educação não formal. As práticas sociais podem ocorrer tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Segundo Oliveira *et al.* (2014a), as categorias educação não escolar, educação não formal e educação informal tomam como referência e contraponto a educação escolar ou formal, partindo de uma negação dessas últimas. Embora tenham sido teoricamente aprofundadas, essas categorias não são suficientes para analisar as práticas sociais em suas especificidades. Além disso, tratar os processos como práticas educativas sugere a existência de práticas que são educativas e outras que não são. Entretanto, as pesquisas realizadas por esta linha de pesquisa indicam que, em todas as práticas sociais, há processos educativos. Portanto, considera-se que todas as práticas humanas, no campo da Educação e dentro das Ciências Humanas, são essencialmente educativas.

O artigo de Ana Lúcia Cristo Dias e Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (2019) investiga o impacto do programa “Fica Vivo!” no bairro Turmalina, Governador Valadares-MG, ressaltando o papel do projeto em promover segurança pública através de atividades de lazer e educação social para jovens em situação de vulnerabilidade. As autoras descrevem o programa como um esforço de prevenção à violência e promoção da

qualidade de vida, estruturado em oficinas de esporte, cultura e arte, conduzidas poricineiros/as locais que compreendem o contexto social dos/as participantes.

Através da pesquisa foi possível compreender que o programa apoia a ampliação do acesso à cultura, esporte e lazer, e encontro com outros/as jovens, configurando-se como um território protetivo. Ele tem sido lugar de aprendizado significativo para a vida dos/as participantes e contribui para escolhas que os/as afastam de situações de violência.

Destaca-se a postura acolhedora dos/asicineiros/as que, sendo moradores da comunidade, estabelecem vínculos de confiança com os/as jovens, promovendo um ambiente de apoio e incentivando-os/as a se engajar em diversas atividades, como estudar e praticar esportes.

No contexto do VADL, por ser um projeto social de extensão universitária, ao longo de sua história, tem como educadores/as, alunos/as de diversos cursos de graduação (educação física; pedagogia; música; biblioteconomia e ciência da informação; biologia; gestão e análise ambiental; imagem e som; terapia ocupacional) e da pós-graduação (educação; terapia ocupacional) sob orientação do coordenador do projeto, professor Luiz Gonçalves Junior. Contudo, existe uma preocupação muito grande na inserção dos/as educadores/as junto ao projeto e à comunidade, tendo como princípio a convivência, ou seja, o existir com as pessoas (na alteridade), compartilhando existências através do diálogo.

Ainda em relação à inserção no projeto VADL, ela ocorre de forma cuidadosa, evitando a imposição de saberes, considerando que, conforme alerta Freire (2001): “[...] estar no mundo implica, necessariamente, estar com o mundo e com os outros” (Freire, 2001, p. 20) e não para os/as outros/as ou sobre os/as outros/as como se os/as educadores/as se considerassem melhores, superiores, mais puros/as ou de vanguarda, até porque: “[...] muito sonho possível ficou inviável pelo excesso de certeza de seus agentes, pelo voluntarismo com que pretendiam moldar a História em vez de fazê-la com os outros, refazendo-se nesse processo” (Freire, 2001, p. 21). Esse modelo de inserção favorece a criação de vínculos entre educadores/as e participantes, promovendo relações de aprendizagem.

O último estudo analisado é o artigo de Aránzazu Albertos, Alfonso Osorio e Carlos Beltramo (2020) que enfatiza a relevância de serem realizadas atividades de lazer estruturadas e voluntárias. Essas atividades devem seguir as expectativas e normas dos/as participantes, contar com supervisão de adultos/as e ser organizadas com o propósito de desenvolver habilidades específicas.

Além disso, argumentam que estudos indicam que a falta de participação em atividades organizadas pode prever comportamentos problemáticos, como delinquência, sintomas de depressão, notas escolares mais baixas, uso de substâncias e vício em jogos de azar. Por outro lado, as atividades estruturadas de lazer ajudam a promover o que os autores e a autora denominam “desenvolvimento positivo”, que abrange autoestima, realização acadêmica e profissional, vontade de ajudar as outras pessoas, envolvimento social e superação de adversidades. Tais atividades também favorecem competências como iniciativa, trabalho em equipe e um senso significativo de pertencimento ao mundo.

As considerações do estudo ressaltam que o lazer desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos/as jovens, sugerindo a importância de adotar um modelo de lazer positivo que favoreça o exercício de competências, o reforço do carácter e dos recursos ativos, tanto a nível individual como interpessoal. Nesse contexto, fatores como propósito de vida, iniciativa e senso de coerência são essenciais. O objetivo é proporcionar um tempo de qualidade que promova a satisfação pessoal e a felicidade, com o lazer estruturado servindo como uma forma construtiva de utilizar o tempo e, assim, potencializar o desenvolvimento ideal dos/as jovens.

No entanto, embora o estudo valorize as atividades estruturadas como fundamentais para o “desenvolvimento positivo”, essa abordagem é por mim criticada por minimizar o valor das atividades de lazer não estruturadas. Essas atividades, muitas vezes espontâneas, também desempenham um papel significativo no desenvolvimento dos/as jovens, proporcionando espaços para a criatividade, a autonomia e a experimentação sem a supervisão constante de adultos. O lazer não estruturado também oferece oportunidade para o desenvolvimento da autoconfiança e independência, permitindo que os/as jovens tomem decisões e experimentem suas próprias formas de lazer sem a necessidade de metas predeterminadas. Dessa forma, ao considerar apenas as atividades estruturadas como promotoras de desenvolvimento positivos, os autores e a autora negligenciam a necessidade de um equilíbrio entre momentos de lazer estruturados e não estruturados, os quais são igualmente importantes para as experiências vivenciadas pelos/as jovens.

Ao longo deste capítulo, apresentamos uma revisão crítica da literatura, destacando estudos que dialogam com os temas do lazer e da educação, bem como aqueles que se aproximam das experiências do projeto VADL. A análise desses trabalhos permitiu identificar diferentes perspectivas sobre o lazer como prática social, ressaltando sua

relação com políticas públicas, extensão universitária e projetos sociais que buscam ampliar o acesso a esse direito. Além disso, discutimos os desafios enfrentados por iniciativas dessa natureza, como a descontinuidade das políticas públicas e a necessidade de financiamento estável para garantir a permanência das ações.

A revisão de literatura reforça a importância de compreender o VADL a partir de múltiplas dimensões, considerando tanto suas práticas pedagógicas quanto sua inserção no contexto social e político. Os estudos analisados demonstram como o lazer pode atuar como um instrumento de transformação social, promovendo o desenvolvimento humano, o fortalecimento de vínculos comunitários e a construção de cidadania crítica.

Dando sequência a esta pesquisa, o próximo capítulo apresentará a trajetória metodológica do estudo, detalhando os procedimentos adotados para investigar os processos educativos que emergem das vivências do VADL. Serão discutidos os caminhos metodológicos escolhidos, os critérios de seleção dos/as participantes, os instrumentos de produção de dados e os princípios éticos que orientaram a condução da pesquisa.

CAPÍTULO IV – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

4.1 Adotando uma abordagem fenomenológica na pesquisa

O estudo proposto adota a metodologia de pesquisa qualitativa. Nesse enfoque, a investigação assume um percurso cíclico em direção ao que se pretende compreender do fenômeno em estudo. Isso implica não se ater a princípios, leis ou generalizações, mas sim direcionar a atenção para a qualidade e para os elementos que detêm significado tanto para o/a pesquisador/a como para os/as participantes da pesquisa, promovendo uma abordagem intersubjetiva (Garnica, 1997⁵⁵).

Sob esta perspectiva, realizamos uma incursão metodológica pelos princípios da fenomenologia. Ela surgiu inicialmente com Edmund Husserl (1859–1938), e ao longo do tempo recebeu contribuições de diversos filósofos, incluindo Martin Heidegger (1889–1976), Maurice Merleau-Ponty (1908–1961), Hans-Georg Gadamer (1900–2002) e Paul Ricoeur (1913–2005). Este campo do pensamento filosófico tem se desenvolvido continuamente, transformando-se de acordo com os diferentes temas explorados e as perspectivas dos/as pesquisadores/as. Nela não se propõe à explicação de fatos, ou seja, de relações causais, mecânicas, mensuráveis, mas sim à busca pela compreensão dos *fenômenos* (do grego *phainomenon*: luz que ilumina aquilo que está oculto), ou a consciência enquanto fluxo temporal de vivências, cuja peculiaridade é a imanência (compreendida na própria essência do todo) e a possibilidade de atribuir significados às coisas exteriores (Tápia, 1984⁵⁶; Martins; Bicudo, 2005⁵⁷; Gonçalves Junior *et al.*, 2021⁵⁸). A fenomenologia busca a descrição de fenômenos, com ênfase no ato de mostrar em vez de demonstrar, implicando, assim, um rigor que nos permite alcançar a essência do fenômeno (Martins; Boemer; Ferraz, 1990⁵⁹; Espósito, 2021⁶⁰).

Assim, pretendemos que o fenômeno se mostre da forma mais autêntica possível, o que só é possível através daqueles que o vivenciam em seu mundo-vida, atribuindo-lhe significados (Gonçalves Junior *et al.*, 2021). Portanto, por meio das experiências vividas, esta abordagem de pesquisa busca compreender a essência do fenômeno. No entanto, destacamos que não se busca uma análise universal, pois,

⁵⁵ Antonio Vicente Marafioti Garnica.

⁵⁶ Luis Ernesto Rodriguez Tápia.

⁵⁷ Joel Martins; Maria Aparecida Viggiani Bicudo.

⁵⁸ Luiz Gonçalves Junior; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Clayton da Silva Carmo; José Enver Ayala Zuluaga.

⁵⁹ Joel Martins; Magali Roseira Boemer; Clarice Aparecida Ferraz.

⁶⁰ Vitória Helena Cunha Espósito.

segundo essa forma de realizar pesquisa, o foco principal está na inter-relação do fenômeno com o contexto existencial em que ele está situado, em vez de buscar conhecimentos universais (Bicudo, 1994⁶¹).

Na pesquisa fenomenológica, o/a pesquisador/a inicia seu trabalho interrogando o fenômeno, o que só ocorre se ele/a se propuser a ir-às-coisas-mesmas (experiência fundante do pensar fenomenológico), procurando mover-se lenta e cuidadosamente de forma a permitir, aos seus sujeitos, trazerem à luz os significados por eles/elas atribuídos e que possuem relação ao fenômeno investigado (Bicudo, 1994).

Ao realizar pesquisa na perspectiva da fenomenologia, considero que devemos consolidar uma epistemologia referenciada em uma ciência dialógica, humanizante e libertadora. É necessário que o saber científico, no âmbito de sua atuação, não prescindia do conhecimento popular para se legitimar como instrumento de inversão da ordem estabelecida; e de que, para que se faça essa articulação, o método científico deve se valer do diálogo verdadeiro e da convivência sistemática entre sujeitos que, na academia e nos coletivos populares, unem-se no propósito de pensar, agir e refletir na construção de um outro mundo possível (Sousa *et al.*, 2020⁶²).

No intuito de colaborar para a elaboração deste tipo de pesquisa, Maria Waldenez de Oliveira, Djalma Ribeiro Junior, Douglas Verrangia Corrêa da Silva, Fabiana Rodrigues de Sousa e Valéria Oliveira de Vasconcelos (Oliveira *et al.*, 2014b) apresentam alguns elementos fundamentais, como por exemplo, uma das concepções essenciais da vida e obra de Paulo Freire que aponta que a construção do conhecimento crítico deve partir do saber de experiência feito, pautado numa postura humanizante do pesquisar. Neste sentido é fundamental a valorização da diversidade e da interculturalidade na prática pedagógica e na ação da pesquisa.

A aproximação entre os/as participantes da pesquisa também deve ter destaque. Entendemos o conceito de aproximação, a partir da definição do teólogo brasileiro Leonardo Boff (2006) como tornar-se próximo de outrem, ou seja, conhecer e conviver com as pessoas participantes da pesquisa, o que requer tempo, reflexões constantes e “disposição para”, num processo que pretende ser realizado de forma dialógica, coletiva, participativa e colaborativa.

⁶¹ Maria Aparecida Viggiani Bicudo.

⁶² Fabiana Rodrigues de Sousa; Iraí Maria de Campos Teixeira; Luciana Cristina Godoy Zotelli; Marcos José de Aquino Pereira; Maria Waldenez de Oliveira; Normalene Sena de Oliveira; Pedro Augusto Dutra de Oliveira; Reijane Salazar Costa; Sara Ferreira de Almeida; Tiago Zanguêta de Souza; Valéria Oliveira de Vasconcelos.

Segundo estes pressupostos teórico-metodológicos, a pesquisa é realizada tendo como princípio a convivência, ou seja, no existir com outrem (na alteridade) compartilhando existências através do diálogo. Para Oliveira *et al.* (2014b) “[...] a convivência não se configura como uma etapa do processo de pesquisa, mas, sim, como o próprio processo de pesquisa” (p. 134). Nesta intersubjetividade, mais que identificar experiências é viver experiências junto com outras pessoas e produzir conhecimento científico nessa convivência.

O desafio para a realização de pesquisa nessa ótica reside, inicialmente, na necessidade de reconhecer o/a outro/a como constituinte do eu (alteridade). Para isso é necessário que o/a pesquisador/a tenha uma proximidade (de estar junto) e convivência com essas comunidades. “Inserir-se, estabelecer relações de confiança, estar aberto ao Outro, faz parte da postura ético-política e também influencia as maneiras de construir as abordagens metodológicas” (Araújo-Olivera, 2014, p. 61).

Neste estudo, o diálogo é também um paradigma epistemológico, sendo caminho, mediação e maneira de ser para seres humanos que buscam sua humanização e a humanização com as outras pessoas no *sendo-com-outrem-ao-mundo*. O diálogo é também uma afirmação do direito de todos/as, independente das diferenças que expressam a humanidade.

Vale destacar que minha inserção no Projeto VADL foi fundamental para a realização desta pesquisa. São 12 anos enquanto educador convivendo com crianças, adolescentes, seus/suas familiares e comunidade. Como vimos minha inserção ocorreu em dois momentos. No primeiro, permaneci como educador voluntário do projeto entre os anos de 2004 e 2009, quando o projeto era realizado no Jardim Gonzaga, em parceria com o projeto Campeões na Rua. Minha inserção começou quando as atividades eram realizadas na chacinha; posteriormente, o projeto foi transferido para o Centro Comunitário do Pacaembu e, em seguida, para a ECO, após sua inauguração. Este período foi fundamental para minha formação enquanto educador e pesquisador, realizando inclusive minha dissertação de mestrado.

Depois de 10 anos afastado, pude retornar, em 2020, para atuar novamente como educador voluntário. Em 2022 comecei a receber bolsa de incentivo ao desenvolvimento institucional, científico e tecnológico do PIDICT, ofertado pela FAI da UFSCar. Durante a pandemia da COVID-19 permanecemos em atividades remotas e, em 2022, o projeto voltou a ser realizado na ECO do Jardim Gonzaga. Retornar ao bairro foi gratificante, pude reencontrar com muitos/as participantes-egressos/as que

hoje são adultos/as e seus familiares, tendo oportunidade de saber mais sobre suas vidas e do andamento do bairro, além de conviver com novas crianças e adolescentes do bairro, participantes do VADL. Nas conversas com os/as participantes-egressos/as era nítido a alegria deles/as com o retorno do projeto para o bairro. Recebi muito carinho de todos/as. Vale destacar, que no momento desta pesquisa estávamos com 8 participantes do projeto que são filhos/as dos/as participantes-egressos/as. Em 2024 precisei me afastar das ações, pois fui realizar o estágio doutoral na Universidade de Coimbra, retornando ao projeto em 2025.

Relembrando que esta pesquisa tem como objetivo central: *identificar, descrever e compreender os processos educativos da prática social do lazer que emergem das memórias dos/as participantes-egressos/as do projeto de extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer.*

Para a coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas. Airton Negrine (2010) aponta que esse é um instrumento de coleta pensado para obter informações sobre questões concretas, previamente definidas pelo/a pesquisador/a e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, possibilitando que o/a entrevistado/a possa dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa.

A entrevista semiestruturada contou com cinco questões disparadoras, são elas: (i) fale sobre sua trajetória de vida, desde sua infância até a atualidade; (ii) o que significou o projeto VADL para você?; (iii) que relações você pode fazer entre o que você viveu no VADL e o que você viveu ou vive em demais contextos da sua vida?; (iv) que sugestões você têm para melhoria do projeto VADL?; e (v) quer acrescentar algo? Antes da realização dessas questões foram feitas algumas perguntas sobre os dados pessoais dos/as entrevistados, como nome, idade, gênero, cor/raça-etnia, tempo que permaneceu no projeto, entre outros (ver roteiro completo da entrevista no apêndice 2).

Antes de iniciarmos as entrevistas, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFSCar e, após sua aprovação (Parecer Consubstanciado CEP número 5.690.618 – Anexo 1), iniciamos um levantamento dos/as participantes-egressos/as que, atualmente, possuem 18 anos ou mais, por meio de consultas às fichas de inscrição, registros e outros documentos.

Tivemos dificuldades para localizar os/as participantes-egressos/as apenas por meio das fichas de inscrição, já que a maioria dos números de telefone registrados

estava desativada ou havia sido alterada. Diante disso, recorreremos ao contato com os/as educadores/as que fizeram parte do projeto, que auxiliaram fornecendo números de telefone e perfis nas redes sociais. Essa estratégia foi essencial para localizar participantes que atuaram em locais além do Jardim Gonzaga. Já os/as participantes-egressos/as do Jardim Gonzaga foram mais facilmente localizados/as devido à minha atuação no bairro. No total, realizamos 24 entrevistas com participantes-egressos/as do projeto, buscando partilhar suas experiências e desenvolver reflexões sobre os processos educativos vivenciados no VADL. Para participar da pesquisa, todos/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver modelo no Apêndice 1), aprovado pelo Comitê de Ética.

Nas pesquisas qualitativas baseadas na fenomenologia, o critério para determinar o número de entrevistas não segue uma lógica quantitativa pré-definida, mas sim o encontro de generalidades (não generalizações), por meio das ideias gerais de um grupo de pessoas que vivenciam/vivenciaram um dado fenômeno em uma dada região ontológica, que comumente é também geográfica (lugar de morada e/ou fruição da prática social lazer, trabalho, estudo, música). Estas generalidades são encontradas no movimento da busca da essência do fenômeno, por meio de entrevistas individuais realizadas com aqueles/as que experienciaram o fenômeno situado, em contexto, e dele podem falar. As generalidades do fenômeno se des-velam quando a coleta de dados começa a apresentar significativas convergências de sentidos, ou seja, quando novas entrevistas deixam de trazer elementos sobremaneira divergentes. Isso porque, na fenomenologia, a centralidade não está na representatividade estatística, mas na apreensão do sentido-significado atribuído pelos/as participantes ao fenômeno vivido, que se manifestam em seus discursos.

Vale destacar, todavia, que no decorrer desta pesquisa, ultrapassamos o encontro das generalidades, pois, à medida que as entrevistas eram realizadas, fomos procurados por diversos/as participantes-egressos/as que, por meio do boca a boca, presencialmente e pelas redes sociais, souberam das entrevistas e expressaram grande interesse em partilhar suas vivências. Essa dinâmica espontânea dos/as egressos/as com a temática possibilitou percepção de engajamento e um querer dizer-nos sobre seus viveres no projeto, o que com alegria acolhemos e incorporamos para a compreensão dos processos educativos vivenciados no VADL.

O convite aos/as entrevistados/as se fez a partir da importância que estes têm no que se refere ao fenômeno investigado. Os critérios de convite aos/as participantes

foram de compreensão, de pertinência e não de representatividade amostral estatística. Na fenomenologia assumimos a possibilidade do des-velar de uma perspectiva do fenômeno, um aprofundamento no conhecimento deste, todavia segue sendo perspectival.

As entrevistas ocorreram entre os meses de abril de 2023 e setembro de 2024. Todas foram realizadas individualmente, sendo 22 de forma presencial e 2 por meio da ferramenta *Google Meet*, uma com uma participante residente em Guarulhos e a outra conduzida durante o período em que eu estava realizando o estágio doutoral em Portugal. As entrevistas presenciais foram gravadas com o uso do gravador disponível em aparelho *smartphone*, enquanto as remotas foram registradas por meio do recurso de gravação da própria plataforma.

As falas foram transcritas na íntegra, sem edição ortográfica e gramatical. Com o intuito de deixar a escrita mais próxima possível do momento da entrevista, foram utilizadas nas transcrições algumas representações gráficas para simbolizar palavras ou letras enfatizadas nas falas dos sujeitos, bem como os momentos de entonações ou interjeições. A seguir, apresentamos o Quadro 2 com os sinais e símbolos utilizados na transcrição, inspirada na tabela de Luiz Antônio Marcuschi (1986).

Quadro 2: Sinais e símbolos utilizados na transcrição.

Ocorrências	Sinais e símbolos	Exemplos
Sílaba ou palavra pronunciada com ênfase ou acento mais forte que habitual.	MAIÚSCULA	[...] foi um projeto que ajudou MUITAS crianças.
Comentário do analista ou acontecimento (risos, voz baixa, choro etc.)	(())	E eu acho que isso refletiu muito hoje em dia, porque hoje em dia eu falo até não parar mais ((Risada)).
Reduplicação de letra ou sílaba.	Própria vogal, sílaba, palavra ou onomatopeia.	Então eu, eu baseei o projeto dessa forma.
Silêncio ou pausas.	(+)	É tem mais um cara (+) agora eu não vou lembrar o nome.
Truncamento ou inversão de sentido frasal brusco.	/	Ah, o projeto, ele/ eu acredito que foi essencial na vida de várias pessoas.
Alongamento da vogal em palavras comuns.	::	E:: eu faço de tudo pra ser feliz.

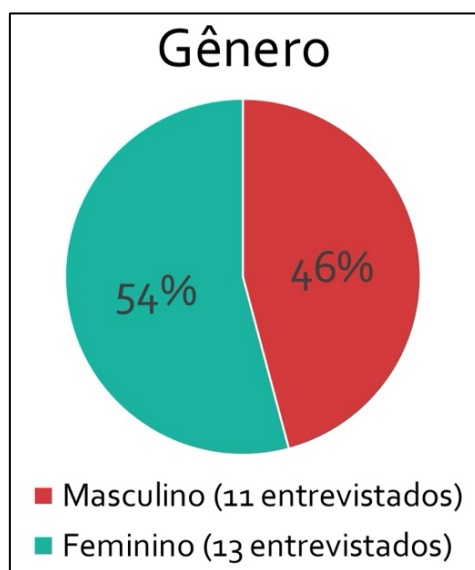
Fonte: Elaborado pelo pesquisador com referência em Marcuschi (1986).

Os nomes dos/as entrevistados/as foram substituídos por nomes fictícios escolhidos/as pelos/as próprios/as participantes-egressos/as. Já os nomes dos/as educadores/as Luiz (coordenador do VADL), da Maria, do Gorpo e da Érica, que foram citados/as nas entrevistas, permaneceram mantidos em decorrência da autorização dos/as mesmos/as. Os nomes de outros/as educadores/as, participantes-egressos/as, filhos/as e familiares citados/as nas entrevistas tiveram seus nomes alterados.

Destaco que em virtude da sensibilidade das informações obtidas nas entrevistas, optei por não incluir as transcrições na íntegra no apêndice do trabalho. Reconheço o compromisso com a preservação da confidencialidade e privacidade dos/as entrevistados/as, visto que muitos/as deles/as compartilharam informações pessoais e experiências delicadas. Ao adotar essa abordagem, estou comprometido em respeitar os princípios éticos da pesquisa e em assegurar que nenhum dano ou exposição indesejada seja causado aos/às participantes. Em vez disso, apresentarei uma análise cuidadosa das entrevistas, mantendo o anonimato e a confidencialidade dos/as entrevistados/as como uma prioridade. No mesmo sentido, todas as imagens presentes nesta tese que incluem crianças e adolescentes tiveram os rostos desfocados, como forma de proteger suas identidades e assegurar o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa.

A seguir, apresento uma visão geral dos/as entrevistados/as, incluindo informações como idade, gênero, cor/raça-etnia, locais de participação no projeto e outros aspectos relevantes. Estes elementos constituem o contexto que nos permitirá compreender, de maneira abrangente, quem são as pessoas envolvidas nesta pesquisa.

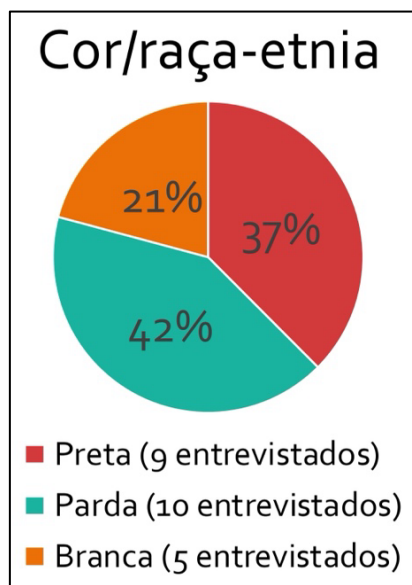
Gráfico 1: Autodeclaração de Gênero dos/as participantes.



Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 1 mostra que, dos/as 24 entrevistados/as, 13 se autodeclararam do gênero feminino e 11 do gênero masculino, correspondendo, respectivamente, a 54% e 46% do total.

Gráfico 2: Autodeclaração de Cor/raça-etnia dos/as participantes.



Fonte: elaboração própria.

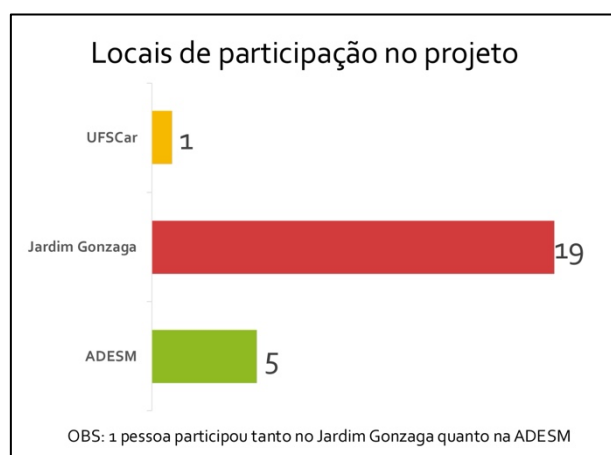
Os dados do Gráfico 2 indicam que 19 entrevistados/as se autodeclararam negros/as, totalizando 79% dos/as entrevistados/as, enquanto 5 se autodeclararam brancos/as. Historicamente, no projeto, o número de negros é a maioria entre os/as participantes.

Gráfico 3: Idade dos/as participantes.



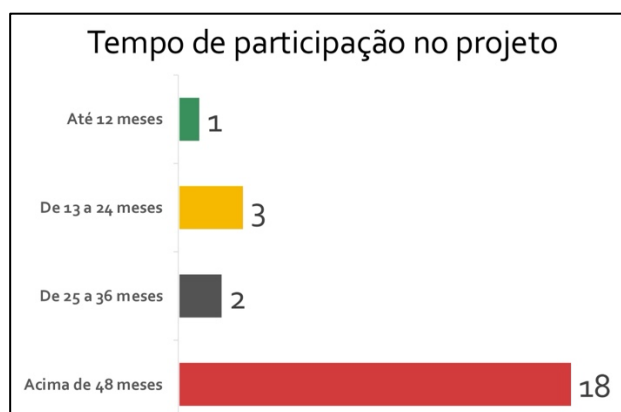
Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 3 demonstra que a idade dos/as entrevistados/as varia entre 20 e 41 anos.

Gráfico 4: Locais de participação no projeto.

Fonte: elaboração própria.

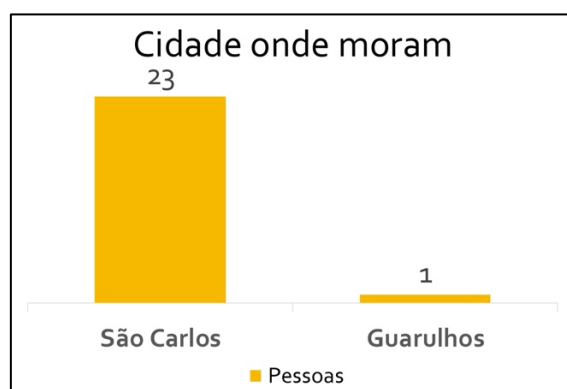
Observamos, no Gráfico 4, que a maioria dos/as entrevistados/as participou do projeto no Jardim Gonzaga. Como mencionado anteriormente, houve dificuldade em contatar pessoas que participaram na ADESM, pois a maioria dos números de telefones constantes nas fichas estava desativada ou havia sido alterada. Além disso, algumas pessoas que conseguimos contatar hesitaram em participar da pesquisa, uma vez que eu não fui educador delas. A ausência desse vínculo prévio dificultou o estabelecimento de uma relação de confiança e familiaridade, que frequentemente facilita a obtenção do consentimento e da cooperação para a pesquisa. Já os/as participantes-egressos/as do Jardim Gonzaga se prontificaram a participar da pesquisa com maior facilidade. Entre os/as participantes de outros espaços nos quais o projeto esteve presente, apenas um participante-egresso da Capoeira na UFSCar aceitou participar da pesquisa.

Gráfico 5: Tempo de participação no projeto.

Fonte: elaboração própria.

Os dados do Gráfico 5 indicam que a maioria dos/as entrevistados/as permaneceu no projeto por mais de 4 anos. Inicialmente, a seleção previa a inclusão de participantes com, no mínimo, dois anos de vivência no projeto. No entanto, abrimos exceção para quatro participantes devido ao envolvimento deles com o VADL. Um deles, por exemplo, participou do projeto por um ano e, posteriormente, foi convidado a atuar como educador bolsista.

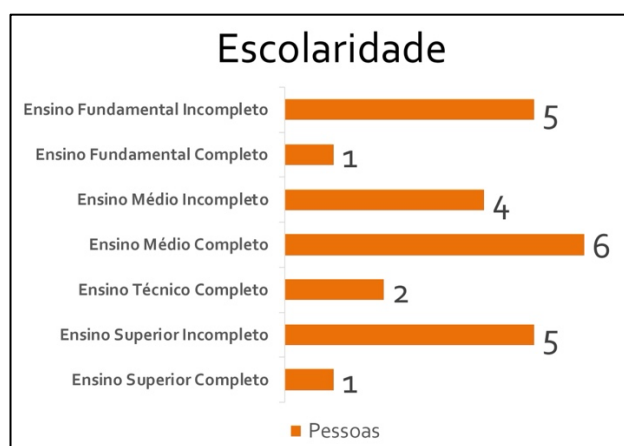
Gráfico 6: Cidade onde moram os/as entrevistados/as.



Fonte: elaboração própria.

Os dados do Gráfico 6 mostram que, no período da pesquisa, 23 entrevistados/as residiam em São Carlos e um/a em Guarulhos.

Gráfico 7: Escolaridade dos/as entrevistados/as.

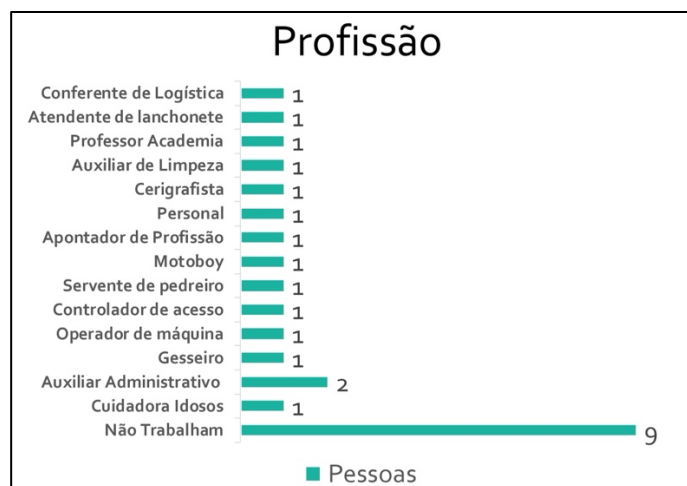


Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 7 mostra que 5 entrevistados/as não concluíram o ensino fundamental, 1 concluiu o ensino fundamental, 4 não terminaram o ensino médio, 6 finalizaram o ensino médio, 2 possuem ensino técnico, 5 estão cursando ensino

superior e um concluiu a graduação. Esses dados proporcionam uma visão abrangente dos níveis educacionais dos/as entrevistados/as, demonstrando diferentes trajetórias, desde aqueles/as que não concluíram o ensino fundamental até aqueles/as que já possuem formação superior. Essas informações são relevantes para compreender as perspectivas, desafios e oportunidades enfrentadas por esse grupo.

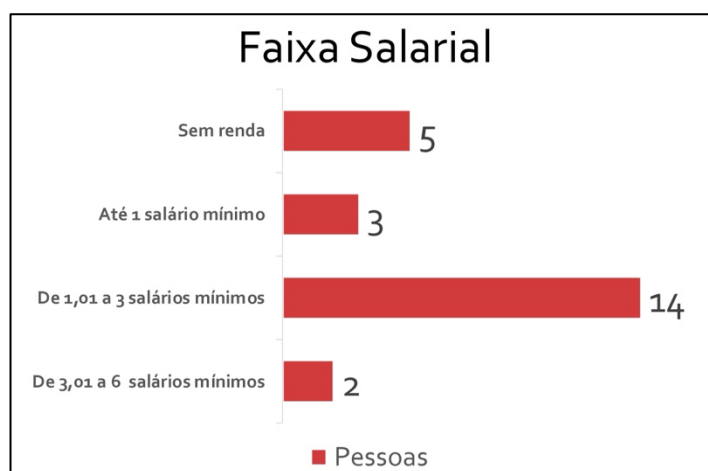
Gráfico 8: Profissão dos/as entrevistados/as.



Fonte: elaboração própria.

Como vemos, o Gráfico 8 apresenta uma diversidade de tipos de profissão. Entretanto, os dados mostram que 9 entrevistados/as não trabalham, sendo que duas dessas pessoas estão cursando graduação. Das 9 pessoas que não trabalham, 8 são do gênero feminino e 1 do gênero masculino.

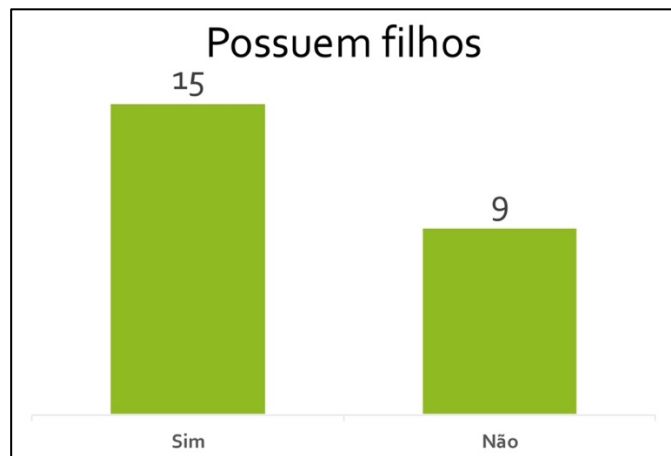
Gráfico 9: Faixa salarial dos/as entrevistados/as.



Fonte: elaboração própria.

No Gráfico 9, verificamos que a maioria dos/as entrevistados/as possui uma faixa salarial entre 1,01 e 3 salários mínimos.

Gráfico 10: Filhos/as dos/as entrevistados/as.



Fonte: elaboração própria.

Por fim, o Gráfico 10 indica que 15 entrevistados/as têm filhos/as e 9 não têm.

A fim de proporcionar uma visão mais detalhada e abrangente dos/as protagonistas desta pesquisa, apresentamos, a seguir, o Quadro 3, que destaca as informações e características individuais de cada participante.

Quadro 3: Informações e características individuais dos/as entrevistados/as.

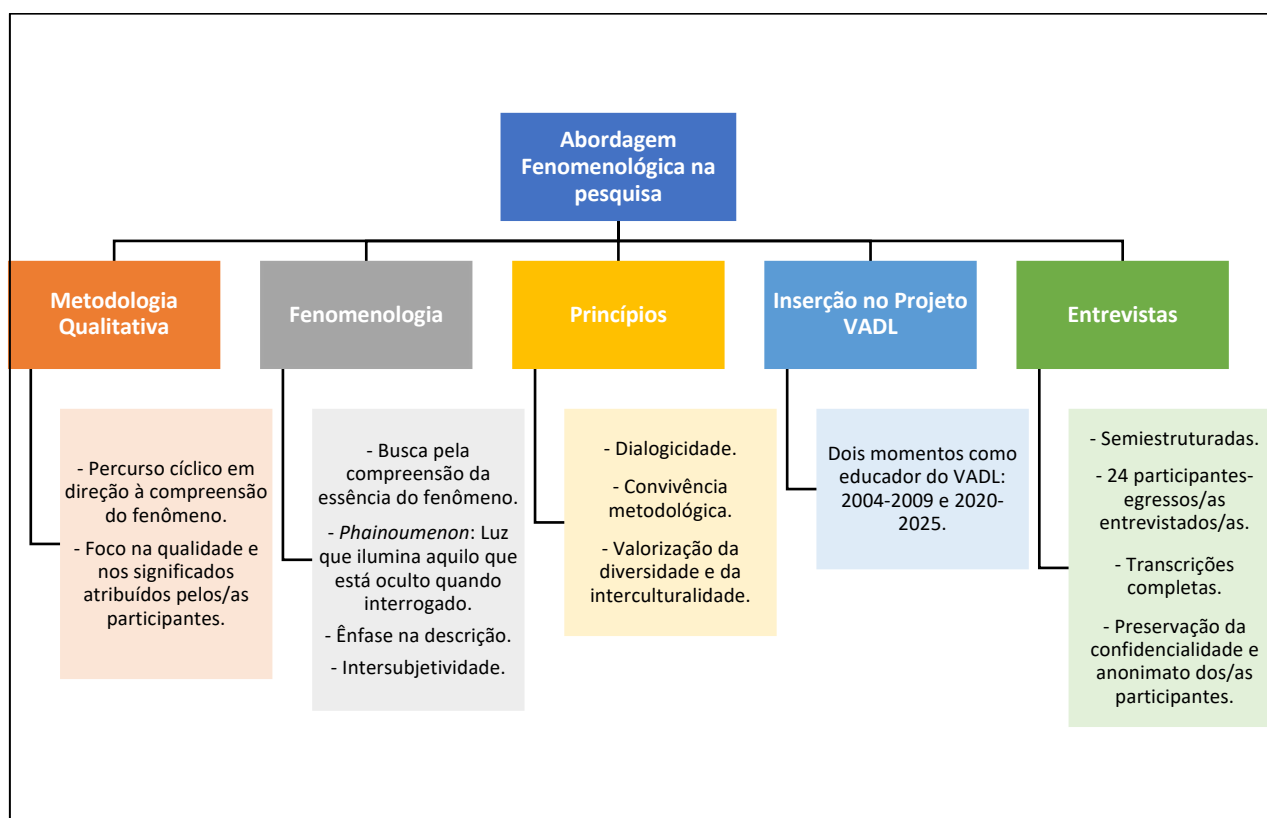
Nome Fictício	Gênero	Cor/raça-etnia	Idade Fev. 2025	Profissão	Escolaridade	Faixa salarial	Filhos	Período que participou	Locais	Tempo
Alice	Feminino	Parda	27	Atendente de Lanchonete	Ensino Médio incompleto - parou no 2º ano	De 1,01 a 3 SM	2	2002 a 2011	Campinho, Chacrinha, Centro Comunitário do Pacaembu e ECO	Acima de 48 meses
Augusto	Masculino	Preta	22	Auxiliar Administrativo	Ensino Técnico Completo - Técnico Informática e Tecnologia	De 1,01 a 3 SM	0	2015 a 2016	ADESM	De 13 a 24 meses
Beatriz	Feminino	Branca	31	Auxiliar Administrativo	Ensino Médio Completo	De 1,01 a 3 SM	0	2002 a 2012	Campinho, Chacrinha, Centro Comunitário do Pacaembu e ECO	Acima de 48 meses
Benedita	Feminino	Preta	25	Estudante	Ensino Superior Incompleto - Bacharelado Educação Física	Não possui	0	2009 a 2012	ECO	Acima de 48 meses
Cauê	Masculino	Preta	23	Não Trabalha	Ensino Médio incompleto - está no 1º ano	Não possui	0	2007 a 2023	ECO, ADESM e ECO	Acima de 48 meses
Elena	Feminino	Branca	24	Não Trabalha	Ensino Médio incompleto - parou no 2º ano	Até 1 SM	1	2005 a 2012	Centro Comunitário Pacaembu e ECO	Acima de 48 meses
Gabriel	Masculino	Parda	27	Operador de Máquina	Ensino Médio Completo	De 1,01 a 3 SM	1	2002 a 2010	Campinho, Chacrinha, Centro Comunitário do Pacaembu e ECO	Acima de 48 meses
Gabriela	Feminino	Parda	22	Conferente de Logística	Ensino Médio Completo	De 1,01 a 3 SM	0	2005 a 2011	ECO	Acima de 48 meses
Josué	Masculino	Branca	27	Cerigrafista	Ensino Médio Completo	De 3,01 a 6 SM	1	2002 a ...	Campinho, Chacrinha, Centro Comunitário do Pacaembu e ECO	Acima de 48 meses
Keroly	Feminino	Preta	36	Não Trabalha	Ensino Fundamental Incompleto - Parou no 5º ano	Até 1 SM	3	2002 a 2012	Campinho, Chacrinha, Centro Comunitário do Pacaembu e ECO	Acima de 48 meses
Luana	Feminino	Parda	27	Auxiliar de Limpeza	Ensino Médio incompleto - parou no 3º ano	De 1,01 a 3 SM	3	2003 a 2008	Campinho, Chacrinha, Centro Comunitário do Pacaembu e ECO	Acima de 48 meses
Manuela	Feminino	Branca	27	Não Trabalha	Ensino Fundamental Completo	De 1,01 a 3 SM	3	2004 a ...	Chacrinha, Centro Comunitário do Pacaembu e ECO	Acima de 48 meses
Marcela	Feminino	Preta	20	Estudante	Ensino Superior Incompleto - Moda	Não possui	0	2013 a 2015	ADESM	De 25 a 36 meses

Nome Fictício	Gênero	Cor/raça-etnia	Idade Fev. 2025	Profissão	Escolaridade	Faixa salarial	Filhos	Período que participou	Locais	Tempo
Marcos	Masculino	Branca	41	Personal	Ensino Superior Completo - Especialização Educação Física Escolar e Fisiologia do Exercício	De 3,01 a 6 SM	1	1999 a 2000	UFSCar	De 13 a 24 meses
Maria	Feminino	Preta	29	Não Trabalha	Ensino Médio Completo	Não possui	1	2002 ou 2003 a 2012	Campinho, Chacrinha, Centro Comunitário do Pacaembu e ECO	Acima de 48 meses
Michelangelo	Masculino	Parda	24	Professor Academia	Ensino Superior Incompleto - Licenciatura Educação Física	De 1,01 a 3 SM	0	2005 a ...	Centro Comunitário Pacaembu e ECO	De 13 a 24 meses
Murilo	Masculino	Parda	29	Servente de pedreiro	Ensino Fundamental Incompleto - Parou no 9º ano	De 1,01 a 3 SM	2	2002 a ...	Campinho, Chacrinha, Centro Comunitário do Pacaembu e ECO	Acima de 48 meses
Pedro	Masculino	Parda	21	Apontador de Produção	Ensino Superior Incompleto - Gestão de Processo de Produção	De 1,01 a 3 SM	0	2014 a 2016	ADESM	De 25 a 36 meses
Rafaela	Feminino	Preta	24	Cuidadora de Idosos	Ensino Técnico Completo - Técnico em Administração; cursando Técnico em Enfermagem	De 1,01 a 3 SM	1	2005 a 2010	Centro Comunitário Pacaembu e ECO	Acima de 48 meses
Rebeca	Feminino	Preta	25	Não Trabalha / do lar	Ensino Médio Completo	Não possui	1	2002 a 2010	Campinho, Chacrinha, Centro Comunitário do Pacaembu e ECO	Acima de 48 meses
Rogério	Masculino	Preta	28	Motoboy e Estudante	Ensino Superior Incompleto - Licenciatura Educação Física	De 1,01 a 3 SM	1	2016	ADESM	Até 12 meses
Ronaldo	Masculino	Parda	28	Gesseiro	Ensino Fundamental Incompleto - Parou no 7º ano	De 1,01 a 3 SM	0	2005 a 2010	Centro Comunitário Pacaembu e ECO	Acima de 48 meses
Silvio	Masculino	Parda	37	Controlador de acesso	Ensino Fundamental Incompleto - Parou no 7º ano	De 1,01 a 3 SM	1	2004 a 2012	Campinho, Chacrinha, Centro Comunitário do Pacaembu e ECO	Acima de 48 meses
Tiffany	Feminino	Parda	32	Não Trabalha	Ensino Fundamental Incompleto - Parou no 5º ano	Até 1 SM	2	2002 a 2012	Campinho, Chacrinha, Centro Comunitário do Pacaembu e ECO	Acima de 48 meses

Fonte: elaboração própria.

Para encerrar esta seção, apresento a Figura 16, que sintetiza os principais elementos que compõem a abordagem fenomenológica adotada nesta pesquisa. A metodologia qualitativa adotada privilegia a compreensão do fenômeno, considerando a intersubjetividade e a construção de significados a partir das experiências vividas pelos/as participantes. A fenomenologia orienta o estudo para a compreensão da essência do fenômeno investigado, valorizando a convivência e o diálogo como princípios epistemológicos fundamentais. Além disso, destaca-se a trajetória do pesquisador no Projeto VADL, que permitiu uma aproximação significativa com a comunidade e a realização de entrevistas semiestruturadas, instrumento essencial para a coleta de dados. A figura a seguir ilustra de maneira concisa os principais aspectos metodológicos abordados ao longo desta seção.

Figura 16 - Aspectos metodológicos abordados na pesquisa.



Fonte: elaboração própria.

4.2 Procedimentos metodológicos para análise dos dados

A pesquisa fenomenológica visa compreender a essência do fenômeno, ou seja, busca compreender as percepções das pessoas sobre o tema em investigação, conforme

são relatados por elas próprias. Essa abordagem coloca ênfase na interpretação dos eventos do ponto de vista dos/as participantes da pesquisa, desviando o foco de fatos objetivos para entender as experiências vividas pelos sujeitos envolvidos (Martins; Bicudo, 2005). A maneira mais adequada de abordar a essência do fenômeno é buscar compreender a realidade investigada tal como experienciada pelos sujeitos. Para tanto, a trajetória fenomenológica consiste em três momentos: (1) *epoché*⁶³, quando o fenômeno é colocado em suspensão, deixando de lado tudo o que se conhece a priori, para permitir o encontro do/a pesquisador/a com o fenômeno; (2) *redução*, quando ao descrever as experiências, seleciona as partes da descrição consideradas essenciais ao fenômeno. O/a investigador/a faz a comparação do contexto em que o fenômeno está situado, e elimina o que julga ser supérfluo; e (3) *compreensão* (interpretação) do fenômeno por parte do/a pesquisador/a. Vale destacar que a compreensão do fenômeno não se esgota nunca, pois ele é *perspectival* (Bicudo, 1994; Espósito, 2021).

Na condução desta pesquisa, foi necessário realizar duas rupturas epistemológicas. A primeira envolveu a suspensão dos meus pré-conceitos sobre o VADL, bem como das experiências que tive em outros contextos da minha vida e que poderiam interferir na compreensão da essência do fenômeno. A segunda ruptura ocorreu devido à minha inserção como educador por muitos anos no projeto. Para que o fenômeno pudesse emergir a partir das falas dos/as participantes-egresso/as, foi necessário um distanciamento da minha própria vivência no VADL. Esse afastamento metodológico não implicou neutralidade, mas sim um posicionamento fenomenológico que garantiu que a análise fosse conduzida a partir das experiências relatadas pelos/as participantes, permitindo uma abordagem mais crítica e reflexiva.

Essas rupturas foram indispensáveis para que a pesquisa não se restringisse a um relato pessoal sobre o projeto, mas se consolidasse como uma investigação fenomenológica rigorosa, na qual os significados emergissem das experiências dos/as participantes-egressos/as. Dessa forma, o conhecimento aqui produzido reflete uma construção intersubjetiva que respeita as experiências do/a outro/a, permitindo que o fenômeno seja compreendido em sua profundidade.

Dessa perspectiva, a coleta de dados na pesquisa fenomenológica exige um olhar atento às experiências vividas pelas pessoas envolvidas na pesquisa, priorizando

⁶³ Significa redução de toda e qualquer teoria, crença, explicação a priori.

a forma como elas percebem e atribuem significados ao fenômeno investigado. Nesse sentido, Maria Inês Fini (1994) destaca que:

Na pesquisa fenomenológica, os dados não são descobertos ou não existem a priori, mas se constituem na experiência do sujeito que os vivencia. Buscam-se os significados dos eventos vividos pelos sujeitos da pesquisa, obtidos através de expressões claras sobre as percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo investigado e que são expressões descritas para o pesquisador, pelo próprio sujeito que as percebe (Fini, 1994, p. 28).

Assim, os dados da pesquisa são as situações vividas pelos/as participantes, tematizadas por eles/as e descritas conscientemente. Como apontado, realizamos 24 entrevistas com participantes-egressos/as do VADL com o intuito de partilhar suas experiências e desenvolver reflexões sobre os processos educativos vivenciados no VADL.

Como método de análise de dados, utilizamos a modalidade Fenômeno Situado (Martins; Bicudo, 2005; Bicudo, 1994; Gonçalves Junior *et al.*, 2021), que se concentra na exploração e compreensão da estrutura fundamental do fenômeno (as essências), por meio das descrições obtidas nas entrevistas realizadas nesta pesquisa. O objetivo é desvelar o que constitui o cerne do fenômeno estudado. Como o termo sugere, o Fenômeno Situado realiza uma análise estrutural, examinando as descrições das experiências de maneira a revelar os aspectos constitutivos básicos que definem o fenômeno, sem dar ênfase a detalhes secundários. Isso permite uma compreensão mais profunda e situada do fenômeno em questão, destacando sua natureza intrínseca (Martins; Bicudo, 2005; Fini, 1994). Segundo Ozaneide Venâncio de Mello Machado (1994), “[...] compreender diz respeito a uma forma de cognição que diverge da explicação. Compreender é tomar o objeto a ser investigado na sua intenção total, é ver o modo peculiar específico, do objeto existir. Explicar é tomá-lo na sua relação causal” (Machado, 1994, p. 35-36).

Para Martins e Bicudo (2005), este método é composto de quatro momentos: (i) leitura integral da descrição, entrevista ou narrativa, sem tentativa de interpretação imediata, visando uma compreensão geral do conteúdo; (ii) releitura cuidadosa do texto para identificar as “unidades de significado⁶⁴”, concentrando-se no fenômeno

⁶⁴ As “unidades de significado” são segmentos do texto que expressam, de forma direta e clara, aspectos relevantes do fenômeno em estudo. Elas são isoladas pelo/a pesquisador/a durante a análise para captar os

estudado; (iii) análise das “unidades de significado” identificadas, visando elucidar os aspectos que elas revelam de maneira mais direta; (iv) integração dessas “unidades” em uma proposição consistente sobre as experiências dos/as participantes, frequentemente referida como a estrutura da experiência, que pode ser expressada em diferentes níveis.

Esses quatro momentos são representados pelas análises ideográfica e nomotética.

Segundo Machado (1994), a análise ideográfica envolve o uso de ideogramas ou símbolos que representam ideias, tornando visível a ideologia que permeia às descrições ingênuas do sujeito. O objetivo desta fase é produzir uma compreensão do fenômeno por meio do desocultamento das ideias articuladas antes de o discurso ser expresso. Nessa análise, o pesquisador atribui significados, em um processo que é ao mesmo tempo uma descoberta e uma criação, demandando uma atitude de múltiplos modos de compreender. Isso ocorre dentro de uma imersão empática no mundo da descrição, buscando uma intersubjetividade, onde os mundos do/a pesquisador/a e da pessoa pesquisada se interpenetram.

Neste processo, o/a pesquisador/a atribui significados ao discurso dos/as participantes da pesquisa, buscando acesso ao seu mundo-vida e às suas formas de pensar. Neste processo, após a realização de diversas leituras dos discursos são identificadas “unidades de significado” que se mostram relevantes para compreensão do fenômeno pesquisado. Elas emergem de um processo de interação entre o/a pesquisador/a e o fenômeno estudado, desvelando assim as ideias presentes nos discursos (Machado, 1994).

Nesta pesquisa, a análise do discurso foi conduzida a partir das entrevistas. A seguir, apresento um exemplo de um trecho da entrevista de Marcela, no qual algumas “unidades de significado” são destacadas. Essas unidades estão sublinhadas no texto e numeradas, em ordem de aparição, entre parênteses.

[...] **Marcela:** Ah, é:: Eu acho que eu sempre fui uma criança meio tímida, assim. Então tipo, não era muito de falar, assim, mas pra fora de casa, né? E aí que eu acho que veio o projeto quando/ É que eu, é, eu ficava na casa dessa mulher, né? Quando eu tava estudando ainda na creche. E aí era meio conturbada, assim, é, ficar lá na casa dela e

elementos essenciais da experiência vivida pelos sujeitos, contribuindo para uma compreensão aprofundada do fenômeno descrito. Nesta pesquisa, que se baseia em entrevistas, são selecionados trechos das falas dos/as entrevistados/as que sejam pertinentes ao fenômeno em estudo.

tal, ela não me tratava muito bem. E aí veio o projeto e foi uma oportunidade, assim, de eu sair da casa dela e ter várias vivências, né? Então eu aprendi a andar de bicicleta no projeto. E eu aprendi também várias outras coisas, né? Que eu acho que mudaram muito a minha infância, assim, até hoje em dia.

Matheus: Tá. E o que significou o projeto VADL pra você?

Marcela: É, como eu disse, foi um momento, acho que da minha infância de maior aprendizado, assim (1). Então tipo, eu aprendi, como eu disse, a andar bicicleta. E eu acho que também me ajudou um pouco a me soltar um pouco mais, como eu era meio tímida, assim. Também fez com que eu, assim, saísse de uma criança bem introvertida pra uma criança mais extrovertida. E eu acho que isso refletiu muito hoje em dia, porque hoje em dia eu falo até não parar mais (2). ((Risada))

Matheus: Ah, é?

Marcela: É, então tipo, ajudou bastante, assim, eu me soltar mais.

Matheus: É algo mais, assim, que te influenciou?

Marcela: É:: é. Foi mais aprendizado, assim. É, eu consegui aprender novas culturas. Eu, eu lia bastante quando eu ia no projeto, tive acesso a muitos livros, a brincadeiras novas que eu nem conhecia e eu acabei passando isso também pra outras pessoas. Então tipo, teve brincadeiras que eu acabei ensinando aos meus colegas de escola. Então foi, foi isso (3).

Seguindo o percurso de investigação da essência do fenômeno, que ainda se encontra em sua fase individual⁶⁵, procedemos com a análise nomotética. Segundo Machado (1994):

O termo nomotético deriva-se de *nomos*, que significa uso de leis, portanto, normatividade ou generalidade, assumindo um caráter de princípio ou de lei. A análise nomotética na pesquisa qualitativa indica um movimento de passagem do nível individual para o geral, ou seja, move-se do aspecto psicológico individual para o psicológico geral da manifestação do fenômeno. A estrutura psicológica geral é resultante da compreensão das convergências e divergências dos aspectos que se mostram nas análises ideográficas. Esta direcionalidade para a generalidade é obtida pelo pesquisador ao articular as relações das estruturas individuais entre si (Machado, 1994, p. 42).

Esta etapa consiste em transitar do âmbito individual para o geral, articulando as compreensões obtidas na análise ideográfica, identificando convergências (caracterizadas como a estrutura geral do fenômeno) e divergências (percepções particulares) nas “unidades de significado”. Neste ponto, as interpretações começam a

⁶⁵ Fase inicial na “modalidade fenômeno situada” refere-se à fase em que a análise se concentra no fenômeno tal como ele é vivido em contextos específicos, buscando compreender o significado atribuído pelos/as participantes em suas experiências individuais, antes de considerar generalizações ou padrões mais amplos.

se referir às essências estruturais do fenômeno, contextualizadas na esfera de investigação, originária da temática em questão no campo de estudo.

Ao identificar convergências ou divergências entre as diversas “unidades de significado”, são criadas/organizadas categorias temáticas (a posteriori), capazes de elucidar a compreensão que o/a pesquisador/a alcançou acerca dos objetivos indicados para a investigação (Martins; Bicudo, 2005; Gonçalves Junior *et al.*, 2021). Emergiram nesta pesquisa três categorias temáticas: A - O lazer como direito vivido: o papel do VADL na vida dos/as participantes; B - Aprender a ser mais: saberes construídos no VADL ; C - Educação com amorosidade: relações de confiança e de compromisso no VADL.

Para apresentar as categorias temáticas e suas respectivas unidades de significado, exibimos, a seguir, o quadro de análise nomotética (Quadro 4). Em seguida, explicamos sua estrutura.

Quadro 4: Quadro de análise nomotética.

Entrevistas \ Categorias	A O lazer como direito vivido: o papel do VADL na vida dos/as participantes	B Aprender a ser mais: saberes construídos no VADL	C Educação com amorosidade: relações de confiança e de compromisso no VADL
Alice	1d; 3; 9; 11	2; 4; 5; 7; 8	6; 10
Augusto	5	1; 3; 4	2
Beatriz	3	2; 4; 5	1; 6
Benedita	1; 7	2; 3; 4; 6	5; 8
Cauê	1	2; 3; 4	
Elena	3; 7; 9; 10	1; 2; 4; 5	6; 8; 11
Gabriel	7; 9; 10; 11	1; 4; 6; 14	2; 3; 5; 8; 12; 13; 15
Gabriela		1; 2; 3	
Josué	1; 2; 3	4; 5	6; 7; 8
Keroly	1d; 5	3; 4; 6	2
Luana	1; 2; 3; 5	4; 6; 9	7; 8; 10
Manuela	1	2; 3	
Marcela	4	1; 2; 3; 5; 6; 7	
Marcos	1	3; 4; 5; 6; 7; 8; 9	2
Maria		3; 4; 5	1; 2
Michelangelo		1; 2; 3	4
Murilo	6; 8	2; 3; 5; 7	1; 4
Pedro		1; 2; 3	
Rafaela	1; 9; 11; 12	2; 3; 4; 5; 8; 10	6; 7
Rebeca	1; 4; 5; 6	2; 3	7
Rogério		2; 3; 4	1
Ronaldo	3; 4; 8	1; 5; 7	2; 6; 9
Silvio	5	7	1; 2; 3; 4; 6
Tiffany	1d; 3; 9; 10d; 12; 15	2; 6; 7; 8; 16	4; 5; 11; 13; 14

Fonte: elaboração própria.

Temos disposta na primeira coluna da esquerda (disposição vertical) os nomes dos/as 24 entrevistados/as em ordem alfabética. Já na primeira linha superior (disposição na horizontal) estão as três categorias temáticas que emergiram da análise ideográfica (representadas por letras alfabéticas maiúsculas: A, B e C). Nas colunas abaixo de cada categoria (disposição vertical) são apresentadas, em algarismos

arábicos (1, 2, 3, 4, ...), as unidades de significado referentes a cada entrevistado/a, que estabeleceram relações de convergências ou de divergências. Quando a unidade de significado for divergente, a numeração arábica será acompanhada pela letra “d”.

No intuito de ajudar a realizar a leitura e compreensão do quadro de análise nomotética, apresentamos um trecho da entrevista da Maria utilizada com as “unidades de significados” 1, 2 e 3 destacadas (sublinhadas):

Maria: Então, é:: eu nasci numa comunidade, né? Numa favela, é:: num lugar bem humilde, que (+), falar um pouco do projeto, que vieram pessoas que (+) nos ajudaram, né? Pegaram as crianças, né? Que ficava, vivia, jogados, né? Entre aspas. E:: o que eu posso falar? (+) E nos acolheu, né? Nos ensinou um monte de coisas, tiraram nós da rua, e:: eu vivi muitos, muitos anos (+) nesse projeto (1). E:: depois eu fui embora, né? De/do, do Gonzaga, né? Que era o lugar. Eu fui morar na minha mãe, que ganhou uma casinha, né? Pelo (+) lá do Zavágia, né? Não sei se você sabe. Aí depois daí, a gente não, acho que teve, ainda acho que tinha no projeto, continuava tendo projeto, não sei se tem agora, não sei mais. Aí nós ficamos lá, aí eu casei, com 17 anos, casei nova. ((Risada)) Casei nova. ((Risada)) [...].

Matheus: Aí que bom! ((Celular vibrando)) E eu queria que você falasse pra mim, ô Maria, o quê que significou o projeto pra você?

Maria: O quê que significou? Nossa, sensacional. Era a coisa MAIS legal do mundo ((Risada)). Gente, a gente tinha um amor. Eu estava lembrando aqui, esses dias eu tava lembrando aqui que você falou que ia fazer entrevista, né? A gente tinha um amor tão grande pelos professor, mas tão grande que parecia ser alguém da família, sabe? Eu lembro do, acho que é, é o Adônis? [...] Quando ele foi embora, gente que dor, parecia que ele (+) tinha perdido uma pessoa. E:: os professor, é, nossa, era muito legal. É, atualmente leva, vai levar pra sempre. De verdade (2).

Matheus: E que lembranças que você tem daquela época? [...]

Maria: Ah, eu gostava muito de pin/de desenhar, né? Eu gostava muito de desenhar. É::, do campinho por exemplo da terra, eu gostava muito. ((Risada)) Muito, que a gente pulava corda, a gente inventava as pipa lá no meio também. Mais o quê? Jogava futebol lá, queima. Nossa, era muito legal, naquele campo de terra. Cavava buraco pra:: encontrar tesouros. ((Risada)) Ai, gente, que legal. Aí, muito legal (3).

Ao olharmos para a parte do quadro de análise nomotética referente ao trecho da entrevista da Maria, veremos que as “unidades de significado” 1 e 2 são relacionadas a categoria C - Educação com amorosidade: relações de confiança e de compromisso no VADL e a 3 relacionada a B - Aprender a ser mais: saberes construídos no VADL. Apresento a seguir o quadro de análise nomotética apenas com as informações da Maria.

Categorias	A	B	C
Entrevistas	O lazer como direito vivido: o papel do VADL na vida dos/as participantes	Aprender a ser mais: saberes construídos no VADL	Educação com amorosidade: relações de confiança e de compromisso no VADL
Maria		3; 4; 5	1; 2

Aproveitamos também para mostrar um exemplo de como uma “unidade de significado” pode ser divergente na categoria temática. Se pegarmos o quadro de análise nomotética referente à Keroly, veremos que a primeira unidade de significado está como divergente na categoria A - O lazer como direito vivido: o papel do VADL na vida dos/as participantes.

Categorias	A	B	C
Entrevistas	O lazer como direito vivido: o papel do VADL na vida dos/as participantes	Aprender a ser mais: saberes construídos no VADL	Educação com amorosidade: relações de confiança e de compromisso no VADL
Keroly	1d; 5	3; 4; 6	2

O trecho desta “unidade de significado” mostra que no período que ela vivenciou o projeto teve que abandonar a escola e por vezes faltar no projeto para pedir dinheiro na rua. A seguir apresento o trecho da “unidade de significado” 1 da Keroly:

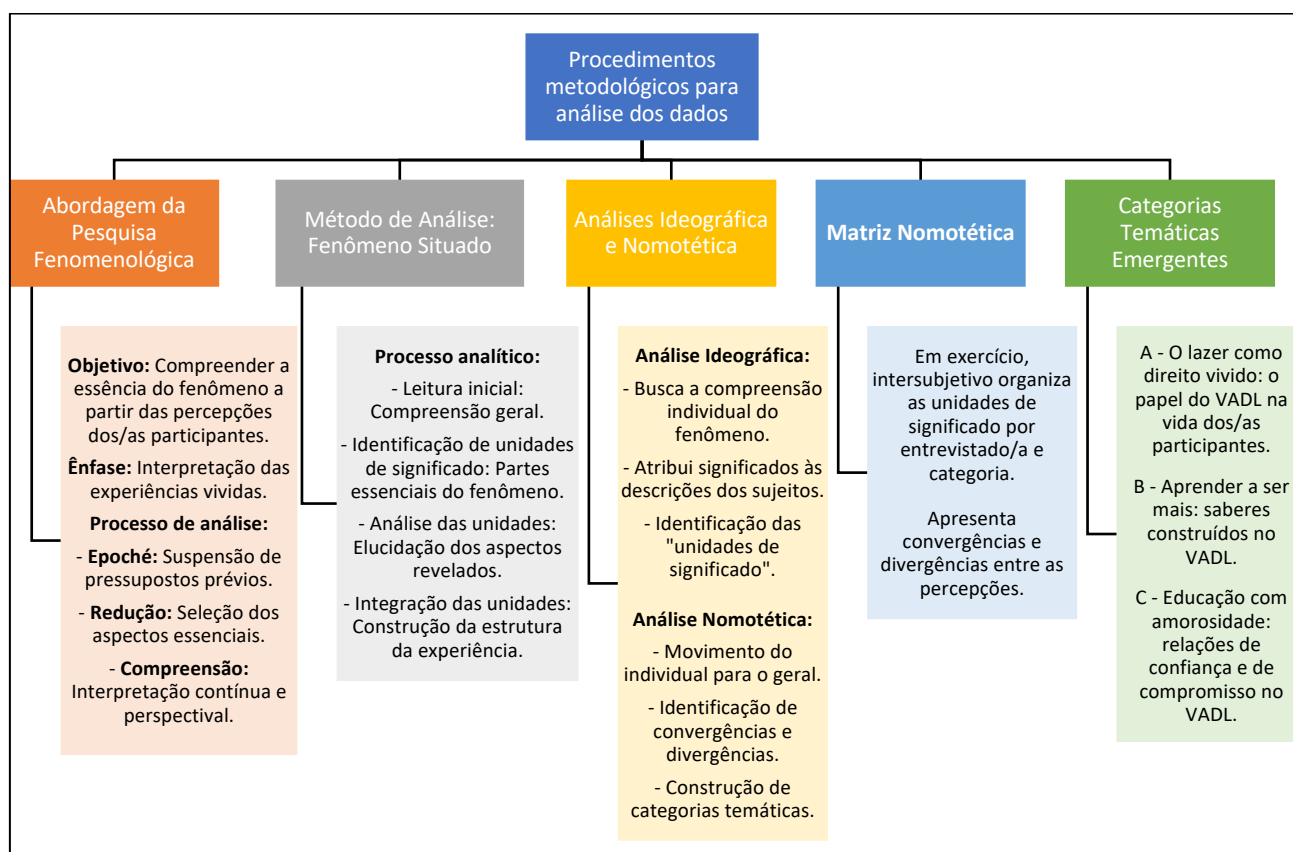
*Keroly: Sim, tinha escola, só que tipo assim, *nóis* paramos de estudar, por quê? Por causa da mãe, né? A mãe não parava. A mãe ficava metade do ano num lugar e a metade do outro. Aí, voltava tudo no começo. Aí teve uma época que eu falei “ah, eu não vou estudar mais”. Por que tinha que estudar, aí tinha que pedir, né? Porque nossa vida foi pedir esmola um bom tempo também, né? Porque *nóis* não tinha o que comer, quando *nóis* mudamos pra cá também, *nóis* vivia fazendo isso daí, é que ninguém sabia, né? Mas é assim que fizemos. Tinha dia que *nóis* não ia no projeto, porque que *nóis* ia pedir pra rua (1d).*

Para encerrar esta seção, apresento a seguir a Figura 17 que sintetiza os principais aspectos da análise dos dados na pesquisa fenomenológica. A construção desse mapa possibilita uma visualização esquemática da trajetória metodológica adotada, destacando os passos da trajetória fenomenológica, os momentos do método do Fenômeno Situado,

bem como as análises ideográfica e nomotética, que conduziram à identificação das categorias temáticas emergentes.

Esse esquema visual facilita a compreensão da articulação entre os conceitos teórico-metodológicos e as práticas aplicadas na pesquisa, mostrando como uma abordagem que respeita a experiência vivida pelos participantes contribui para revelar as essências do fenômeno investigado.

Figura 17 - Procedimentos metodológicos para análise dos dados.



Fonte: elaboração própria.

CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados apresentados a seguir surgiram a partir da intersubjetividade estabelecida entre o pesquisador e os/as participantes deste estudo, com base nas informações coletadas durante as entrevistas que culminaram na construção de três categorias: A - O lazer como direito vivido: o papel do VADL na vida dos/as participantes; B - Aprender a ser mais: saberes construídos no VADL; e C - Educação com amorosidade: relações de confiança e compromisso no VADL. No corpo do texto, quando o/a leitor/a se deparar com trechos das transcrições, com a citação no final, tal como: “(Rafaela-4)”, neste exemplo, a indicação significa que a origem do trecho está situada junto à entrevista da Rafaela, unidade de significado 4.

A fase de análise dos dados teve como objetivo aprofundar a compreensão do fenômeno em estudo, em diálogo com a literatura consultada. Esse processo fundamenta-se na análise direta dos dados provenientes da matriz nomotética, que proporciona uma visão das compreensões dos/as participantes envolvidos/as na pesquisa. É importante ressaltar que todas as proposições foram consideradas, independentemente das generalidades das categorias, pois são também perspectivas do fenômeno (Gonçalves Junior *et al.*, 2021). A seguir, apresentamos as análises de cada uma das três categorias.

5.1 Categoria A – O lazer como direito vivido: o papel do VADL na vida dos/as participantes

Eu vivi MUITO. Foi incrível. [...] A gente viveu aqui e a gente aproveitou o máximo que podia aproveitar. Então eu não sou uma pessoa frustrada de não ter:: vivido, de não ter aproveitado a vida. Eu acredito que eu sou uma pessoa feliz porque eu tive oportunidade que::, se não, não tivesse o projeto aqui, a gente não teria, entendeu? Então, eu sou, eu acredito que eu sou realizada (Rafaela-11).

Esta categoria aborda a relevância do projeto VADL na infância e adolescência dos/as participantes-egressos/as e o impacto que teve em suas compreensões acerca destes momentos vividos. A partir das falas dos/as entrevistados/as entendemos que o projeto se constitui como uma prática social de lazer significativa para seus/suas participantes. O lazer é um direito social que está previsto em nossa constituição (Brasil, 1988). Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 4º, traz o lazer enquanto direito assegurado pela família, pela comunidade, pela sociedade em geral e pelo poder público, no qual municípios devem facilitar e estimular programações

culturais, esportivas e de lazer para a infância e para a juventude (Brasil, 1990). Há 26 anos o VADL contribui para a prática de lazer para crianças e adolescentes que vivem, predominantemente, em regiões periféricas e de vulnerabilidade social, da cidade de São Carlos-SP.

Embora o lazer seja garantido constitucionalmente, observa-se que o acesso a essa prática de lazer depende, em grande parte, de iniciativas como o VADL, especialmente em áreas periféricas e de baixa renda. Isso ocorre porque o acesso ao lazer é condicionado pelo *todo inibidor* (Marcellino, 2000b), ou seja, um conjunto de barreiras estruturais que limitam sua fruição, tais como desigualdades socioeconômicas, marcadores de classe, raça, gênero e idade. No contexto da periferia, essas barreiras muitas vezes transformam o lazer em um privilégio, em vez de um direito acessível a todos/as. Aqui, podemos recorrer a Santos (2010) referente a sua teoria das epistemologias do Sul. Ele argumenta que, nas sociedades periféricas, os direitos formais, muitas vezes, não se realizam de maneira efetiva. No caso do lazer, o VADL representa uma forma de sociabilidade “contra-hegemônica”, na qual o direito ao lazer é conquistado através de práticas e saberes locais, que se configuram como resistência às exclusões impostas pelo sistema hegemônico. O projeto atua como uma ferramenta de democratização do lazer; contudo, compreende-se que é necessário haver mais políticas integradas nas áreas de lazer, trabalho, moradia e saúde para atingir esses grupos de forma consistente.

Essa atuação do VADL como um espaço de resistência e democratização do lazer é refletida nas lembranças dos/as entrevistados/as. Para muitos/as, o projeto representa não apenas um direito conquistado, mas também uma das experiências mais marcantes de suas vidas, como expressa Elena: “Pra mim foi uma das melhores épocas da minha vida, e eu lembro muito. Se eu pudesse voltar atrás e ter aproveitado mais, eu voltaria. Aí foi muito legal e importante” (Elena-3). E complementa: “Pra mim, era excelente. Eu gostava muito de vir brincar. O dia inteiro, eu passava o dia inteiro aqui, era muito bom. Minha infância foi, foi assim, resumida nisso aqui. Minha infância, literalmente. Pra mim, foi muito bom” (Elena-7).

A fala de Elena reforça a discussão de Dussel (2016) sobre o papel da periferia na configuração de identidades e formas de existência que são marginalizadas pelas estruturas centrais do poder. Os projetos que se comprometem em estar com a periferia e agir a partir do seu mundo vida, como o VADL, proporcionam espaços de resistência onde os sujeitos podem reivindicar sua humanidade e seus direitos negados. O VADL, portanto, opera como uma fronteira de libertação, possibilitando que as crianças e

adolescentes experimentem o lazer e a infância como práticas de “re-existência”, que se opõem às violências estruturais que permeiam suas vidas cotidianas.

Da mesma forma, Augusto relata ter sido o melhor momento de sua vida e diz ser difícil o projeto não ter impactado a vida de quem participou, pois segundo ele:

[...] foi um momento muito marcante na minha vida, assim, acredito que pra outros que vão fazer essa entrevista, vão dizer a mesma coisa. É difícil esse projeto não ter impactado alguém depois, mesmo depois de anos, assim. Sabe, eu lembro, até hoje, que foi o melhor ano da minha vida ali, não só pra me distrair, mas também me ajudava a pensar mais no que eu queria dali para frente (Augusto-5).

Josué, por sua vez, destaca como o projeto o fez enxergar a importância de focar em algo que “vai dar fruto lá na frente”. Ele enfatiza o quanto o VADL marcou sua vida:

Bom, Matheus, eu vou falar pra você, cara. Eu não vou falar que significou TUDO, porque se eu falar que é tudo, tudo também é nada. Eu vou falar que significou BASTANTE na minha vida, você sabe disso, você é uma prova viva disso. Desde o momento que a gente teve um desligamento, depois que nós se reencontrou foi muito massa. Eu até falei: “nossa, que saudade”. Nós lembrando, significou muita coisa pra mim. Eu aprendi muito, tive muita lição, sabe? Eu sou uma pessoa assim, eu tenho uma capacidade assim de aprender rápido, de captar as coisas rápido, sabe? De: “pô, isso daí é interessante pra mim, eu vou focar cem por cento nisso, que isso daí vai me dar fruto lá na frente”. E, com certeza, foi uma dessas coisas (Josué-3).

As falas de Augusto e Josué mostram como o VADL foi um espaço de lazer que proporcionou um ambiente para reflexão crítica e autodesenvolvimento. Esses depoimentos vão ao encontro do conceito de educação dialógica e emancipadora de Freire (2005a; 2006b), no qual o sujeito, ao vivenciar práticas sociais, exercita a capacidade de refletir sobre sua própria vida e seu futuro. A prática social do lazer, neste contexto, pode ser vista como uma prática de liberdade, na qual os/as participantes, ao contrário de apenas serem considerados/as “receptores” de atividades de lazer, tornam-se pessoas ativas de suas vivências, capazes de planejar e sonhar um futuro melhor, possibilitando o que Freire (2005a) denomina *inéditos viáveis*.

Já Rebeca, por sua vez, destacou como o projeto permitiu que ela “vivesse sua infância”, sem a pressa de crescer imposta muitas vezes pelas condições sociais e econômicas de um bairro periférico e de baixa renda:

Ah, hoje que eu tenho, que eu tenho meu filho, eu queria trazer tudo o que eu vivia em relação às brincadeiras, sabe? Em ele ter tempo pra brincar, em ele ter tempo pra ser criança, e ele não ter pressa de crescer, sabe? É isso que eu quero trazer pra ele, sabe? Não ter tempo de crescer, sabe? Não pular etapas na vida dele. É o que eu mais quero.

Matheus: E, e, e *cê* não pulou etapas, hein? Você viveu a sua vida/

Rebeca: Eu tive, graças [...] ao projeto que eu frequentei ((Som do bebê dela chorando)), eu tive a oportunidade de VIVER a minha infância. O projeto proporcionou isso pra gente. Ainda mais por ser um bairro periférico, onde a criminalidade tá exposta [...] (Rebeca-5).

Da mesma forma, Benedita destaca que, no projeto, os/as participantes podem simplesmente ser ele/as mesmos/as, viver sua infância plenamente em um espaço acolhedor:

[...] a melhor coisa que, que eu acho que posso falar é que continue. Por mais que ((risada)) as crianças seja arteira, né, ali é o momento delas que elas são (+) mais acolhida, mais bem recebidas [...]. Às vezes é o único momento que elas estão, é::, esperando, sendo crianças, podendo ser criança. Então, (+) é um projeto que, se pudesse ser eterno e garantir essa eternidade, eu/ e esse seria o meu pedido, sabe? Se o gênio da lâmpada aparecesse aqui agora, eu eu pediria isso. Eternidade (Benedita-7).

O relato de Rebeca, sobre a possibilidade de “não pular etapas”, reforça a necessidade de o projeto proporcionar uma infância plena, mesmo com a situação de vulnerabilidade social em que as pessoas se encontram. O VADL cria este espaço no qual crianças e adolescentes podem exercer seu direito de ser: brincar, interagir, se desenvolver de forma integral. Esse espaço, acolhedor, vai ao encontro do que o ECA define como essencial para o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente, proporcionando a eles/as o tempo necessário para serem eles/as mesmos/as, como destaca Benedita.

Essa noção de viver a infância é ainda mais significativa quando entendemos o que Benedita descreve como *esperançar*. Não se trata apenas de existir ou de passar o tempo, mas de viver com esperança, de encontrar no projeto um lugar que eles/as possam sonhar com um futuro diferente. O *esperançar*, nesse contexto, remete à concepção freireana, que destaca a importância de espaços de educação e convivência que promovam a emancipação e a construção de novos horizontes. Sob esta perspectiva, o VADL não apenas cumpre o que o ECA estabelece como direito, mas vai além, criando um espaço de resistência, de dignidade e, sobretudo, de esperança para o futuro de crianças e adolescentes.

O brincar é relatado em diversas falas dos/as entrevistados/as, como intencionalidade deles/as no VADL. Rafaela, por exemplo, ressalta que: “[...] ah, eu vim aqui pro projeto ((voz risonha)) porque: a gente gostava mesmo de brincar” (Rafaela-1), já a Luana relata que foi uma época que ela brincava muito:

NOSSA, muita coisa gostosa: a época que eu mais brincava lá, lá no buracão⁶⁶, que nós brincava aqui no caracol⁶⁷, quando nós ía de filinha pra ir lá no Centro da Juventude, quando nós brincava lá no/ como chama aquele projeto ali? [...] No Centro Comunitário Pacaembu, ah, era muito bom, tudo era bom. As brincadeiras, que nós participava, a cada dia era uma coisa (+) era divertido ((risada)) (Luana-3).

Outras falas, como as da Marcela e do Gabriel, desvelam a animação deles/as na participação no projeto por vontade própria:

A minha mãe até fala que [...] eu queria ir sempre pro projeto, porque eu lembro que no começo o projeto era tipo um dia na semana. Aí depois passou a ser dois, porque eu gostava muito de ir no projeto. Eu acho que eu não faltava, eu acho, que um dia. E quando eu faltava era porque acontecia algum problema e tal. Mas, é, em relação às outras situações eu acho que era mais positivo, assim. Eu me sentia bastante segura no projeto (Marcela-4).

Por mim eu ficava o dia inteiro. Era tão gostoso, mano. Ou eu era bom mano. Cê nossa cê/ aí hoje/ hoje eu vejo aqui/ terça-feira eu passei meu filho viu cês brincando [...]. Então, nossa, aí, ó, era eu brincando aqui ó há dez ano atrás. Dez anos atrás era nós, hoje é outra criança (Gabriel-10).

As falas de Marcela e Gabriel identificam o VADL como um lugar de alegria e pertencimento para os/as participantes. Marcela destaca o quanto gostava de participar, sentindo-se segura e feliz no projeto, o que revela a importância do espaço em sua vida. Gabriel, por outro lado, lembra com carinho de suas experiências no projeto e se emociona ao ver que agora seu filho vive algo parecido. Esses relatos demonstram como o VADL deixou marcas profundas (memórias) e a importância do brincar em suas vidas.

Sentir falta da vivência no VADL também está presente nas falas dos/as entrevistados/as. Alguns/mas relatam que se voltassem à infância viveriam tudo

⁶⁶ Área de preservação ambiental chamada pelos moradores locais de “buracão”. Trata-se de uma ruptura no relevo formada pelas bordas das encostas da *cuesta* basáltica. Esse local possui várias nascentes, porém, ali é despejada grande quantidade de lixo e entulho. Por fazer fronteira com o bairro Jardim Gonzaga, fazíamos muitos passeios para lá, para brincar e fazer piquenique.

⁶⁷ Mureta em forma de caracol, onde os/as participantes brincavam de correr e onde eram realizadas as rodas de conversa no final de cada vivência.

novamente, outros/as descrevem que aproveitariam ainda mais, conforme unidades de significado a seguir:

Aí falei ah, aí/ eu sinto falta do projeto ainda. Tem dia que eu, tem dia que eu fico ali na praça ali eu fico lembrando do projeto. Era tão bom, a cozinheira ali fazia pão pra *nóis* também. A Lilian, né? *Ishi*, eu converso com ela ainda. Ela mora ali ó. Era bom, o projeto ensinou muita coisa hoje (Gabriel-9).

Nunca vai ser esquecido, porque o que nós vivemos com eles foi (+) foi uma história muito bonita. E se eu pudesse *vortava* atrás, mas o tempo não *vorta* mais, né Matheus? Eu taria aqui. Eu taria aqui. E se chegar a fazer um dia o projeto que a gente poder vir também, eu venho, brinco também (Tiffany-15).

Tenho muita saudade desta época. Até esses dias, eu mandando foto pra uma amiga do projeto na época, a gente conversou. Nossa, foi muito bom. E a gente não dava valor, né? Tipo, se eu pudesse viver tudo de novo, eu viria. Muito, muito. Foi muito legal (Elena-10).

O direito ao brincar e ao lazer, consagrado como um dos princípios fundamentais nas legislações de proteção à criança e ao adolescente, apresenta-se como uma prerrogativa fundamental para o seu desenvolvimento integral. Mesmo com as dificuldades enfrentadas por alguns/mas participantes, pelas condições materiais de vida, há relatos que eles/as tiveram experiências divertidas e significativas em tempos-espacos da infância e da adolescência, vivência que toda criança e adolescente deveria ter na fruição de suas vidas para garantia do desenvolvimento pleno e bem viver.

Me ensinou a ser uma criança feliz. Tipo, sofri sim. Mas naquela época a gente:: brincava bastante, nós se divertia bastante. Eu gostava bastante de frequentar aqui. E hoje eu vejo as crianças frequentando, minha filha frequentando, porque vai de geração a geração, né? (Alice-3).

O que eu falo é, esses projetos eram muito bom. Ativavam muito a infância, a adolescência. É, nun/não que nunca teve a criminalidade. ((Som do bebê dela chorando)) Mas, a maior parte do tempo, a gente estava ocupado, brincando, sendo criança, sabe? E, e com o tempo se perdeu (+) essa infância, sabe? Essa inocência. Desse jeito (Rebeca-4).

Ah, a minha infância, (+) é, eu lembro que:: ela foi, assim, vamos dizer, conturbada. ((risada)) Passei bastante coisa na infância, é, sofri (+) devido a acontecimento familiar, né? Meu pai foi preso, aí até eu entender, eu era muito nova. E eu lembro que:: esses lugares de, que que oferecia o projeto e eram os lugares que eu tinha assim como refúgio. E o:: ce centro da juventude e a quadra foram um desses lugares que eu podia ser mais criança, né? (Benedita-1).

A fala de Benedita revela as marcas de uma infância atravessada por sofrimento, especialmente em decorrência da prisão de seu pai. O projeto aparece como um espaço em que ela encontrava acolhimento e uma possibilidade concreta de viver experiências da infância. Sua afirmação de que ali podia “ser mais criança” nos remete à concepção freireana de ser mais, entendida como a busca contínua por humanização, mesmo em contextos adversos (Freire, 2005a). Nesse sentido, a fala também expressa o enfrentamento de situações-limite, compreendidas por Freire como obstáculos que impedem a plena realização dos sujeitos, mas que, ao serem reconhecidas criticamente, podem ser superadas. A presença do projeto, nesse caso, representa a abertura de um inédito viável, uma possibilidade concreta de re-existência, na qual o brincar e o vínculo social se tornavam experiências de afirmação da vida e de reconstrução de si.

Essa experiência, compartilhada por Benedita, não é isolada. Outras falas revelam que, mesmo diante de contextos adversos, os espaços e as relações vividas no VADL possibilitaram formas concretas de cuidado, expressão e convivência. A presença do VADL, nesse contexto, reafirma a importância de práticas comprometidas com a dignidade e com a transformação das realidades vividas por crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, ampliando horizontes de ação e esperança.

Entretanto, é preciso reconhecer que a presença de experiências significativas como as proporcionadas pelo VADL não anula as ausências e negações estruturais que continuam a atravessar a vida de muitos/as participantes. O relato a seguir, de Keroly, nos alerta para as outras necessidades/demandas que precisam ser contempladas para as crianças e adolescentes terem uma vida digna e que estas necessidades interferem tanto na vivência do lazer, quanto em outras práticas sociais, como a educação escolar e a falta de trabalho remunerado dos/as pais/mães para a manutenção das condições materiais da vida, tais como: moradia, alimentação, acesso à saúde, esporte, assim como aos já mencionados: trabalho, educação e lazer, direitos garantidos pela Constituição de 1988, porém não efetivamente assegurados. Segundo ela:

[...] teve uma época que eu falei “ah, eu não vou estudar mais”. Por que tinha que estudar, aí tinha que pedir, né? Porque nossa vida foi pedir esmola um bom tempo também, né? Porque *nóis* não tinha o que comer, quando *nóis* mudamos pra cá também, *nóis* vivia fazendo isso daí, é que ninguém sabia, né? Mas é assim que fizemos. Tinha dia que *nóis* não ia no projeto, porque que *nóis* ia pedir pra rua (Keroly-1d).

As próximas falas da Tiffany e da Alice mostram que a questão de gênero, relacionada à feminização das atividades de cuidados e a gravidez na adolescência, impedem que estas meninas vivam integralmente esta fase da vida, conforme podemos compreender nos próximos relatos:

Ah, Matheus. Bom, o meu tempo bom memo, memo, memo de coração, foi o tempo que eu vivi com vocês. Depois daí eu já engravidei, já arrumei filho com 15 anos, né? Com 15. [...]. Foi uma história muito bonita que eu vivi na minha vida, né? Até o tempo que eu vivi com vocês, foi uma história MUITO linda memo. [...] E::, quando eu engravidei de lá em diante, depois que eu comecei a sofrer um pouco, né? E depois paramos, depois separamos, voltei pra cá de novo grávida. Voltei a sorrir de novo (Tiffany-10d).

[...] Aí o pai da minha filha foi preso, né? Aí eu dei uma brigadinha antes de vir, aí depois ele saiu, e daí só foi, (+) história muito triste para mim. [...] Era agredida, né? Não tinha uma vida boa. Ah, é muita tristeza na minha vida. Então é uma história MUITO ruim. Aí depois, com o tempo, eu me separei dele, né? Me separei, foi quando ele (+) foi para um lado, eu fui pro outro, eu *vortei* de novo no projeto, barriguda. [...] Aí daí só foi (+) coisa boa de novo. Aí depois eu *vortei* com ele de novo, quis dar uma oportunidade. E daí a gente *vivemo* a vida, mas foi a mesma situação. Foi uma história muito triste na minha vida. Mas daqui mesmo do projeto só foi coisa boa (Tiffany-1d).

Mas na minha infância já (+) curti tudo que tive que curtir da infância, pra adolescência cuidar deles, e cuidar da minha irmã. E:: foi mais pra cuidar deles mesmo, porque depois eu perdi minha mãe. Aí tive que cuidar do meu Irmão mais novo, que foi muito difícil pra mim ((Choro)), perder ela.

Matheus: Faz tempo já que você perdeu sua mãe, ou não?

Alice: Vai fazer quatro anos. ((Choro))

Matheus: E seus irmãos, como que eles estão hoje?

Alice: Bem, o meu Irmão mais velho tá preso. Foi por causa disso, né? Ela passou muito nervoso, acabou tendo infarto e faleceu ((Choro)). Mas depois da minha adolescência foi mais pra, pra minha família mesmo. Nunca tirava tempo pra mim, assim, era mais pra eles ((Choro)). E foi difícil depois que o meu Irmão mais velho entrou nessa vida, foi muito difícil pra mim, porque era tudo eu. Eu e minha mãe. Daí depois ficou, ficou só eu, minha mãe faleceu, e a gente vivo. Eu cuidando dele lá dentro e cuidando das crianças aqui fora, porque quando minha mãe faleceu, eu fiquei com a guarda das crianças, né? Das menores. O meu Irmão mais novo, tava frequentando aqui (Alice-1d).

Os relatos de Keroly, Tiffany e Alice revelam como as condições de vulnerabilidade social impactam diretamente a possibilidade de vivência plena do lazer e da infância. A fala de Keroly demonstra que questões fundamentais, como a falta de alimentação, interfere tanto no lazer quanto na educação, mostrando que a pobreza

extrema e a insegurança alimentar forçam as crianças a se afastarem de atividades que deveriam ser garantidas como direitos.

Além disso, demonstram como a questão de gênero também atua como um fator limitante. A gravidez precoce e a responsabilidade pelo cuidado da família transformam a adolescência dessas meninas em um período marcado por privações. As atividades de cuidados, muitas vezes relegados às meninas e jovens mulheres, impede que elas vivam integralmente essa fase da vida.

Esses depoimentos refletem as contradições entre os direitos garantidos pela Constituição de 1988 e a realidade vivida nas periferias, onde as condições materiais precárias e as desigualdades de gênero limitam o acesso a direitos fundamentais como o lazer, a educação e a proteção social. O projeto VADL oferece um espaço de acolhimento e resistência a essas condições, ao mesmo tempo ressalta a necessidade de políticas públicas mais amplas que enfrentem as causas estruturais da exclusão social e promovam condições de vida dignas para essas crianças e adolescentes.

Nesse sentido, o VADL desempenhou um papel relevante ao oferecer alternativas de vivência e desenvolvimento para os/as participantes, proporcionando experiências formativas em um contexto social desafiador, como demonstrado nas falas de Josué e Rebeca:

A infância foi/ foi muito importante o projeto nessa época. Porque assim, como a gente é de um bairro, de uma comunidade, né? Que as coisas são mais fáceis pras crianças, os jovens partem pro caminho errado, era muito importante esse projeto. Que eu creio que foi uma das coisas que não deixou eu partir pra esse caminho, né? Chegava da escola, nossa cabeça já era focada no projeto, nas brincadeira. Foi uma coisa muito boa que aconteceu, sim. E a gente viveu uma época maravilhosa. Até acho, com os meus 14 anos, que eu tenho lembrança, assim, que depois a gente já vai ficando grande, né? Já vai mudando o pensamento um pouquinho, mas foi uma época muito boa. Aí foi o que ajudou a maioria dos/ das pessoas dessa época, que participou do projeto, não teve uma influência com coisas erradas, nessa época. Posso sê que depois que teve uma parada, alguns, né? Foi pra algum caminho errado, mas nessa época NÃO! Foi uma época que tipo assim, foi um salvamento dos jovens, na verdade aqui, dessas crianças. Nós, né? [...] (Josué-1).

Hoje tá:: tá guerra nesse mundo de hoje em dia, difícil criar uma criança, do que antigamente, poderia definir assim. O que eu tive de facilidade na infância pra ser criado. Na inocência de criança, hoje em dia é muito difícil, de ser criado. [...] Acho que criminalidade, dificuldade. Antigamente tinha mais acesso à inocência. Os projetos de antigamente davam muita oportunidade à criança, à inocência, né? De crescer um adulto melhor. Porque se ela não pula fases da vida, por exemplo, a

gente teve muito acesso à infância, é:: você não se torna um adulto ruim, entre aspas (Rebeca-1).

Algumas falas indicam que o projeto “ajuda a tirar as crianças da rua”, como relatados nos trechos a seguir: “[...] que o projeto é tirar essas criança da rua [...]” (Murilo-6), “[...] tirou a maioria das crianças, que agora são adultos, da rua, né? [...]” (Manuela-1). Ao analisar atentamente algumas dessas falas, percebe-se o uso do termo “tirar das ruas”, que reflete a realidade de muitas periferias urbanas empobrecidas. Nessas áreas, a luta pela sobrevivência é intensificada pela falta de oportunidades de trabalho e pela ausência de políticas públicas de apoio social. A presença do tráfico de drogas nas ruas e praças públicas faz com que os/as adultos/as enxerguem, em projetos sociais, uma forma de afastar crianças e adolescentes dessas práticas ilegais, oferecendo-lhes um espaço de proteção e aprendizagens. Ademais, também há o receio de outras formas de violência urbana, como furtos, roubos, criminalidade em geral e, o risco causado pelo trânsito de veículos automotores cada vez mais intenso, causando, por exemplo, atropelamentos. Em contextos de vulnerabilidade social, a luta pela sobrevivência e a ausência de políticas públicas adequadas fazem com que muitos adultos entendam projetos como o VADL como uma forma de proteger as crianças desses perigos.

No entanto, conforme aponta José Guilherme Cantor Magnani (1992) em seu artigo “Da periferia ao centro: pedaços e trajetos”, é preciso reconhecer que as ruas das periferias urbanas não são apenas espaços de perigo. Magnani destaca que, na realidade, as ruas desempenham um papel central na vida social das comunidades, funcionando como espaços de interação cotidiana, sociabilidade e pertencimento. Em muitas situações, a rua é o lugar onde as redes de apoio e as interações comunitárias se fortalecem, envolvendo crianças, jovens e adultos em práticas sociais que, longe de representar uma ameaça, são formas de manutenção da vida social e cultural.

Durante minha a pesquisa de mestrado (Santos, 2008), foi possível observar como as ruas do Jardim Gonzaga são utilizadas pelas crianças e adolescentes para brincadeiras e convivência, sob a supervisão de adultos que mantêm um olhar atento e protetor. Essa dinâmica de ocupação do espaço público está longe de se resumir a um ambiente de risco; ao contrário, a rua faz parte da vida cotidiana, sendo um lugar onde se constroem laços de pertencimento e redes de solidariedade entre os/as moradores/as. Essa observação está em consonância com a análise de Magnani (1992), que problematiza a visão reducionista e estereotipada das ruas enquanto locais de marginalização ou exclusão.

Dessa forma, o VADL fortalece as redes de sociabilidade existentes, oferecendo um ambiente de lazer e educação que complementa as práticas comunitárias já presentes no bairro. Magnani (1992) nos ajuda a compreender que as ruas da periferia, apesar dos desafios, não são espaços vazios ou meramente perigosos, mas territórios onde diferentes práticas sociais se realizam cotidianamente. Ao invés de “retirar” as crianças das ruas, o projeto VADL estabelece um espaço que contribui para que as crianças e adolescentes possam vivenciar suas infâncias de forma plena.

Outro ponto comum apontado nas entrevistas é que, ao encerrar a participação no projeto, decorrente da idade ou pela suspensão das atividades no bairro, em função de mudanças nas políticas públicas municipais, as pessoas ficam mais vulneráveis, por não se fazer presentes outras políticas públicas sociais de lazer, esporte, cultura e trabalho para os/as jovens. Ronaldo aponta que, sem essas oportunidades, muitos jovens acabam por se envolver em situações ilegais. Relata também que, após encerrar sua participação no projeto, envolveu-se com o tráfico de drogas aos 18 anos e, posteriormente, foi preso. No entanto, suas reflexões mostram que ele reconhece o papel transformador do projeto durante sua juventude.

Significou é:: Muita coisa, tipo assim. [...] como que eu posso dizer? É:: uma outra educação, assim, mais (+) mais abrangente, porque dentro das nossas casas, a gente tem uma educação dos nossos pais, mas o projeto em si, ele nos abrange a conhecer mais (+) É:: um pouco mais da vida, né? Tanto é na inocência que a gente tinha, né? E:: mais (+) como na forma de crescer, né? Mas foi um grande significado na minha vida, hoje em dia eu paro pra analisar, né? Então foi uma coisa muito grata, muito grato, porque:: é:: sem o projeto, mano é o que eu posso dizer? Sem o projeto, na minha vida, eu poderia, eu acho que eu, um exemplo, eu poderia estar muito na rua, eu poderia não ter minha vida mais, né? Porque, tipo assim, eu poderia, eu comecei, assim, entre aspas, entre aspas, eu comecei tarde na rua, quando eu fiz 18 anos e então, sem o projeto, eu teria ido antes, né? Pra um mundo, assim, de criminalidade, porque pai e mãe, né? Muita das vezes não segura o filho, né? E hoje em dia o projeto, ele ajuda tanto a um pai e uma mãe, como o jovem ou a criança ali a entra nos seus caminhos exatos, no caminho certo que você tem que seguir. E foi um significado que (+) eu, se eu tivesse um filho, eu colocaria no projeto, entendeu? Porque é uma coisa que me trouxe aprendizado pra vida, trouxe forma de me expressar. Porque a criança em si, ela não tem um, a criança em si, que ela não tem uma amizade, ela não tem com quem interagir, então, ela vindo pro projeto, ela começa/ tem interagir com outras crianças, ela interage com professores. Então, ela vai começando a ver o mundo de uma maneira é:: boa. De uma maneira boa, né? Então, foi muito especial o projeto pra mim, entendeu? (Ronaldo-4).

O relato de Ronaldo aponta que a família enquanto instituição não é a única socializadora do sujeito. Esta, realiza a socialização primária, mas ao longo da infância e adolescência outras instituições sociais realizam esta tarefa de socializar e promover processos educativos. Portanto, as políticas públicas e sociais, da escola aos tempos-espaços de lazer, são fundamentais em uma concepção de sociedade justa, democrática e emancipadora.

Projetos sociais, conforme entendemos, não podem ser considerados os únicos promotores dos direitos da infância e da adolescência, pois vivemos numa sociedade desigual, na qual crianças e adolescentes vivenciam diferentes contextos. Partir da premissa que dado projeto social resolve as inúmeras dificuldades materiais e imateriais, seria idealizar e hiperdimensionar o alcance que um projeto social pode ter. Contudo, as experiências e compreensões dos/as participantes-egressos/as registradas e analisadas indicam que o VADL traz uma contribuição significativa e desempenha um papel relevante na formação e desenvolvimento de muitas crianças e jovens. A propósito, na fala de Gabriel, o projeto, em alguma medida, ajudou-o a não adentrar a criminalidade, porém, outros/as amigos/as não tiveram a mesma oportunidade:

Oh/ eu fico triste por uma parte é o seguinte que hoje *cê* vê, o que participou com a gente do projeto. Hoje eu vejo um amigo do projeto, à época, na rua. Um preso, outro morreu que ficava com *nóis*. Inclusive aquele que eu brincava mais. Lembra? Morava aqui, tinha *umas ermã*. Então, uns *morre*, outros/ cada um seguiu um caminho diferente, né? Mas o projeto me ajudou muito nessa formulação no meu/ na minha cabeça assim sabe? Eu agradeço muito, até o hoje (Gabriel-7).

As pesquisas analisadas na revisão de literatura demonstram que a interrupção de projetos sociais de lazer e esporte, provocada pela alternância de políticas públicas, impacta diretamente a vida das comunidades envolvidas. Autores como Silveira (2020) e Prudêncio (2021) enfatizam que essas mudanças afetam tanto a continuidade quanto a eficácia das ações, especialmente em áreas de vulnerabilidade social. No caso do VADL, a mudança de governo municipal em 2013 causou a interrupção do projeto no Jardim Gonzaga, prejudicando um trabalho construído ao longo de 10 anos. Os entrevistados Gabriel, Ronaldo e Josué relatam que essa interrupção foi particularmente prejudicial para as crianças e adolescentes do bairro, alinhando-se às observações de Zakur Junior (2021), que aponta como a falta de institucionalização das políticas públicas torna os projetos

sociais vulneráveis a essas rupturas. Os depoimentos a seguir são longos, contudo, auxiliam na compreensão do contexto e das consequências dessa descontinuidade.

Quando acabou o projeto, muita gente se perdeu aqui. Não sei alguém concorda. Foi biqueira, foi começar roubar as coisas. Se o projeto tivesse continuado [...]. De lá pra cá, não ia ter nada de criança mais em biqueira, não ia ter mais nada de criança roubando hoje, entendeu? Porque na nossa época não tinha ladrão, *nóis* não tinha tráfico assim de novo como é hoje [...] (Gabriel-11).

Eu lembrando do passado o projeto em si, [...] ele agrega muito na vida das criança. Porque teve uma época aqui que não teve o projeto e mais as criança não deixou de sair de casa, então quer dizer, se não tem o projeto, elas não tão em casa, elas tão na onde? Elas tão na rua, né? E a rua, né? Depois que eu comecei a ver a rua em si, principalmente nessa época dessas criança, antigamente, na minha época assim, era/ tinha pessoas que era envolvida, que saia e se envolvia:: Mas hoje em dia o número é maior, depois que eu comecei a tirar o projeto, eu senti muita falta do projeto porque foi uma coisa que, né? É:: trouxe felicidade, trouxe amizade, conhecimento em grandes partes, porque tipo assim, quando eu encontrava preso também era uma coisa que eu lembrava, tipo, fiquei três ano preso, então o que só faço dentro da cadeia? Não só lia a bíblia não, mas tinha os pensamentos, tinha os momentos de risadas, momentos de interagir com as pessoas, os momentos de conversa então e a gente se lembra disso daí. [...] É uns momento que a gente olha e a gente fala: nossa, a gente era feliz, né? Verdadeiramente a gente não sabia. Mas, então hoje na vida das criança se não tiver o projeto como a criminalidade aqui nesse bairro ela é, querendo ou não, ela é grande, né? [...] então quer dizer, como que as criança vai crescer de uma maneira sem, sem se olha pra isso/ [...]. Na minha época era difícil de *tê* isso daí. Por quê? Porque tinha o projeto, né? Não olhava pra isso, mas hoje não, hoje em dia se *cê* não tomar um cuidado, a criança ela vai sair de casa, se ela não tiver no projeto, ela vai se envolver [...] Então:: quer dizer, é muito bom, o projeto em si ele faz muita diferença em si próprio, porque eu mesmo e as pessoas que eu conheci que cresceram na minha época a gente *deixô* de viver um:: porque a maioria que eu conheci assim se envolveu no crime, então a gente começou a se envolve no crime após o término do projeto, por quê? Porque não tinha o que a gente fazer ali. [...] após os quinze ano em diante já é uma fase de muito cuidado, muito cuidado, até antes, pelo que eu vejo, né? Até antes pela idade que eu vejo. Porque é a rua em si ela é uma coisa que traz muito:: Como que eu posso dizer? Sofrimento, né? Sofrimento, aprendizado também, mas aprendizado por quê? Porque *cê* vai aprender ali na rua o que *cê* deve fazer e o que não deve, é uma coisa que *cê* já aprende dentro da sua casa, só que na rua *cê* aprende de uma maneira mais ruim, no sofrimento, como eu disse. Às vezes uns perde ali uns familiares, às vezes uns perde um primo, um irmão, [...] eu tinha muitos amigos que fumava maconha, né? Na parte dos quinze, quatorze, dezesseis ano e eu não tinha esse interesse, até me oferecia, eu não, não, não, não. Só que chegou uma hora, né? Foi criando a curiosidade, oferecia, eu não e eles fumavam, eles não morriam, não acontecia nada, ficavam dando risada que nem bobo. Aí a curiosidade me trouxe e eu fui me envolver através disso,

mas graças a Deus eu fui liberto, hoje em dia eu num fumo, num pratico mais o crime. Num pratico mais, né? Roubo, assalto, essas situações aí e vivo do meu trabalho, graças a Deus, trabalho por conta, né? (Ronaldo-3).

[...] quando eu parei de frequentar, que acabou o projeto, trouxe pra minha vida situações desagradáveis, né? Porque, tipo, criou em mim também uma situação o que, de sempre o quê? Nossa, tem um projeto ali, hoje eu vou no projeto. Então, quando acabou, já não tinha mais o projeto pra ir, então, só que eu não deixei de vir na quadra. Então, foi onde começou as situações da minha vida também foi aqui na quadra, porque eu tinha que ir, eu era criança, eu não ficava dentro de casa, então, fazia aquela baguncinha ali, que eu morava só com a minha avó, né? Então, a minha avó, não: “vai pro projeto, vai lá pra quadra brincar, vai lá jogar uma bola”. Então, após o projeto, foi uma situação mais é:: declinou, declinei um pouco, mas, depois disso daí também, eu vinha melhorar na situação de vida e mas foi uma coisa muito útil e é uma coisa que faz muito bem pras crianças, sabe? Aí, hoje em dia, como tá voltando, vai continuar fazendo, vai continuar fazendo, quem dera, né? Porque depende muitas das vezes de governos que entram, de governos que saem, mas, quem dera o projeto sempre permanecer em cada lugar, cada canto que tem, que é uma coisa que faz muita diferença, muita diferença mesmo. Que nem eu conheço pessoas, que nem o Murilo, os mais arteiro, os mais arteiro, se não fosse projeto naquela época, meu Deus do céu, estaria no crime, estaria tendo trabalho, até hoje, entendeu? Mas, como teve o projeto, as crianças em si, eu mesmo, aprendi muita coisa boa. Então, através de um exemplo, a criança, muitos, né? Hoje em dia, nessa geração, muitos cresceram sem o projeto é tem muitos que já estão presos na Fundação Casa, crianças de catorze, treze, quinze ano, dezesseis anos. Então, quer dizer, se tivesse o projeto, se não tivesse parado, essas pessoas não estariam nesse lugar, estariam aqui frequentando o projeto, estariam interagindo, aprendendo muito do que é bom, através disso daí, entendeu? (Ronaldo-8)

[...] Porque foi muito bom, cara. Porque depois que parou, teve essa parada. Cara, eu como eu moro aqui, eu pude acompanhar aí, muitas pessoas/ jovens memo de doze ano, treze ano, cara, já vivendo nessa vida errada aí. Morto aí, como aconteceu nesses tempo atrás ai ó. Pessoal perdendo a vida cedo por causa desse caminho errado. E eu creio que foi porque não teve um, um projeto como na nossa época. Não teve. Se tivesse um projeto desse/ dessa magnitude que que foi, INTENSO. Foi um projeto muito intenso, daquela época. A:: família já ia colocar a criança ali no projeto, ele ia ter todo/ ia mudar o pensamento. Ele ia fazer ele buscar coisas novas, né? Saber que aquilo ali não ia servir pra ele. Então, foi muitas coisas que eu vejo que foi falho, foi uma coisa de ter parado esse projeto, cara. Porque esse projeto aí era muito bom. Não porque eu participei não, mas porque eu vi. Ele, quando parô, eu vi o que aconteceu aqui. E agora que eu tô vendo que tá retornando, apenas na terça-feira, você vê como/ quantas crianças não lotam aquilo ali? Daqui eu fico olhando lá, assim, eu fico relembando, é muito gostoso. E é muito bom (Josué-2).

A análise destes depoimentos revela o impacto que a interrupção de projetos sociais de lazer tem nas comunidades, especialmente nas mais vulneráveis. Os relatos

revelam que o projeto era prática social central de proteção social e desenvolvimento pessoal para crianças e adolescentes. A ausência desse tipo de estrutura enfraquece os vínculos comunitários que poderiam oferecer suporte em momentos críticos. O que se observa é que, sem a continuidade de projetos, a comunidade perde uma importante rede de apoio. Essa situação sinaliza a necessidade de políticas públicas que garantam a continuidade de iniciativas como o VADL, reconhecendo o lazer como um direito social essencial para o desenvolvimento e a inclusão social. Portanto, a criação de projetos não é suficiente: é fundamental assegurar sua sustentabilidade e continuidade, de modo a protegê-los das interrupções causadas por mudanças políticas.

Os/as participantes-egressos/as também destacam o quanto o VADL impactou suas vidas e expressam o desejo de que as novas gerações do bairro (Jardim Gonzaga) possam ter as mesmas oportunidades e experiências, como se vê nas falas de Rafaela e Keroly a seguir:

Eu queria, todo meu coração, que essas crianças agora tivessem a oportunidade mesmo de (+) ter o que a gente teve, porque foi uma época (+) perfeita. A gente não tinha (+) vontade de nada, porque aqui a gente tinha tudo, praticamente (Rafaela-9).

Eu queria que [...] que todas as crianças tivessem a oportunidade que a gente teve no projeto de antes, daqui agora. Porque eu penso isso todos os dias. Se elas tivessem, elas vão ser, sim, pessoas melhores. Porque como me ajudou, eu acredito que pode ajudar elas também. E (+) do jeito que foi para mim, para elas vai ser também. Acredito, sim (Rafaela-12).

Se continuar do jeito que tava lá atrás, né? Do que eu vivi, do que eu fiz, se tiver assim ainda, tá excelente (Keroly-5).

Atualmente há 8 crianças que participam do projeto e que são filhos/as de participantes-egressos/as. A filha da Alice participa do projeto e segundo ela: “[...] quero que minha filha vive o que eu vivi. E curta o que eu curti [...]” (Alice-9). Para ela:

É muito bom ter minha filha aqui, passando de geração a geração. [...] Tomara que continue, para a pequenininha crescer e continuar. [...] Porque eu gosto. [...] porque teve uma época que eu não queria que ela viesse. Mas eu acho que nem estava o projeto ainda, eu acho que só estava:: como é o nome da outra pessoa? [...] Só estava a outra professora. E ela tava dando muito trabalho com a irmã dela. [...] Estava dando um trabalho, eu falei “não, você não vai continuar indo, porque você está dando muito trabalho e vai ficar de castigo, e isso e Aquilo”. A professora veio e conversou comigo, falou que ela estava melhorando, eu falei “agora você vai voltar”, aí ela voltou, daí ela levou

um papelzinho, “mãe, assina aqui, quando você assinar, não tem mais volta”, ela fala. ((Risada)) [...] Tá até agora. Se Deus quiser, vai continuar (Alice-11).

A continuidade do VADL não só proporciona oportunidades de desenvolvimento para novas gerações, mas também reforça os vínculos entre as famílias e o projeto. Um exemplo disso é o relato de Alice, que destaca o papel do diálogo entre os/as educadores/as e as famílias na manutenção do envolvimento de sua filha no projeto. Mesmo quando sua filha estava apresentando dificuldades, a intervenção da professora e o reconhecimento da melhora foram essenciais para que Alice decidisse permitir o retorno da criança ao VADL. Esse tipo de acompanhamento e suporte revela a importância da permanência de projetos como o VADL, que não impactam apenas as crianças e adolescentes diretamente envolvidos/as, mas também fortalecem a confiança e a participação ativa das famílias, criando uma continuidade histórica e fortalecendo um ciclo de apoio e desenvolvimento que pode ser passado de geração em geração.

No trecho seguinte, Luana, que também é mãe de um participante, comenta que o projeto era uma diversão para ela e para os/as demais participantes da época, e que ela carrega consigo até os dias de hoje e comenta que agora chegou a vez do filho dela vivenciar também:

Nossa, eu acho que não tem nem palavras porque:: era uma coisa muito boa pra *tudo* nós que era dessa época. Era muito bom. Não tem explicação pra isso! Porque era uma diversão muito gostosa, era uma coisa que (+) essa época que vocês vieram pra cá, era uma época que *tava* começando a construir o Gonzaga, né? Que era época tudo de barro, aí depois *começo* a vir os projetos, as mudanças pra *nóis*, começou a pegar as *molecada tudo*, todo mundo daqui/ foi uma diversão muito boa pra *nóis*. Uma coisa que a gente veio crescendo com isso na cabeça, e *tamu* até hoje, e agora vem *nóis* e agora os nossos *fius tão* com *cês*. Mas foi muito bom, não tem explicação (Luana-2).

Nas próximas asserções os/as entrevistados/as falam do interesse deles/as em que seus/suas filhos/as participem do projeto. Para a Elena: “[...] se eu mudasse aqui pra cá, com certeza eu trazi/traria ela” (Elena-9). Já para Tiffany:

Só com lembranças boas, né? Daqui. Porque eu acredito que vai ser, que é a mesma coisa que meus dois filhos vão viver, porque o jeito que *cê* me mandou a foto, aquelas crianças todas sorrindo. E eu acredito que vai permanecer com esse sorriso, igual *nóis* permanece, né? ((Voz risonha)) Lembrando das histórias boas que a gente viveu, né? E eu espero que *cê* cresça mais e mais com as crianças, né? Porque se eu

morasse aqui também, meus filhos já *tariam, tando* aqui já (Tiffany-12).

Com base nos relatos analisados nesta categoria, compreendemos que o VADL representou um espaço significativo de lazer para os/as participantes, que contribuiu para a construção de identidade, de vivência plena da infância e adolescência, e de resistência às adversidades sociais impostas por contextos de vulnerabilidade. Compreendemos o lazer, nesse contexto, não apenas como um direito formal previsto na legislação, mas como uma prática social transformadora. No entanto, a precariedade das políticas públicas de lazer e a interrupção de projetos como esse revelam a fragilidade da garantia efetiva desse direito. O VADL, ao longo de sua existência, demonstrou que é possível resgatar e valorizar as trajetórias de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, oferecendo-lhes a oportunidade de sonhar e de projetar um futuro diferente. Portanto, a continuidade e a institucionalização de iniciativas como o VADL são fundamentais não só para a fruição do direito ao lazer, mas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

5.2 Categoria B – Aprender a ser mais: saberes construídos no VADL

Pra mim, a vida é uma montanha que a gente escala a cada dia, né Matheus? Então, é assim, de lá pra cá eu aprendi, cara, a gente vai se machucar, a gente vai querer desistir muitas das vezes, mas o importante é a gente vai chegar lá em cima e a gente vai ver aquela vista, né? Que a gente construiu ao longo do tempo, né? Então, é assim, pra mim, a vida é uma escalada, né? Mas a vista é o que faz valer a pena [...] (Silvio-7).

Paulo Freire (2005a; 2006a) aponta que as pessoas se educam pela sua condição de seres inconclusos e incompletos na busca constante de *serem mais*. Neste processo, as pessoas são sujeitas de sua própria educação e não objetos dela. Daí que ninguém educa ninguém. Elas se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo.

No VADL, compactuamos que a educação deve ser dialógica, humanizante e libertadora. Corroboramos com Fiori (1991) quando ele diz que a educação, ou “[...] ela é libertadora ou não é educação” (Fiori, 1991, p. 84). A partir desta concepção, a verdadeira essência da educação não está apenas na transmissão do conhecimento, mas na sua capacidade de emancipação e transformação social. Através da problematização da realidade, do questionamento crítico e da reflexão coletiva, a educação libertadora para Fiori (1991) busca desenvolver a consciência crítica dos/as educandos/as, para que

possam compreender e transformar suas próprias realidades. Assim, mais do que uma mera transmissão de conteúdos, a educação torna-se um ato político e revolucionário.

A educação possui caráter permanente e pode ocorrer em diversas práticas sociais, em contextos escolares ou não escolares, como no projeto VADL, desencadeando variados processos educativos.

É nesse ambiente de construção coletiva e crítica de saberes que surgem relatos como os de Elena e Marcela, que ilustram o impacto transformador do VADL. As experiências vivenciadas no projeto ampliaram suas perspectivas e reforçaram o papel da educação libertadora na formação de novos olhares sobre o mundo. Para Elena o VADL trouxe muitas aprendizagens:

Pra mim significou bastante. Porque querendo ou não, trouxe muito aprendizado. Não só pra mim, como eu tenho certeza, pra outras crianças, pra outras pessoas que você já entrevistou, já falou sobre, né? E tipo, pra mim era muito importante, eu gostava de tudo isso, tipo, é:: muita educação, muitos aprendizados, de verdade. Eu gostava muito (Elena-2).

Marcela diz que o projeto ajudou no seu desenvolvimento, ampliando suas vivências e mudando sua visão do mundo.

Tipo, o projeto acho que (+) é, me ajudou a viver ((Risada)), me ajudou a crescer, assim. É:: eu (+), sei lá, eu só tenho que agradecer ao projeto. Foi tipo, foi algo que mudou bastante a minha vida mesmo. Então, saí, quando, eu acho que eu entrei com oito anos, saí com uns dez. Foi, assim, algo que mudou muito a minha vida e a minha percepção, assim, do mundo, né? Porque eu era uma criança, assim, eu não via muitas coisas e acho que o projeto me ajudou a tipo, ampliar a, as minhas vivências, minha visão sobre o mundo (Marcela-6).

As falas de Elena e Marcela revelam como o VADL é um ambiente de construção crítica de saberes e ampliação de perspectivas sobre o mundo. Para Marcela, o VADL proporcionou uma nova maneira de enxergar o mundo, o que se alinha com a proposta freireana (2005a) e de Fiori (2014) de conscientização, na qual os/as educandos/as passam a perceber criticamente sua realidade. Ao expandir suas vivências e estimular o pensamento crítico, o VADL se configura como uma prática social que proporciona aos/às participantes a possibilidade de projetar e transformar suas realidades.

Assim como Elena e Marcela, Rogério também vivenciou profundas transformações, mas com uma perspectiva singular: a de alguém que passou de educando

a educador no VADL. Seu relato demonstra como o processo educativo é não apenas contínuo, mas também recíproco, no qual educadores/as e educandos/as se influenciam mutuamente, refletindo o caráter dialógico e emancipador que permeia o projeto.

[...] Um monte de crianças, crianças que assim, tinha a mesma realidade que eu tive, que estavam lá só pra se divertir, pra conhecer um negócio diferente, pra não estar na rua, e de princípio foi mais ou menos isso, eu cheguei com uma mentalidade, tipo, aqui é um ambiente que eles vão brincar, e aí ao longo do tempo a gente foi aprendendo coisas diferentes. A gente tinha reunião de planejamento, tinha os textos que a gente lia, tinha outros focos que a gente foi vendo, então nos dois momentos que eu passei no VADL, eu fui vendo que tipo não era apenas aquilo, o lazer em si, porque lazer tem recreação, pai vai lá, larga o filho lá dentro do lazer, deixa eles lá e é o lazer, é aquilo lá. No VADL não, a gente tinha um papel totalmente diferente do só o fato de só estar brincando. A gente se preocupava com a autonomia da criança, a gente se preocupava com o que acontecia com ela após ela sair dali, o que ela fazia, o que ela não fazia, que oportunidade que ela tinha, que oportunidade que ela não tinha, por que ela ia lá, o que prendia ela lá. Então eram questões que iam surgindo que foram mudando a minha forma de pensar, então teve momentos que, tipo, [...] que a gente não era só um educador, tinha momentos que a gente era um psicólogo, a gente tentava compreender o que estava acontecendo. Tinha momentos que criança chegava contando coisas de problemas que aconteciam no bairro ou dentro de casa [...]. E a gente, tipo, tinha que ter um jogo de cintura pra lidar com diversas situações, então [...] o VADL em si [...] foi um aprendizado, tipo, uma escola muito grande, sabe? Eu saí de lá/ entrei lá sendo uma pessoa e saí de lá sendo uma pessoa totalmente diferente (Rogério-3).

O diálogo é o princípio que orienta as ações no VADL. Paulo Freire (2005a) aponta que a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. “[...] O diálogo é uma exigência existencial. [...] é o encontro em que se solidarizam a refletir e o agir dos seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...]” (Freire, 2005a, p. 91). A possibilidade do diálogo no projeto é destacada nas falas dos/as entrevistados/as, sendo referenciado nas escolhas das atividades, nas rodas de conversa, durante as atividades, como em outros processos que envolvem o projeto.

Além disso, no contexto das rodas de conversa no VADL, ocorre uma verdadeira prática de transmodernidade, conforme proposto por Dussel (2016). Ao proporcionar um espaço onde saberes locais, populares e ancestrais se encontram e dialogam com saberes acadêmicos, o VADL desafia a lógica hierárquica da modernidade, que historicamente marginalizou epistemologias do Sul e formas de conhecimento não ocidentais. Essas rodas de conversa não apenas promovem o diálogo, mas ressignificam os saberes subjugados, permitindo que os participantes se reconectem com suas histórias, culturas e

realidades locais. Assim, ao questionar a hegemonia do conhecimento dominante, as rodas de conversa abrem caminho para a criação de novos horizontes epistemológicos, onde diferentes saberes coexistem e se fortalecem mutuamente. Esse processo de diálogo intercultural, ao mesmo tempo em que afirma a diversidade, também cria possibilidades de transformação social e emancipação, demonstrando como o VADL vai além da simples transmissão de conhecimento, promovendo uma pedagogia crítica e libertadora ancorada na transmodernidade.

Nos próximos excertos apresentamos falas dos/as participantes-egressos/as que destacam o diálogo como um processo educativo decorrente da prática social do lazer no VADL. No primeiro excerto, Rogério, que participou como educando e depois como educador, ressalta os momentos de roda de conversa e diálogo:

[...] principalmente a questão do diálogo, né? [...] Saber conversar, que é a principal coisa, que é o mais importante. É:: porque, tipo, a gente/ eu fui vendo várias coisas ao longo do projeto, né? Qual que era o foco do projeto lá em si? Era brincar ou era a roda? E aí, eu fui observando isso, tipo, devagar. Primeiro eu fui indo pra ver como era pra brincar, depois nas rodas. Depois eu vi que, tipo, logo, ao longo do tempo, fui aprendendo que, tipo, cara, a roda ali acho que é o principal. É a chave do projeto em si. O fato da gente sentar lá, de conversar, de dar autonomia pras crianças falarem, eu acho que foi o principal. [...] Porque na escola, o professor não dá autonomia muito pro aluno, né? A gente chega lá, coloca o aluno lá sentado, o professor é/ essa é a maneira errada de ensinar, né? [...]. Mas no VADL não, era o contrário, né? A gente partia deles pra gente, né? É Paulo Freire isso. A gente começava a conversa com eles, vinham conversando, e aí, durante a conversa a gente conseguia entrar em vários temas, desde política, gênero, aquilo, aquilo outro. E o que eu tiro disso do Rogério educador/ antes de ser educador, educador, e o Rogério de agora, é ter essa habilidade de conversar, né? [...]. Essa capacidade de dialogar com as pessoas e resolver conflitos e tudo mais (Rogério-4).

A fala a seguir de Benedita complementa essa perspectiva ao mostrar que o diálogo/conversa não apenas criou momentos de reflexão, mas também fortaleceram laços afetivos e esperanças compartilhadas entre os/as participantes, criando um espaço de acolhimento e união.

[...] Ah, assim, sempre o que me marcou eram as conversas. Por mais que tinha as brincadeiras, era um momento lúdico, eu via todo mundo ali do meu lado, né? Era um momento nosso, feliz. E um momento que a gente tava mais unido. Então, eu esperava por mim, mas eu também esperava pelos meus parceiros. Ainda que muitos deles não, não foram para uma universidade, eu fico feliz, porque a maioria tá vivo. A maioria, uma parte tá bem, uma parte ainda vive, constituiu

família, é, se tornaram trabalhador. Então, é::, é isso que me impacta, sabe? (Benedita-6).

As rodas de conversa no VADL tiveram um papel central na criação de um espaço de diálogo e na promoção da participação ativa dos/as educandos/as. De acordo com Fabis (2019), que investigou o VADL com foco nas rodas de conversa, esses momentos foram fundamentais para a construção coletiva e o exercício da autonomia dos/as participantes. Eles/as não apenas escolhiam suas atividades, mas também refletiam sobre as práticas cotidianas. Por meio dessas rodas, os/as educadores/as estimularam o protagonismo dos/as participantes, incentivando-os/as a construir suas experiências de lazer de forma colaborativa e participativa. A seguir, Cauê destaca como, através da roda de conversa, os/as participantes podiam escolher as atividades a serem realizadas no projeto:

Ah, da roda de conversa, né? Porque *nóis* fazia uma rodinha de conversa lá e/ *nóis* tinha marcado as brincadeiras lá. Aí tinha o dia que *nóis* mesmo, no dia, a gente escolheu as brincadeiras pra brincar. Jogava bola, brincava de pular corda, polícia e ladrão, joquempô. Várias brincadeira legal. E também as piscinas, também, né? Tem dia que tem, tem dia que não tem. As *bicicletas*, né? (Cauê-4).

Marcela e Beatriz expressam como as rodas de conversa no VADL proporcionaram a possibilidade de escolha das atividades, dentro de um processo dialógico em que os/as educadores/as respeitavam as preferências dos/as participantes. Marcela destaca a abertura dada para que as crianças escolhessem o que queriam fazer, reforçando a importância de serem ouvidas:

Ah, uma coisa que eu gostava bastante é que eles davam, tipo, muita abertura para a gente escolher o que a gente queria fazer. Então, tipo, eles perguntavam bastante, os educadores, né? [...] que brincadeiras que a gente queria aprender. [...] eles davam abertura para ouvir a gente. Coisa que muitas pessoas fazem é não deixar as crianças falarem, então, ah, fica ali, faz isso, faz aquilo. Mas eles não, eles ouviam a gente, eles deixavam a gente confortável para fazer as nossas escolhas, assim (Marcela-5).

A fala de Marcela revela a construção de um espaço marcado pela escuta, pelo acolhimento e pela possibilidade de escolha, elementos centrais em uma pedagogia dialógica. Ao afirmar que se sentia confortável para fazer suas próprias escolhas e que era ouvida pelos/as educadores/as, Marcela aponta para um processo em que as crianças e adolescentes não apenas participavam, mas se reconheciam como sujeitos do processo

educativo. Essa abertura para a escuta e para a participação ativa das crianças e adolescentes constitui, segundo Paulo Freire (2005a), o fundamento de uma educação humanizadora: aquela em que a palavra é partilhada e o diálogo se torna prática libertadora. No VADL, essa escuta não era apenas estratégica, mas parte de uma ética da presença e do reconhecimento, que possibilitava aos/às educandos/as experimentarem o exercício da autonomia em um ambiente de confiança mútua.

Beatriz complementa essa perspectiva, lembrando como o diálogo constante entre educadores/as e educandos/as era essencial para a organização das atividades e a criação de um ambiente lúdico e participativo:

Era maravilhoso. Só tenho lembrança BOA mesmo. [...] Eu lembro que era muito conversado o que a gente queria. Será/ sempre queriam o queima, sempre queriam isso/ então, a gente sempre tentava: “não, hoje vai ser essa brincadeira, ou a brincadeira do saco”, “a brincadeira de não sei o quê”. Vocês sempre tentavam, é, dividir brincadeiras, né? Às vezes a gente queria mais uma brincadeira que a outra, né? Mas, assim, era perfeito. Não tenho o que falar. Eu não mudaria NADA. Eu acho que *tava* maravilhoso ((risos)) (Beatriz-5).

Outro aspecto importante da dialogicidade no VADL foi o desenvolvimento de habilidades pessoais, como liderança e comunicação, como menciona Augusto ao refletir sobre sua experiência no projeto:

Bom, eu aprendi sempre a resolver os meus problemas na base do:: diálogo e também incentivava outros ao meu redor a fazerem isso também. Eu acredito que eu desenvolvi uma habilidade de liderança, ali, dentro do pessoal que *tava* junto comigo, de que, tipo, se a gente só ficar fazendo aquilo que a gente deseja, mas esquece do objetivo, a gente acaba se dispersando ali do que realmente deve ser feito, então, eu acredito que eu desenvolvi uma habilidade para liderar, assim (Augusto-3).

A dialogicidade no VADL não apenas criou um espaço de construção coletiva, mas também foi fundamental para o desenvolvimento de habilidades pessoais, como liderança e autonomia. Esses momentos permitiram que os/as participantes não só escolhessem suas atividades, mas também se engajassem criticamente em suas vivências, transformando o lazer em um espaço de emancipação e transformação social. Como Freire (2005a) nos ensina, o diálogo não é apenas uma troca de palavras, mas um ato de amor e compromisso com a transformação do mundo. No VADL, o diálogo foi a base para que educadores/as e educandos/as se tornassem sujeitos ativos de suas próprias histórias.

As falas dos/as participantes sobre as atividades desenvolvidas no VADL revelam uma ampla diversidade de interesses culturais do lazer. Essas atividades englobam desde aspectos dos interesses físicos, como brincadeiras de bola, queimada e vôlei, até interesses manuais, artísticos, intelectuais, sociais e turísticos. O VADL oferece um ambiente onde crianças e adolescentes podem vivenciar diferentes formas de lazer, estimulando tanto a criatividade quanto a interação social.

Nos trechos a seguir, os/as participantes relatam suas experiências e preferências, destacando como o projeto permitiu a exploração de uma ampla variedade de atividades. Desde a criação de pipas e desenhos, até a participação em brincadeiras de personagens, essas vivências contribuíram para desencadear diferentes processos educativos.

Eu aprendi várias coisas, aprendi um monte de coisa, jogar bola, de queima, era o jóquei-pou, também, eram várias atividades que você fazia com nós, um monte, que eu até esqueci, porque é tanto tempo, né? [...] a gente tinha, fora os passeios, né? Para ABASC [...]. Tinha tobogã. (Murilo-2).

Ah, eu gostava muito de pin/de desenhar, né? Eu gostava muito de desenhar. É::, do campinho por exemplo da terra, eu gostava muito. ((Risada)) Muito, que a gente pulava corda, a gente inventava as pipa lá no meio também. Mais o quê? Jogava futebol lá, queima. Nossa, era muito legal, naquele campo de terra. Cavava buraco pra:: encontrar tesouros. ((Risada)) Ai, gente, que legal. Aí, muito legal (Maria-3).

Lá no Pacaembu, eu fiquei pouco lá. Mas eu lembro que a gente ia lá pintar e:: jogar lá no campinho. É pouca coisa que eu lembro de lá. Daqui, eu lembro que ali na quadra, quando construiu, aquele:: arquibancada ali para a gente era super alto, aí a gente olha assim de longe. Era uma arquibancada tão:: pequena, né? E para a gente era gigante. O caracol que não tem mais ali, a gente brincava de subir. Fazia todo tipo de brincadeira, né? ((risada)) Que a gente inventava mesmo. A gente andou TUDO aqui, brincou em TUDO, aproveitou em todos os lugares que tinha aqui para a gente aproveitar. Tudo. E, mamãe da rua, gente?! Era demais (Rafaela-10).

Ah, eu tenho bastante lembrança ((risos)). Quando nós fazia piquenique, ia em alguns passeios, a brincadeira do pirata tesouro ((risos)). [...] Ah, do dia a dia, que nós ficava aqui brincando de perna de pau, essas brincadeira que a gente/ que eles brincam aí ((risos)) (Manuela-2).

Os jogos e as brincadeiras que desenvolvem a aprendizagem motora aparecem em muitas falas. Destaca-se diferentes experiências, como andar de bicicleta, brincar de queimada, de vôlei, de bolinha de gude, de pião, brincadeiras na piscina.

Para a Marcela as atividades de ciclismo foram especiais, pois ela pôde aprender a andar de bicicleta: “Então eu aprendi a andar de bicicleta no projeto. E eu aprendi também várias outras coisas, né? Que eu acho que mudaram muito a minha infância, assim, até hoje em dia” (Marcela-1). As atividades de ciclismo não envolviam apenas fazer passeio ou aprender a andar, mas também aprender a fazer manutenção, como destacado pelo Pedro:

Ah, significou uma diferença grande na minha vida, né? Foi assim, um passo de desenvolvimento muito grande que eu tive, tive muitos aprendizados, aprendi coisas novas, né? E:: assim, eu digo que foi um dos marcos da minha vida. Hoje eu sou bastante interessado por bicicleta e foi no projeto em si que eu tive o maior conhecimento, assim, né? Nessa modalidade. [...] Desde da manutenção, até é pra que servem certas peças (Pedro-1).

Cauê destaca o momento em que realizaram passeios de bicicleta e durante a fala lembra da música que os/as participantes fizeram para o projeto.

Ah, eu lembro que a gente já foi andar de *bicicreta* livre, assim, né? A gente andava só lá, aí eles abriram uma brecha pra a gente *podê* sair com as *bikes*. Teve [...] as músicas que *nóis* fizemos com o grupo, a música que *nóis* fizemos, porque eu contei pra você aquele dia. [...] ((início da música)) Aqui é o VADL. Nós somos de todos os cantos de São Carlos. Terças e quintas, diversas brincadeiras, futebol, pé na lata e capoeira. Chego no *crube*, logo pergunto, vai ter *bicicreta*? Também tem piscina, imagem e ação, bola xangu e polícia e ladrão. Criança não trabalha, criança dá trabalho ((fim da música)). Vixe, muito legal (Cauê-2).

Outras falas trazem as memórias de quando os/as participantes brincavam de queimada, na piscina, de vôlei, pião, bolinha de gude e futebol.

Poxa, até bolinha de gude eu joguei. Se eu não me engano, a gente jogou bolinha de gude lá sim, cara. [...] Bolinha de gude a gente jogou sim, aprender a jogar bolinha de gude, até *memo* o próprio pião, também. E, minha mãe: “nossa, mas que brinquedo é esse?”. Nunca me deu, nunca me deu pião. Eu já peguei uma fase em dois mil e sete, pra cima, já evolução tecnológica já tava, já jogava mais videogame. Minha mãe gostava de dá videogame pra mim [...]. Porque ela tinha medo de ficar na/ SÓ QUE EU NÃO! Pegava bicicleta e descia de bicicleta pra lá e tá/ não sei o quê/ eu lembro que tem, acho que na frente do projeto tem um menino que vende pipa, que é o Dan, não me lembro, não me recordo. Ia direto, ó, compra pipa. Nossa, minha mãe ficava/ ((risos)) (Michelangelo-2).

É, de brincar. As lembranças era brincar, brincar de queima, e vários *baguío* que você fazia, que era tanta coisa que eu nem me lembro mais, de tanto tempo que já passou (Murilo-3).

[...] Trago de quando a gente/aí, uma coisa, uma lembrança que eu gostava bastante também era quando ia pra piscina, né? Jogava futebol, jogava vôlei, né? É::, como que fala? Aqueles negócios de meia que a gente fazia? De queima. [...] Quando eu ia na chacinha. Não, nós não via a hora de nadar. Ainda teve um tempo que *ceis* me brearam ainda, você lembra, Matheus? Quando eu peguei uma mancha nas costas porque eu não podia entrar dentro da piscina. *Ave!* Foi o dia que eu mais chorei. ((Risada)) Foi o dia que eu mais chorei na minha vida porque eu não podia, né? Porque eu peguei umas micoses e aí eu não podia entrar. Lá. Aí aqui também, *ave*, quando a gente brincava naquelas lamas, lembra? As crianças chegava em casa tudo cheio de terra. Aí, nossa, só foi lembrança boa (Tiffany-6).

A experiência de Tiffany, que não pôde participar das atividades de piscina devido a uma micose (doença contagiosa na pele), ilustra como o lazer também envolve momentos de frustração. Mesmo diante dessa limitação, o episódio foi marcante para ela, não pela privação em si, mas pelo sentimento de exclusão temporária de uma atividade que era altamente valorizada entre os/as participantes. Essa experiência revela a importância das vivências coletivas no VADL e como as atividades compartilhadas fortalecem os laços entre os/as participantes.

A prática do *Fútbol Callejero* era uma das possibilidades de atividades que crianças e adolescentes participantes do projeto VADL realizavam quando ele ocorria em parceria com a ADESM no Clube do Sindicato dos Metalúrgicos de São Carlos. A tese do Maurício Mendes Belmonte (2019), aponta que o desenvolvimento de uma partida de *Fútbol Callejero* está fundamentado por três pilares: o Respeito, a Cooperação e a Solidariedade que, junto aos gols, também são mote de pontuação. Outra característica desta prática é a divisão de uma partida em três tempos, sendo o 1º Tempo o momento em que os/as jogadores/as combinam as regras da partida, o 2º Tempo o momento que ocorre o desenvolvimento do jogo de futebol pautado pelas regras/acordos estabelecidos no momento anterior e o 3º Tempo que é o momento final no qual o/a mediador/a facilita o diálogo entre os jogadores e jogadoras tematizando as situações e atitudes manifestadas durante o jogo e, consensualmente, definem o resultado final da partida. Na sua tese, Belmonte (2019) demonstra que a prática de *Fútbol Callejero* promove a formação para o protagonismo e emancipação dos/das participantes através da horizontalidade nas relações que ocorrem em todos os processos da sua prática através do diálogo. O Augusto aborda em sua fala os momentos de aprendizagem que ele teve no *Fútbol Callejero*.

O projeto significou uma parte muito importante da minha vida pra eu entender a (+) como respeitar o próximo que me rodeia. Por exemplo, lá, de toda quinta-feira, se eu não me engano, a gente tinha o futebol callejero. Eu não gosto de futebol, mas é:: era o melhor dia da semana pra mim, porque eu aprendia muita coisa com futebol, não a jogar, necessariamente, mas eu aprendia a como:: trabalhar em equipe ali e, também a como ceder as minhas vontades de fazer coisas dentro do jogo, pra ceder a do próximo que tinha mais dificuldade do que eu, ali, durante o jogo. [...] Só que aí a melhor parte era sempre o momento final, ali, que era o terceiro tempo do jogo, que era o momento que a gente avaliava as regras que a gente tinha estabelecido no começo, porque isso que era interessante. [...] Não deixava de ser um futebol, mas a gente podia ser criativo pra pensar em alguma coisa, tanto pra ajudar o nosso time, quanto também pra:: ajudar também o outro time, ali também. A gente tinha essa sensibilidade com o próximo. Mas eu gostava bastante de dar o braço a torcer, eu aprendi bastante com isso, que eu levo até hoje pra minha vida, a dar o braço a torcer pras coisas. Por mais que eu tenha a possibilidade, eu tenha o poder de exercer aquilo que eu quero, ali, pro momento, se isso vai prejudicar mais o outro ali, eu prefiro não fazer, eu prefiro realmente deixar que o outro realize a vontade dele do que a minha, eu prefiro ficar em segundo plano ali. Porque eu entendo que a minha vontade nem sempre vai ser prioridade ali. [...] Porque eu entendo que:: abdicar de algo que você quer em *deterimento* do próximo ali é a coisa mais honrosa do mundo, que a gente gosta de chamar que/ é a responsabilidade, isso, de fazer pro próximo aquilo que é preciso ser feito ali, mesmo deixando de fazer pra você (Augusto-1).

A fala de Augusto revela os processos educativos que o *Fútbol Callejero* promove no contexto do VADL. Através da prática do jogo, ele desenvolveu valores importantes como o respeito, a cooperação e a solidariedade, elementos centrais da metodologia descrita por Belmonte (2019). A experiência no *Fútbol Callejero* proporcionou ao participante uma compreensão profunda de como o diálogo, o trabalho em equipe e a sensibilidade para com o outro são fundamentais não apenas no jogo, mas na vida. A prática de “dar o braço a torcer”, mencionada por Augusto, reflete o aprendizado de priorizar o coletivo em detrimento dos interesses individuais, promovendo um senso de empatia, responsabilidade e bem comum. Esses processos educativos, que emergem da interação e da reflexão dentro do jogo, vão além das habilidades motoras, favorecendo a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e capazes de atuar de forma colaborativa em suas comunidades.

Em comparação com outros contextos esportivos, o *Fútbol Callejero* oferece uma ruptura em relação às práticas hierárquicas tradicionais, nas quais o/a técnico/a controla rigidamente as decisões táticas e estratégicas, e onde o foco está em vencer a qualquer

custo. Aqui, a vitória não é o único objetivo; o respeito, a cooperação e a solidariedade são igualmente valorizadas, contribuindo para o desenvolvimento integral dos/as participantes. Essa abordagem horizontal, ancorada na ecologia de saberes e nas epistemologias do Sul, permite que os/as jovens valorizem seus próprios saberes e se reconheçam como agentes de transformação. Nesse espaço, cria-se uma troca de experiências em que diferentes formas de conhecimento se encontram e se complementam, incentivando os/as jovens a se engajarem ativamente em processos decisórios, tanto dentro quanto fora da quadra.

Uma prática cultural presente no projeto desde seu início foi a Capoeira. O estudo realizado por Garzedin (2021) destacou a ludicidade e as possibilidades de aprendizagem para as crianças, através da musicalidade dos instrumentos, da ginga do corpo, do encontro, e da oportunidade de conhecer e aprofundar a cultura afro-brasileira. Destacou também que, por meio dessa prática, as crianças se divertem e aproveitam o tempo como lazer, no qual aprendem a socializar, respeitar o outro e serem camaradas com seus colegas ou com quem precisa delas.

Infância, capoeira e lazer entrelaçam-se, se abraçam na circularidade, numa mesma roda, atados pela ludicidade, pela brincadeira, “como se fora brincadeira de roda.” A capoeira para as crianças, é lugar de gingar com seu corpo, de estar com seus pares, é tempo da diversão, da brincadeira, portanto, é tempo de lazer (Garzedin, 2021, p. 101).

Os trechos a seguir da fala do participante-egresso Marcos, que participou no início do projeto quando era desenvolvida apenas a Capoeira, aponta que a vivência desta prática fez com que ele aprendesse os movimentos, a malícia do jogo, a tocar instrumentos e a conhecer a sua história.

Fora isso, cara, a capoeira em si, né? Eu acho que passa muito ensinamento para a gente. Assim, o ambiente da roda em si, eu acho que tem muito a ensinar pra gente. Tem os ritmos da capoeira, que uma hora mostra que o jogo tem que ser um pouco mais ÁGIL. Tem hora que tem que ser um pouco mais devagar. É:: tem hora ainda assim/ os dois tem que jogar de uma forma pra/ de uma forma, assim/ vale dar uma entrada, vamos dizer, uma rasteira, mas nada fugindo muito das regras da luta, né? [...] (Marcos-5).

Tenho, tenho, eu lembro que passava pra gente a parte de fundamento da história da capoeira, ele falava muito sobre isso, né? A história da capoeira. As oito sequências de mestre Bimba, que era a metodologia dele do criador da capoeira regional. Hum, e tinha a parte de treino em dupla, que era gingando em duplas, treinando movimentos. E tinha a

parte final que era a roda. Aí, a roda era o jogo em si mesmo, o que a gente aprendia durante a aula, a gente tinha, tentava desenvolver. Além disso, tinha a parte de instrumento, também, aí a gente fazia aula de instrumento, tocar berimbau, pandeiro, atabaque [...] (Marcos-3).

Para ele foi marcante conhecer o contexto histórico da escravização no Brasil e da luta dos/as escravizados/as pela liberdade em que a Capoeira era um instrumento de luta do povo negro.

Eu acho que, por exemplo, conhecer a história como ela foi, né? Eu acho que conhecer a realidade, apesar de triste, vamo/ reconhecer, mas o que de fato aconteceu, né? A história do Brasil tá inserida nela, né? Eu acho que:: faz parte da nossa história, né? Queira ou não, tá enraizado na gente e eu acho que é importante conhecer. Acho que foi bem válido, assim (+) acho que é mais ou menos por aí (Marcos-7).

Era muito legal a filosofia da capoeira, inclusive, não era, por exemplo, o fazer por fazer, né? A gente montou um teatro, por exemplo, na época, eu lembro, que quem tava participando do projeto, a gente apresentou lá no teatro da Federal, cara. É:: contando a história mesmo da capoeira, como que era na época, a forma que os escravos viviam, a gente reproduziu, assim, os escravos. Aí, os feitores tomavam conta, e aí a gente aprendeu dentro daquele contexto que a capoeira era uma luta disfarçada em dança. Então, assim, ele passava a filosofia da capoeira por trás é:: dos movimentos, em si, vamos dizer. Então, ele ensinava história, pra gente. Assim, eu acho que era muito forte essa questão e a gente aprendeu bastante, cara. Eu não sei ó/ e ele ensinou, também, muito as oito sequências de bimba (Marcos-6).

A capoeira constitui-se uma prática de transmodernidade conforme Dussel (2016), ao resgatar saberes afro-brasileiros historicamente marginalizados e promover uma reconexão cultural. Ao contrário da modernidade eurocêntrica, que relegou culturas periféricas à subalternidade, a capoeira emerge como um espaço de valorização desses saberes. No VADL, ela permite que crianças e adolescentes se reconectem com suas raízes, em um processo que desafia a hegemonia do conhecimento moderno e colonial.

Essa prática se alinha também com as epistemologias do Sul, ao legitimar saberes vindos da margem, criando um diálogo intercultural que rompe com a exclusão histórica. A capoeira, mais que uma atividade motora, é compreendida como um instrumento de conscientização nas relações étnico-raciais, promovendo o reconhecimento da importância da ancestralidade e da resistência negra no Brasil.

Um dos objetivos específicos do projeto VADL é educação *para e nas* relações étnico-raciais. A Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2004), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é uma aliada à prática cotidiana de educadores/as tanto nas escolas e em outras práticas sociais como no projeto VADL. Apresentamos a seguir a fala da Marcela que apresenta a conscientização sobre esta temática através do projeto.

Mas eu acho que uma coisa que o projeto me ajudou bastante é, né? Como aqui no Brasil a gente, quando a pessoa é negra, a gente não tem muito contato com a nossa ancestralidade. E o projeto ajudou bastante, porque trouxeram bastante, é, brincadeiras, bastante da cultura africana, coisa que eu, assim, não tinha muito contato quando eu era criança, né? Então eles ampliaram muito essa questão de mim com a minha ancestralidade. [...] E hoje eu tenho muita curiosidade, tipo, para saber da onde que eu vim. Tem alguns testes, assim, que a gente pode fazer de ancestralidade e tal. E eu acho que o projeto foi algo que, foi o que plantou a sementinha, assim, na minha cabeça em relação a isso (Marcela-7).

Marcela exemplifica essa reconexão com suas raízes históricas e sociais, ilustrando o impacto transformador que o VADL proporciona aos/às participantes. Ao refletir sobre como o projeto a aproximou de sua ancestralidade, ela revela um processo de conscientização profunda sobre sua identidade cultural. Esse despertar, mediado pela Capoeira e pelas práticas culturais de matriz africanas promovidas pelo VADL, responde diretamente às diretrizes da Lei 10.639/03 e consolida a educação para e nas relações étnico-raciais como um pilar essencial do projeto. A fala de Marcela, portanto, exemplifica como o VADL promove o empoderamento pessoal e cultural por meio do reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira.

A diversidade de atividades desenvolvidas no VADL, como a Capoeira, *Fútbol Callejero* e as rodas de conversa, revela como diferentes saberes se entrelaçam e coexistem, promovendo uma ecologia dos saberes. Cada uma dessas práticas reflete formas distintas de conhecimento, desde a sabedoria ancestral afro-brasileira presente na Capoeira, passando pelos valores de respeito e cooperação do *Fútbol Callejero*, até o exercício do diálogo crítico nas rodas de conversa. Ao integrar esses diferentes saberes, o VADL rompe com a hierarquização tradicional do conhecimento, possibilitando que os participantes vivenciem e dialoguem com uma pluralidade de formas de conhecimento, valorizando tanto os saberes locais quanto os acadêmicos. Esse processo, como aponta Santos (2010), reconhece a importância de diferentes epistemologias e promove um diálogo intercultural que fortalece a autonomia e a emancipação dos/as educandos/as.

Outro aspecto destacado nas falas dos sujeitos está relacionado ao incentivo à leitura e a escrita, desenvolvido através da construção de jornalzinho, da leitura de livros, e outras atividades, que contribuíram para conhecer novas culturas, como destacado pela Marcela. As falas de Rafaela, Tiffany, Alice e Benedita também revelam como o incentivo à leitura e escrita esteve presentes no projeto.

É, eu consegui aprender novas culturas. Eu, eu lia bastante quando eu ia no projeto, tive acesso a muitos livros, a brincadeiras novas que eu nem conhecia e eu acabei passando isso também pra outras pessoas. Então tipo, teve brincadeiras que eu acabei ensinando aos meus colegas de escola. (Marcela-3).

Eu aprendi muita coisa. A primeira vez que eu aprendi a escrever e a ler foi aqui, antes da escola. Eu aprendi a escrever meu nome aqui primeiro. Aí, depois, eu terminei de aprender na escola, né? (Rafaela-4).

É um projeto/e também, no mesmo instante, a gente brincava, no mesmo instante, ceis passava, né? Atividades, desenho pra nós pintar. Ah, é, é muito bom. [...] Tinha um jornal, jornalzinho. Aí, era muito bom. É umas atividade que vocês memo, vocês fazia. Nós brincava, nós, no mesmo instante, prestava atenção nas atividades que vocês passava, de pintar. Desse negócio de jornalzinho também, nós prestava muita atenção. Então, ali, nós aprendemos que nós tinha um momento da gente, um momento de prestar atenção e um momento de brincar, né? Nós tinha. Então, eu aprendi muita coisa. [...] (Tiffany-8).

Lembro que a gente brincava que tinha uma casinha ali, que ficava grudada no/as meninas tão aqui. Que ficava grudada, que a gente fazia aquele, aquela brincadeira de casinha, de mamãe e filhinho. Lembro, lembro quando a gente fazia [...] massinha, que tinha um negócio de leitura aqui na:: (+) têm aquelas salas de lá e aquelas salas do outro lado. [...] Que a gente fazia salinha de leitura. Era muito gostoso, eu lembro de bastante coisa (Alice-5).

E:: sobre o o projeto assim, o impacto que ele teve na minha vida foi tipo de, eles (+) davam um tempo né pra nós, e pa pra se entregar, poder nos ajudar, ensinar a ler, ensinar a escrever, aquilo lá foi importante, é::, pra mim. [...] (Benedita-2).

As falas das participantes destacam como o incentivo à leitura e à escrita no VADL desempenhou um papel central em suas vivências, contribuindo tanto para o aprendizado quanto para a ampliação cultural. Marcela, por exemplo, ressalta como o acesso a livros e novas brincadeiras não só a enriqueceu culturalmente, mas também a permitiu compartilhar esses aprendizados com seus/suas colegas. Rafaela e Benedita, por sua vez, demonstram que o projeto foi essencial no desenvolvimento da escrita e da

leitura, sendo que Rafaela menciona que aprendeu a escrever seu nome no VADL antes mesmo de ingressar na escola.

Destaca-se também o jornalzinho (Anexo 2), mencionado por Tiffany, que se apresenta como uma ferramenta de aprendizagem colaborativa. No VADL, a construção do jornalzinho envolve os/as participantes em todas as etapas: desde a criação das matérias até a leitura coletiva, reforçando a participação e o senso de pertencimento no projeto. Essa dinâmica não só estimula a escrita e a leitura, mas também fortalece a cooperação, a criatividade e a expressão, permitindo que os/as participantes contribuam com suas diferentes visões de mundo. O jornalzinho, portanto, é mais do que um simples veículo de informação, é um espaço no qual crianças e adolescentes podem falar sobre diversos assuntos, fortalecendo o caráter educativo e participativo do projeto.

Além das atividades que envolvem leitura e escrita, os passeios e trilhas em pontos culturais também desempenharam um papel central, sendo um dos objetivos do VADL (Gonçalves Junior, 2017). Durante os anos do projeto realizamos passeios no “buracão” do Jardim Gonzaga, na UFSCar, no Museu Asas de um Sonho da empresa Táxi Aéreo Marília (TAM)⁶⁸, no Sesc, no clube da Associação Beneficente dos Alfaiates de São Carlos (ABASC)⁶⁹, no parque ecológico de São Carlos, entre outros locais. Os passeios eram muito esperados pelos/as participantes. A Rafaela relatou que foi através do projeto que ela pôde conhecer outros lugares. “[...] a gente já teve oportunidade aqui que a gente:: só em casa, infelizmente, a gente não ia ter, a gente não ia ter viajado para outros lugares, é, conhecido outros locais, né?” (Rafaela-3). Quando os passeios são para UFSCar, nós nos preocupamos em realizar brincadeiras diferentes e aproveitamos para fazer jogos com personagens que os/as participantes tinham que procurar as pistas. Em diversas falas estão presentes as lembranças destas brincadeiras. A Luana relembra dizendo “[...] O mais gostoso que nós gostava de fazer era os passeios, que era divertido ((risos)) quando você colocava a a aquelas máscaras pra nós ficar correndo, as brinca/ toda as brincadeira dela era legal” (Luana-4). E continua: “Do passeio eu lembro [...] da vez lá da UFSCar que nós ía brincá e cê escondia as coisa pra nós ficá procurando no meio das ((ruídos)) ficá

⁶⁸ O Museu Asas de um Sonho, anteriormente conhecido como Museu TAM, foi fundado em 2006 na cidade de São Carlos (SP) e reuniu um dos maiores acervos de aeronaves da América Latina. Criado pelos irmãos Amaro, destacou-se por preservar a memória da aviação brasileira e internacional. O museu ficou fechado ao público entre 2016 e 2023, e, em 2024, parte de seu acervo começou a ser transferido para o Centro Cultural Fábrica São Pedro, em Itu (SP).

⁶⁹ O clube foi fundado em 1939 por imigrantes italianos, sendo um tradicional clube social e esportivo da cidade de São Carlos, promovendo atividades culturais, recreativas e de lazer. Após décadas de funcionamento, o clube encerrou suas atividades e atualmente encontra-se fechado.

dando volta, procurando” (Luana-6). Outro espaço muito utilizado para realizar passeios no Jardim Gonzaga era o “buracão”. Nós íamos andando, todos/as juntos/as, educadores/as e educandos/as. Tinha que descer um morro, atravessar um riacho. Quando chegava lá fazíamos piquenique, escorregava de papelão e fazíamos brincadeiras diversas. As falas da Manuela e da Rebeca refletem estes momentos:

Ah, quando eu era pequeno, né? E ficava todo mundo brincando, eu e as menina. O encontro, quando a gente tinha que ir pra algum passeio, principalmente no Buracão. Ficou uma história marcante pra gente. [...] ((risos)) Nossa, mas balançava até na árvore, descia lá no meio do córrego, lá, atravessava o rio. Era muito da hora, era muito bom (Manuela-3).

Que quando a gente ia pro areeiro, fazer piquenique, que todo mundo se reunia. E a gente ia cantando música, ((Som do bebê dela chorando)) ia de trenzinho, brincando. Ai, muito, muito gostoso [...] (Rebeca-3).

O Museu Asas de um Sonho da TAM, o clube da ABASC e o parque ecológico também são citados, como podemos ver nos dois trechos a seguir:

Tenho, tenho quando a gente foi pra TAM, conheceu os avião. Tenho quando a gente fez uma passeata aqui no buracão, que a gente foi lá por trás, que a gente ficou um dia inteiro. Nossa, eu peguei um monte de cupim no pé. Lembro. Eu lembro o dia que a gente foi na ABASC, foi na ABASC, né? Que a gente foi, que nossa, eu fiquei muito ruim. Foi a primeira vez que:: que eu virei mocinha, aí a gente foi pra lá, que ainda, como que era o nome dela? [...] Me ajudou nesse dia. Nossa, fiquei nervosa, foi no mesmo dia que a gente foi na ABASC. [...] Que ela me ajudou e tudo, eu lembro disso. Lembro do passeio. Lembro do dia que a gente foi na/nos avião, foi muito legal também, que a gente tiramos várias fotos, foi aquelas fotos lá que você me mostrou (Alice-4).

Nossa, muito bom. ((Risada)) Porque eu já não tinha, não tinha o que fazer muito. Então a gente vinha pra cá, eu vinha com as minhas primas, com as minhas amigas. Então a gente ficava aqui brincando, tinha bastante gincana e eles levavam a gente, vocês no caso, né? [...] Pra fazer bastante coisa. Pra ABASC, que já nem existe mais, levou pro zoológico. Teve uma aula lá em cima de:: acho que foi de karatê, que eu tenho foto até hoje.((Risada)) (Gabriela-1).

Os passeios realizados no projeto representam uma oportunidade para os/as participantes saírem do bairro e explorarem novos espaços, alinhando-se ao interesse turístico do lazer (Camargo, 2003). Esses momentos vão além de um simples momento de passeio, funcionando como experiências transformadoras que permitiam às crianças e adolescentes se conectarem com diferentes realidades e ampliarem seus horizontes. Como

relatado por Rafaela, essas oportunidades eram raras fora do projeto, demonstrando o papel que o VADL desempenha ao proporcionar estas experiências.

Os passeios incentivam a curiosidade, o aprendizado e a interação com o ambiente. Lugares como a UFSCar, o parque ecológico, e até o “buracão” no Jardim Gonzaga, se tornam palco para atividades lúdicas e educativas que estimulavam o conhecimento de novas culturas e espaços. As falas das participantes, como as de Manuela e Rebeca, ressaltam a sensação de liberdade e o prazer em explorar esses locais, reforçando o caráter educativo desses momentos e seu impacto na construção de vivências significativas, promovendo uma visão mais ampla do mundo que as cerca.

No contexto das linhas abissais (Santos, 2010), os passeios promovidos pelo VADL revelam um relevante processo de superação de fronteiras sociais invisíveis que segregam o acesso a direitos, conhecimentos e oportunidades. As crianças e adolescentes das periferias empobrecidas, muitas vezes, crescem distantes de espaços como a universidade. A UFSCar, por exemplo, simboliza um desses espaços onde o conhecimento acadêmico é produzido e, ao mesmo tempo, está muito distante do alcance de comunidades periféricas. Ao organizar passeios para esses espaços, o VADL rompe essas linhas abissais, proporcionando uma experiência de pertencimento e inclusão.

Os relatos dos/as participantes, como o de Rafaela, demonstram a importância dessas oportunidades que lhes permitiram sair de seus bairros e vivenciar novos ambientes. Ao atravessar essas barreiras invisíveis, crianças e adolescentes não apenas conhecem a universidade e outros espaços culturais, mas também começam a imaginar novas possibilidades para suas vidas, expandindo suas aspirações e o entendimento de que esses lugares também podem ser acessados por eles/as. Ao fazer isso, o VADL desafia a lógica excludente das linhas abissais, que perpetuam a marginalização de populações periféricas, e promove uma educação libertadora que aproxima esses/as jovens de realidades antes inacessíveis, criando um horizonte de possibilidades para sua formação e desenvolvimento.

A participação no projeto também permitiu aos/às participantes: criar vínculos de amizades, de socialização, e nesta convivência aprender uns/umas com os/as outros/as. O processo de socialização é marcante nas falas dos sujeitos, como podemos ver na fala da Luana: “[...] a gente aqui, querendo ou não, era uma pessoa que não tinha nada pra *brincá*, não tinha muito mais amizade, a gente criou amizade com as criança, a gente veio crescendo e evoluindo num projeto GOSTOSO” (Luana-9). Marcos e Elena também destacam como o projeto contribuiu para a socialização.

[...] A amizade em si, a convivência, a socialização, acho que me ajudou em muita coisa. Assim, acho que principalmente na época da adolescência a gente/ como que eu posso dizer/ a gente tem muitas questões, né? ((risos)) [...] Então, acho que ajuda a gente, ajuda a gente a socializar, entendeu? Ajuda a gente a procurar mais amizades, principalmente nessa questão, acho que me ajudou bastante, cara (Marcos-6).

Eu gostava muito de brincar, assim, essas coisas. Tipo, quando eu conheci o projeto, foi bom pra mim porque eu comecei:: vim brincar/na época ainda eu morava com a minha avó. Tipo, a minha mãe separou, morava com a minha avó e tinha a Beatriz, todo mundo. E aí a gente ficava ali, nossa, a minha vida era só ali naquele sobrado. Aí eu conheci o projeto. Aí foi quando eu saía, começava. Aí eu conheci as meninas, né? Que tipo, não é todas que eu tenho amizade até hoje, mas eu conheci elas. E aí foi assim (Elena-1).

A participação no projeto proporcionou aos/às participantes a oportunidade de criar vínculos e experimentar novas formas de socialização. As falas de Luana, Marcos e Elena revelam como o convívio no projeto favoreceu a construção de amizades e o desenvolvimento de interações que ampliaram suas experiências sociais. Esse processo não se deu de maneira linear ou prescritiva, mas através da convivência cotidiana, das brincadeiras e dos encontros. Nas palavras de Marcos, é perceptível como a adolescência, marcada por muitas “questões”, encontrou no projeto um espaço de apoio e interação. Já para Elena, o projeto representou uma oportunidade de sair do isolamento familiar e conhecer novas pessoas, oferecendo um espaço de vivência compartilhada que foi além das relações domésticas.

Mesmo com os/as entrevistados/as identificando a socialização, destacamos que sempre existiram conflitos na convivência entre educandos/as-educandos/as e educandos/as-educadores/as. Na minha dissertação de mestrado (Santos, 2008) foi possível considerar que a falta de disciplina dos/as participantes e as brigas constantes tiveram influência negativa nos processos educativos. Durante todos os anos em que participei do projeto, os conflitos sempre estiveram presentes, com momentos em que os/as participantes discutiam uns/umas com os/as outros/as, utilizando excesso de palavrões, ocasionando também em alguns casos agressão física. Estes conflitos existentes na convivência do projeto são relatados nos trechos da fala do Ronaldo, do Cauê e da Beatriz.

[...] lembro de quando umas pessoas aí dava trabalho, né? Que eu era um pouquinho briguento nessa época aí, eu batia nessas pessoas aí, sabe? Eu lembro dessa época aí, mas, e graças a Deus o projeto em si, ele trouxe pra mim amizades, que nem amizades do Murilo e outras amizades, que hoje em dia *nóis* tem. Antigamente já, *nóis* tretava, *nóis* tinha aquelas brigas de criança, mas, né? Se *nóis* não tivesse passado por isso daí, *nói* não tinha se conhecido, né? *Nóis* não tinha agregado até onde a gente chegou e hoje em dia a gente olha pra trás e a gente lembra de muitas coisas, sabe? De muitas brincadeiras, de muitas situações que faz falta hoje em dia (Ronaldo-7).

As brincadeiras, as amizades, tem umas amizades boas, tem umas amizades ruim, né? ((incompreensível)) com umas cara feia, começa os cara fica batendo, xingando, mas tá bom [...] (Cauê-3).

Nossa, eu só tenho lembrança boa, assim, gente/ até tinha um ou outro que vivia atormentando a gente, né? Que era os mais bagunceiro, mas até isso é uma lembrança, né? Você fala: “nossa, aquele ali da turma era o mais bagunceiro”. E isso também se torna uma lembrança boa (Beatriz-2).

A presença destes conflitos reflete uma dimensão inerente a qualquer processo de socialização em espaços coletivos. No VADL, esses conflitos fazem parte da complexidade das relações humanas, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Conflitos envolvendo o uso excessivo de palavrões e, em alguns casos, agressões físicas, são indicativos de desafios maiores que ultrapassam as dinâmicas internas do projeto, trazendo à tona realidades sociais difíceis que crianças e adolescentes enfrentam fora daquele espaço. Esses comportamentos, embora prejudiciais à convivência pacífica, também oferecem oportunidades educativas ao exigirem mediação, reflexão e estratégias de resolução de conflitos, o que, por sua vez, reforça a importância de práticas pedagógicas dialógicas e humanizadoras.

As falas de Ronaldo, Cauê e Beatriz revelam como, mesmo no contexto de conflitos e tensões, há um reconhecimento dos laços de amizade e aprendizado que surgem a partir dessas situações. Ronaldo analisa as brigas de crianças como um componente necessário para a construção de amizades duradouras, enquanto Cauê destaca a dualidade das experiências, com amizades boas e ruins, mas que fazem parte da formação social. Beatriz, por sua vez, transforma até as lembranças das crianças mais “bagunceiras” em algo positivo, destacando o valor de revisitar essas memórias sob uma perspectiva de crescimento e amadurecimento.

A convivência durante o projeto permitiu criar amizades para a vida, como no caso dos próximos trechos do Murilo, do Gabriel e da Elena que comentam a importância das amizades que continuam até os dias de hoje.

Convivo, convivo, VIXE, com um monte, conheço, todo mundo fala com todos, só alguns que eu não falo, que é, que eu não falo com o Arthur nem com o Allan, que é alguns que eu não converso. Agora eu converso com todo mundo, com o Peter, com o Matheus, com o Luan, o Peter tem/ tá casado, tem duas filhas, Matheus agora filha dele nasceu, o Luan *mema* coisa, sempre jogando bola, o Luan não muda, o Queo, *cê* conhece né? O Queo não muda [Matheus: Não muda] Não muda, sempre a *mema* coisa, o Queo, o Lu, nem adianta falar do Lu, né? (Murilo-7).

[...] *Nóis* tinha nossas briguinhas de molecada, já que eu ((incompreensível, nomes dos “amigos”)) ficamos direto. Hoje, Matheus, *cê* lembra quando a gente brigava, hoje a gente é amigo, um dia do outro, tem que ser assim. É, *nóis* cresce, a gente (+) lembra do nosso passado, era complicado, nossa (Gabriel-14).

Mas tipo, ah, eu acho que eu trago bastante coisa daquela época comigo, que eu (+) tipo, eu dou valor muito nas minhas amizades, de hoje em dia, sabe? E eu, algumas, eu ainda trago até hoje, umas de algumas fotos que eu vi aqui, assim, eu não tenho tanta, tanta amizade ainda com as meninas, porque cada um vai pro seu lado, né? A vida segue. Mas eu gostava muito, tipo, das minhas amigas, a gente vivia muita coisa juntas, e tipo, eu querendo ou não, cada uma foi pro seu lado, mas eu sinto falta disso ainda, sabe? (Elena-5).

A amizade é um valor que transcende o tempo e o espaço, e as falas de Murilo, Gabriel e Elena mostram o quanto essas conexões, criadas no VADL, continuam presentes e significativas em suas vidas. As experiências vividas no projeto não apenas fortaleceram laços, mas também proporcionaram momentos de aprendizado que permaneceram até os dias de hoje. Essas amizades são lembradas com carinho, mesmo que os caminhos tenham se separado, mostrando a importância do convívio e da solidariedade que foram cultivados no projeto. A convivência e o compartilhamento de momentos de brincadeira, aprendizado e até de conflitos permitiram que essas relações se tornassem parte fundamental de suas histórias pessoais, reforçando que o verdadeiro sentido da amizade é a capacidade de se manter viva, independentemente das circunstâncias.

Além de formar amizades duradouras, a convivência no projeto também garantiu aprendizados valiosos sobre cooperação e socialização. Para Beatriz, Marcela e Pedro, o VADL foi um espaço onde puderam desenvolver habilidades essenciais como dividir, trabalhar em grupo e superar a timidez, como revelam suas falas a seguir.

[...] Eu acho que/ lá a gente aprendia muito a, a conviver com os outros também. Então isso é muito importante, a saber dividir as coisas, né?

Eu acho que isso também é/ eu sou uma pessoa que desde pequena nunca conseguia dividir as coisas. Minha vó sempre *brigô* comigo por causa disso. E eu tinha vários irmãos, e mesmo assim eu sempre fui muito individual nas coisas, eu queria tudo, pra mim e não queria dividir, né? Então, eu acho que lá eu aprendi muita coisa que eu levo até hoje. A questão de saber dividir, a questão de saber trabalhar, brincar em grupo. Às vezes a gente *tava* fazendo alguma dinâmica, alguma coisa. Então, eu acho que isso a gente leva pra sempre, né? A questão de ter BASTANTE gente, de quando a criança é muito sozinha, não consegue, né? E eu acho que isso também foi muito importante (Beatriz-4).

E eu acho que também me ajudou um pouco a me soltar um pouco mais, como eu era meio tímida, assim. Também fez com que eu, assim, saísse de uma criança bem introvertida pra uma criança mais extrovertida. E eu acho que isso refletiu muito hoje em dia, porque hoje em dia eu falo até não parar mais (Marcela-2).

Ah, eu trago conhecimento e companheirismo, né? Porque apesar de na minha infância sempre estar brincando, eu sempre fui tímido e o projeto, assim, ele:: ele abriu algumas portas pra minha timidez, que hoje eu agradeço bastante. [...] Tanto é na questão de falar, de agir, de até mesmo de se movimentar (Pedro-2).

O VADL, enquanto prática social de lazer, proporcionou experiências de convivência e socialização para os/as participantes, como manifestam as falas de Beatriz, Marcela e Pedro. Beatriz destaca como aprendeu a dividir e a colaborar em grupo, algo que carrega até hoje. Marcela reflete sobre a transformação em sua maneira de se expressar, superando a timidez e ganhando mais confiança nas interações sociais. Já Pedro reconhece que o projeto o ajudou a lidar com sua timidez, permitindo-lhe se sentir mais à vontade para se comunicar e interagir. Esses depoimentos mostram como o VADL se configura um espaço de aprendizado contínuo sobre relações interpessoais, cooperação e desenvolvimento pessoal. As experiências vividas nesse contexto reverberam na vida dos/as participantes, revelando que as interações coletivas fortalecem tanto a autonomia quanto a convivência.

Para encerrar este tópico da convivência, enfatizamos a fala da Rebeca sobre o significado que o projeto tem para ela: “Infância, aproveitamento, inocência. Eu acho que, que é isso. [...] Eu acho que uma família. Uma família, eu acho que é essa palavra, sabe? Super atenciosos às crianças” (Rebeca-2).

Consideramos relevante que os/as participantes do projeto VADL sejam estimulados/as durante as vivências a refletirem sobre o papel do brincar e sobre a possibilidade de vivenciar diversas manifestações culturais em todos os momentos de suas vidas, de maneira crítica-criativa, desenvolvendo o lazer enquanto objeto de

educação, que é um dos objetivos do projeto. O Josué comenta que as brincadeiras que ele fez no projeto estão presentes até hoje em sua vida. Ele diz: “Quando a gente se reúne em família, a gente sempre traz as brincadeiras que a gente tinha, que a gente lembra, então, isso remete já a lembranças do projeto, que tinha diversas brincadeiras, né?” (Josué-5).

Nos próximos trechos, Keroly exemplifica como o brincar permanece vivo em sua vida adulta, especialmente em seu papel de mãe. Ela desafia a noção de que o brincar é algo restrito à infância, ressaltando sua importância contínua no cotidiano com seus filhos. Ao trazer as brincadeiras para dentro de sua família, ela não só mantém as práticas lúdicas do VADL vivas, como também as transmite para as novas gerações:

[...] Eu hoje, até hoje eu brinco, né? Até hoje eu brinco, eu não tenho medo. Solto pipa, brinco com meus *fi*. Aí tem gente que fala “ah, eu vou ficar brincando, perdendo tempo?”. Falo “não, tem que brincar com seus *fi*”, porque é uma coisa que a gente tem que fazer, né? Porque:: tem criança, hoje mesmo, mundo de hoje tá muito difícil. Os meu sobrinho mesmo lá, se *cê* vê dá até... Ai, misericórdia, dá até dó. Mas dos meus *fi* não tem o que reclamar, *nóis* brinca, *nóis*/tem que se *moia*, vai se *moia*, quer jogar bola, *nóis* vai jogar bola, soltar pipa *nóis* vai e assim vai. ((Risada)) Pior que não *é*/pode perguntar pra mãe que a mãe te fala. E eu não tô nem aí (Keroly-6).

[...] Vôlei, joga um monte de coisa. E lá embaixo, com o projeto lá embaixo, eu joga com os professores, né? Porque ele me chama para jogar com as crianças/com as meninas, de/mais pequenas. Aí ele fala “vamos jogar vôlei com nós”, aí eu falo “mas eu vou”. Aí joga futebol, é isso aqui. Eu sempre falei de vocês bem lá embaixo. Hoje mesmo, quando vocês saíram, eu falei para o Edinho, professor do Xavier, que eu estava vindo fazer uma entrevista com o professor meu de muito tempo atrás. Aí ele ficou super feliz também. E eu também. Fiquei agradecida, de verdade. E eu falo para os meu *fi*, o projeto que eu tinha aqui não existe, porque o projeto daqui era maravilhoso. Muito bom (Keroly-3).

Esse tipo de transmissão intergeracional expressa a longevidade e a profundidade do impacto do VADL. As brincadeiras e as experiências de lazer que Keroly viveu no projeto e na sua vida agora se transformam em ensinamentos e momentos de conexão com seus filhos, perpetuando um ciclo de aprendizado lúdico e social. O brincar, nesse contexto, se torna um elo entre gerações, no qual os valores de cooperação, diversão e solidariedade, aprendidos durante a infância, são passados adiante, estabelecendo uma continuidade cultural. A prática social do lazer, promovida pelo VADL, não apenas contribuiu para o desenvolvimento dos/as participantes, mas também possibilitou uma

perspectiva de como eles/elas educam e se relacionam com suas próprias famílias, reforçando a necessidade de preservar e compartilhar esses saberes às novas gerações.

A Tiffany também comenta que no bairro que ela vive hoje ela brinca muito e conta os detalhes.

Aí nós brinca lá embaixo, Matheus. Nós brinca. Todas as brincadeiras que nós fazia aqui *co cê*, nós faz lá, nós faz suruba⁷⁰, nós brinca de vôlei, nós pula corda, nós brinca de *bets*, nós faz de TUDO lá embaixo. [...] E fala para as nossas crianças também, né? E junta tudo lá e faz as nossas brincadeira meio doida lá. A Ke fala “lembro, lembro do professor Matheus, do Adonis”. E as brincadeira que nós sabe, foi a que nós *aprendemo co cêis*. E ATÉ HOJE nós brinca, Matheus. [...] Nós só não brinca de nadar na, na, na piscina porque lá não tem, mas nós não liga não, nós vai pro riozinho [...] e leva TODAS as crianças e o mesmo jeitinho, Matheus. Descalço. Nós vai tudo ((risada)), tudo descalço. E aquela bota, tudo sujo. Então, é uma coisa que nós não tira da nossa, da nossa lembrança. [...] Meu marido mesmo me fala para mim, “nossa, levanta descalço” é isso, é aquilo, eu falo “Alan, quando eu ia pro projeto, quando eu ia pro projeto lá onde eu morava, no Gonzaga, eu levantava, *male má* penteava o cabelo, só amarrava, deixava aquele toquinho e vazava correndo descalço”. E não ia nem pela rua, eu vinha pelo, pela, por esse morrinho que tinha aqui, né? Ele falou, “aí, porque essa infância sua”, eu falo “não, minha infância que eu vivi foi muito boa”. E se eu pudesse *vorta*, eu *vortaria*. *Vortaria*. [...] Nossa, cantar. Cantar, eu cantava pra, eu cantava pra minha filha direto. Aí brincar daqueles esconde-esconde, de perna-lata, aí colocar a cabeça aqui, né? É. Morto-vivo. ((Risada)). [...] Nossa. Nós, vixi, nós leva essas brincadeiras pro resto da vida, cara. Tanto que você vai ver lá a suruba também. ((Risada)). [...] Fizemos de tinta. ((Risada)). [...] De TINTA, pra não apagar mais. [...] Nós *fizemo*, é::, a suruba, amarelinha, que nós gostava de brincar. *Fizemo* junto com as crianças lá embaixo, lá. Nós começa a brincar. Ih, Matheus, tem tanta coisa que nós marca, *cê* depois no chão marcada lá no Zavaglia, no Abdelnur. Nós que faz, Matheus. Nós que fica relembando das brincadeiras aí de *bets*. Tem a casinha, que a gente faz lá também. Pra ficar jogando. E tudo que nós faz é lembrando dos *cêis*. É lembrando o que nós *aprendemo co cêis*. E hoje é o que a gente leva para os nossos filhos, né Matheus? A gente leva para eles [...] (Tiffany-16).

Essa parte traz à tona como os jogos e brincadeiras estão profundamente enraizados nas vivências dos/as participantes e continuam a fazer parte de suas vidas. O lazer, aqui, se torna um meio de formação integral, onde as brincadeiras não apenas

⁷⁰ O jogo “Suruba” é uma brincadeira tradicional no bairro Jardim Gonzaga, em São Carlos. Trata-se de um jogo no qual os/as participantes se dividem em dois grupos que se perseguem alternadamente em um espaço delimitado, desenhado no chão, que mistura elementos dos jogos populares “amarelinha” e “mãe-da-rua”. Em outras regiões, é conhecido como “Sirumba” ou “Surubim”. Curiosamente, existe uma brincadeira muito semelhante em Moçambique, na África, conhecida como “Siruma”. Para conhecer mais sobre o jogo, confira a explicação do educador Matheus neste vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=HIQjB6sV4EM>

preenchem momentos de diversão, mas são carregadas de valores culturais e educacionais. Como destaca Josué, as memórias das brincadeiras no projeto são resgatadas em encontros familiares, perpetuando um legado de alegria e aprendizado que vai além da infância. O relato de Keroly corrobora a importância do brincar no cotidiano, mostrando que ela mantém viva essa prática lúdica com seus filhos, subvertendo a ideia de que o brincar é uma atividade exclusiva para crianças. Essa perspectiva crítica-criativa do lazer permite que os/as participantes entendam o ato de brincar como um espaço de resistência, sobretudo em um contexto social adverso.

A fala de Tiffany é emblemática e demonstra como as brincadeiras aprendidas no VADL foram transformadas em algo permanente e significativo, com elementos lúdicos marcados no chão do bairro, e como esses momentos são transmitidos às próximas gerações. Isso retrata o poder educativo do lazer, que ultrapassa o tempo e o espaço, conectando o passado ao presente entre as gerações. O lazer, no contexto do VADL, é uma forma de engajamento social, comunitário e cultural, que fortalece a identidade e cria um sentido de continuidade nas tradições e vivências coletivas. Essas experiências lúdicas são, portanto, expressões de autonomia e pertencimento, nas quais o brincar continua a ser uma prática que promove a solidariedade e a transmissão cultural, reafirmando o poder do lazer como uma prática social educativa e transformadora.

Já o Marcos, que aprendeu capoeira participando do projeto, comenta que conseguiu pagar sua faculdade de Educação Física, pois durante o curso ministrou aulas de Capoeira no Programa Escola da Família.

Cara, a capoeira me ajudou em muita coisa, assim, pra começar na faculdade eu tive uma bolsa (+) inclusive, o que que aconteceu, eu dava aula de capoeira numa escola aqui em São Carlos, eu era voluntário na época e, nesse tempo existia um programa que chamava Escola da Família que *tava* recrutando pessoal que era voluntário e oferecendo bolsa, principalmente, pra esse pessoal que era voluntário. E, e eu era voluntário por causa da capoeira, que eu oferecia na escola. E, eu tava fazendo faculdade nessa época. No entanto, o que aconteceu? Eu paguei minha faculdade, acho que durante três anos é:: sendo bolsista, eu não pagava faculdade, o que me ajudou a entrar nessa bolsa foi, principalmente, a capoeira (Marcos-4).

Isso demonstra como o lazer, quando associado à educação, pode gerar oportunidades de transformação social. No caso de Marcos, o aprendizado e a prática da capoeira não apenas marcaram sua experiência no projeto, mas também se converteram

em um recurso que mudou sua trajetória, o que demonstra o potencial transformador do lazer.

O Marcos também comenta que, enquanto atuou como professor de educação física em escola, a capoeira era um dos conteúdos que ele desenvolvia nas suas aulas e do qual possuía mais confiança.

[...] Cara, é assim, eu dei aula em escola, que nem eu falei, né? E eu ensinei, fazia parte do meu conteúdo. Isso daí era uma das primeiras coisas, capoeira. Até a minha especialização foi um estudo sobre capoeira, também, que eu fiz com o professor Luiz. Então, eu tinha muita confiança de passar esse conteúdo, era uma das primeiras coisas. E a molecada SEMPRE que eu oferecia o meu conteúdo, era muito bem aceito, cara, muito bem aceito. A especialização, aqui na Federal, também me ajudou bastante a como passar isso. E, agora, como praticante, cara, eu atualmente não pratico, mas tenho ela assim enraizado em mim, tenho uns cordões até hoje. Tenho/ não tenho o berimbau, mas tenho o pandeiro, ensino meu filho a tocar também, ensino/ ele já sabe os principais movimentos. Mas, cara, é algo que faz parte da minha história. Inegável! (Marcos-9).

A fala de Marcos mostra como a capoeira se tornou uma parte significativa de sua vida, tanto pessoal quanto profissional. Ele destaca que, enquanto professor de educação física escolar, a capoeira era um dos conteúdos que ele ensinava com mais confiança, sendo sempre bem aceita pelos/as alunos/as. Mesmo não praticando capoeira com tanta frequência atualmente, Marcos ressalta que essa prática está “enraizada” em sua história, algo que ele ainda compartilha com seu filho ao ensinar movimentos e tocar instrumentos como o pandeiro.

Para que ocorra a aprendizagem, é necessário que no processo de ensino haja educadores/as, educandos/as, um espaço físico, materiais, entre outros elementos que viabilizam o ato de educar. Porém, um fator preponderante quando trabalhamos com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que foi apontado em muitas falas dos/as entrevistados/as é a alimentação. A Rafaela conta que a falta de comida em casa fez ela refletir agora enquanto adulta. “Às vezes, a gente:: olha só o pensamento que eu tava esses dias. A gente não tinha, às vezes, é::, leite com Nescau em casa. A gente vinha tomar leite com Nescau aqui no projeto ((Risada))” (Rafaela-2). Outros trechos destacam a importância do lanche e do almoço para os/as participantes.

E o lanche também que dava pra gente, que a gente era muito (+) muito pobre, ajudava a gente bastante, porque em casa a gente não tinha, né? MUITAS crianças não tinha o que comer. Então, muitas crianças iam

também por causa do lanche, né? Eu também fui uma delas, que a gen/nós não tinha muita condição assim de ter o café da manhã, de manhã. Pra manhã a gente ia, a gente tinha o nosso café, a gente saía, a gente comia alguma coisa também. Tinha o nosso (+) almoço. Então, muitas crianças iam também por causa disso. Por causa do, do lanche, do almoço. Foi muito interessante, muito legal (Maria-4).

Querendo ou não, dava o alimento no projeto, que isso daí, era um/ importantíssimo demais, porque, aqui tinha muitas pessoas, da família dessas crianças, que não tinha, sabe? Era bem escasso o alimento, era muito difícil, então, a maioria das pessoas, colocava no projeto, realmente pensando no alimento, sabe? Mas, através disso, a criança saía dali, com outro pensamento, tipo: “pô, hoje faz/ foi um dia muito importante, FELIZ”. Sabe? Porque a criança é assim, se o dia for feliz pra ela, ela/ tá tudo certo, né? Tudo certo, não importa se ela comeu ou não, mas se ela se divertiu, é o importante. Eu era assim, às vezes eu ficava, vixe::, até sem comer, e querendo brincar, chegava em casa, já ia pro projeto, nem almoçava, minha mãe ficava brava. Mas era assim. Era aquela coisa de querer ficar esperando. Vamo/ era uma/ muito gostoso, cara. Significou muita coisa pra mim, de verdade, significou muita coisa (Josué-4).

As falas realçam que, para muitos/as, o lanche e o almoço representavam uma oportunidade de se alimentar com qualidade, algo que muitas vezes faltava em suas casas. A alimentação era uma necessidade essencial para os/as participantes e, nesse contexto, tornou-se um elemento central no projeto.

Pedro relembra que gostava de tudo: do lanche, das atividades e do transporte. Ele morava num bairro de periferia de São Carlos e sinaliza a importância do transporte quando o projeto foi transferido do Jardim Gonzaga para o Sindicato dos Metalúrgicos, no bairro Santa Felícia. E no final de sua fala ele afirma que o projeto foi essencial para as pessoas, levando esperança para elas.

Ah, tudo, desde o transporte até as atividades, e, o lanche principalmente, né? [...] É:: quando eu fazia, tinha uma van que passava, e pegava todos, passava pela cidade e o ponto final era no projeto. E, aí, eu utilizava ela pra ir e vir. [...] o projeto, ele/ eu acredito que foi essencial na vida de várias pessoas, porque quando eu frequentava, eu via, é, é, quando a rua passava, né? Eu via os bairros, assim, as pessoas, as condições das pessoas e eu acredito que meio que levava um pouco de ESPERANÇA pras crianças nos bairros [...] mais desfavorecidos (Pedro-3).

A partir das falas desta categoria observamos que os/as participantes-egressos/as estão em permanente processo de fazer-se e refazer-se historicamente e o projeto foi fundamental na construção de suas identidades. O sonho e a esperança estão presentes em suas falas, o que nos inspira a continuar lutando e consolidando o projeto VADL enquanto

uma verdadeira educação libertadora e problematizadora que fortalece as políticas públicas de promoção do lazer e educação comprometida com as classes populares.

O conceito de ecologia de saberes foi útil para identificar nas falas a relação existente entre os processos educativos desencadeados no projeto. Para Santos (2010) diferentes tipos de conhecimento, sejam eles científicos, populares, afro-brasileiros, entre outros, devem coexistir e serem valorizados. Ele argumenta contra a hierarquização do conhecimento, que coloca o saber científico ocidental acima de outros tipos de saber, e propõe, em vez disso, um diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento. Nesta categoria, foi possível observar que os processos educativos desencadeados no VADL refletem justamente essa ecologia de saberes. Nas falas dos/as participantes-egressos/as foi possível observar diversificadas formas de conhecimento, cada uma com seu valor e significado, construídas de forma interativa e dialógica, em que os saberes se entrelaçaram e se fortaleceram mutuamente. Através desta perspectiva ecológica de saberes foi possível reconhecer o potencial da diversidade e a importância de se valorizar todas as formas de conhecimento, fortalecendo a multiplicidade e a interconexão dos saberes presentes no dia a dia do projeto e na comunidade.

5.3 Categoria C – Educação com amorosidade: relações de confiança e de compromisso no VADL

Eu nasci numa comunidade, né? Numa favela, é:: num lugar bem humilde, que (+), falar um pouco do projeto, que vieram pessoas que (+) nos ajudaram, né? Pegaram as crianças, né? Que ficava, vivia, jogados, né? Entre aspas. E:: o que eu posso falar? (+) E nos acolheu, né? Nos ensinou um monte de coisas, [...] eu vivi muitos, muitos anos (+) nesse projeto (Maria-1).

Nesta categoria identificamos falas relacionadas ao carinho e afeto dos/as participantes-egressos/as com os/as educadores/as. As falas também ressaltam o comprometimento e afetividade dos/as educadores/as com o projeto, com os/as participantes e com a comunidade de forma dialógica e acolhedora.

Para Freire (2005a; 2005b) a amorosidade enquanto comprometimento e afetividade assume um papel significativo na construção de uma educação libertadora e humanizadora. A amorosidade para Freire não se trata de um amor ingênuo, mas de uma postura ética e política que deve perpassar as relações entre educadores/as e educandos/as. No seu entendimento, a educação não pode ser um ato de “depositar” informações, mas

um diálogo constante, no qual a amorosidade é essencial para a construção de vínculos sólidos e respeitosos. É através dela que se pode alcançar uma educação verdadeiramente crítica, reflexiva e emancipadora, pois é ela que permite a abertura para o diálogo. A amorosidade entre educadores/as e educandos/as no VADL é um dos fundamentos do projeto, sendo um ato político e revolucionário na luta contra as opressões e na busca por uma educação que valorize a humanidade em suas múltiplas dimensões.

A amorosidade no projeto, portanto, não é apenas um traço afetivo, mas um elemento estruturante da proposta pedagógica, que contribui para a construção de vínculos éticos e políticos comprometidos com a dignidade humana. Essa perspectiva se aproxima da concepção de educação cidadã discutida por Bozza (2020), que ressalta o papel da escuta sensível, do acolhimento e da valorização das práticas comunitárias como dimensões fundamentais de uma educação voltada à transformação social.

Observamos nas falas dos/as entrevistados/as que os/as educadores/as são vistos como bons profissionais, como destaca o Gabriel: “Até hoje eu lembro do projeto. E:: tinha ótimos professores também. Tinha 4, 5 professores, né?” (Gabriel-3). Na fala da Elena ela ressalta que “não vai existir professores melhores” e comenta sobre os/as educadores/as que ela lembra.

[...] Acho que não vai existir outros professores melhores. Eu tava conversando com a Beatriz esses dias e falei, nossa, muito bom. [...] Eu queria que minha filha fizesse um pouco, a metade do que vocês fizeram aqui com nós, que era muito, muito bom. Dos professores que eu lembro, eu lembro do [...] do Matheus, do Gorpo, eu lembro também/a Maria não era professora, né? Mas ela era. [...] De quem mais que eu lembro? Tipo, assim, eu não vou falar, mas se você for falando, eu acho que eu lembro. [...] tinha o Escorregador de Piolho, né? [...] que era carequinha. [...] Eu lembro dele também (Elena-8).

Tiffany também comenta que os/as educadores/as são maravilhosos e ressalta com alegria que o projeto voltou a ser realizado no Jardim Gonzaga:

Cêis são uma pessoa muito maravilhoso. Não tenho o que *recramar*. Principalmente de você, que memo os professores indo embora, você continua. ((Risada)) [...] Eu creio que vai ser a mesma coisa que *cê* era lá, né Matheus? Um professor maravilhoso. Vai continuar de novo crescendo. Espero que essas crianças cresçam igual nós, né? (Tiffany-11).

Em continuidade às falas de Gabriel, Elena e Tiffany, observamos um profundo apreço pelos/as educadores/as do VADL, destacando o compromisso e a afetividade que

marcaram suas vivências no projeto. A relação entre educadores/as e educandos/as vai além de uma simples interação pedagógica, sendo descrita com carinho e respeito, como uma experiência que gerou aprendizado, acolhimento e segurança. Os/as educadores/as são lembrados como figuras de referência, não apenas pelos saberes construídos coletivamente, mas também pela dedicação e presença constante em suas vidas, mesmo diante de mudanças e desafios ao longo do tempo. Esse vínculo afetivo e de confiança não apenas marca as memórias dos/as participantes, mas também sustenta o desejo de ver as próximas gerações beneficiadas pelo projeto, demonstrando a perenidade dos valores de amorosidade e compromisso que caracterizam a educação libertadora no contexto do VADL.

No desenvolvimento do VADL, o compromisso e a dedicação dos educadores/as se revelam não apenas através da afetividade, mas também da competência técnica, reconhecida pelos/as próprios/as participantes. Michelangelo, por exemplo, destaca o valor da formação acadêmica dos/as educadores/as, reforçando a relevância do conhecimento técnico aliado ao compromisso ético. Ele afirma: “Porque, assim, os professores que vem, [...] são professores da Universidade Federal. Não tem coisa melhor. Acho que a gente não tem metodologia melhor pra gente vir, trazer, aplicar aqui. Então, acho que isso é muito bom” (Michelangelo-4). Ronaldo, em consonância com essa perspectiva, valoriza o impacto dos/as educadores/as qualificados/as que, segundo ele, ampliaram sua visão de mundo, como menciona:

Cresceu, começou a conhecer a rua, começou a conhecer o mundo, porque o projeto em si, ele na época do projeto a gente não está literalmente na rua, a gente está fora de casa, mas a gente está ali com professores, né? Bem adequados na época, bem capacitados que nos instruíam, nos ensinava, *inertia* a nossa mente de uma maneira que a gente não via o mundo como a gente vê quando a gente cresce (Ronaldo-2).

Essa combinação de competência técnica e compromisso afetivo alcança sua expressão plena na prática dialógica, que Freire (2005a; 2006b) considera a essência da educação como prática da liberdade. Para Freire, o diálogo só existe através de uma relação horizontal entre as pessoas. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança entre as pessoas, criando uma relação de simpatia entre elas. Por isso, só o diálogo comunica. É uma exigência existencial que adotamos como fundamento pedagógico central no projeto VADL.

A relação horizontal entre educadores/as e educandos/as se concretiza na ação dialógica das rodas de conversa, da definição das atividades, das escolhas das regras, da resolução de conflitos, ações pautadas na amorosidade, na humildade, na esperança, na fé e na confiança entre nas pessoas. No próximo trecho o Josué aponta que o amor que os/as educadores/as tiveram por eles/as, fez com que ele também desenvolvesse um amor pelas crianças ao tornar-se adulto.

Eu sou uma pessoa assim, que o projeto, ele veio pra ajudar as crianças, foi um projeto que ajudou MUITAS crianças, você entendeu? Tinha certa época que tinha doação de roupa, arrecadação de/ pra ter roupa, essas coisas. Então, era um projeto/ Dia das Crianças, vinha, organizava toda aquela coisa, sorteio de brinquedo, né? Você mesmo vinha fantasiado de pirata, aquela brincadeira mesmo, interessante mesmo, trazendo diferencial naquela época. E, aí, o que eu posso associar? Eu sou uma pessoa que eu ajudo bastante o próximo, sabe? Então, o projeto, ele estava ali pra ajudar a gente, a gente tava aqui, o projeto veio pra ajudar mesmo as crianças da comunidade, né? Então, eu associo isso daí, eu sou um cara, eu ajudo bem as pessoas, em contexto geral, as crianças mesmo. Devido ao projeto, o amor que vocês teve por nós, a gente também desenvolveu um amor pras crianças de agora, eu realmente, eu gosto demais da molecada aí, que vem, sabe? De vez em quando, eu tô ali, o carro de salgado tá ali parado ali, tá aquela criança tudo em volta, eu vou lá, pago salgado pra todo mundo [...] Não é um salgado que vai mudar a vida da criança, né? Mas muda ali, você tá com uma vontade de comer, não tem um dinheiro, entendeu? Já fez a diferença na hora ali, entendeu? [...] Então, a gente tem uma conexão maior do que as outras pessoas por aí, sabe? Porque a gente tá sempre rodeado de criança, e você pode ver que as crianças gosta de nós, cara. [...] Então eu, eu baseei o projeto dessa forma, entendeu? Ensinou a gente a ter mais empatia pelo próximo, por quê? Era todo mundo misturado ali, era uma coisa muito gostosa. Hoje em dia você não vê isso aí, cara. Hoje em dia é muito difícil você ver isso aí. Mas foi um/ eu baseei isso daí (Josué-6).

O relato de Josué reflete como o VADL inspira empatia e solidariedade, valores que ele hoje pratica na comunidade. O carinho recebido no projeto o motivou a cuidar das crianças ao seu redor, mostrando que a amorosidade e o compromisso dos/as educadores/as deixam marcas duradouras, incentivando atitudes de respeito e atenção ao próximo que transcendem o espaço do VADL.

As experiências compartilhadas mostram que o diálogo horizontal entre educadores/as e educandos/as contribui para a construção de vínculos sólidos e de um compromisso ético com a comunidade, promovendo o desenvolvimento de empatia, solidariedade e responsabilidade social. O VADL se manifesta como uma práxis

transformadora, em que o compromisso com uma educação humanizadora e libertadora transforma as trajetórias tanto dos/as educandos/as quanto dos/as educadores/as.

A confiança estabelecida entre os/as educadores/as e os/as participantes e familiares se apresenta como um dos pilares para a construção de um ambiente acolhedor e seguro. Esse laço de confiança mútua é cultivado diariamente nas interações, promovendo um espaço em que educandos/as e suas famílias se sentem amparados/as e respeitados/as. O relato de Elena exemplifica essa relação: a confiança nos/as educadores/as transcende a própria participante e alcança sua família, reforçando o sentimento de segurança e pertencimento que o projeto proporciona.

Pra mim, eu acho que era excelente. Vocês cuidavam da gente muito bem [...]. E, tipo, era muito legal, eu tinha muita confiança. Não só eu, como minha mãe, meus avós, todo mundo confiavam muito. Então, tipo, pra mim, era muito bom. Acho que não tem nem o que pôr, nem o que tirar (Elena-6).

Gabriel também reforça o vínculo de confiança que sente em relação aos/as educadores/as, mencionando que eles/as sempre faziam muito por ele e pelos/as demais participantes porque estavam no projeto “porque gostam”.

Eu queria que meu filho participasse desse projeto pra ele crescer com *cês*. ((incompreensível)) O meu filho *tá* ali porque eu sei que confio no Matheus, o professor novo aí que eu não conheço/ eu conheço alguns ali, mas, sabe? [...] Não vou falar mal *docêis*, porque/ *cês* não tem que/ vou falar mal do que, que *cês* me ajudaram pra *ca*/ pra cacete, entendeu? A gente/ você/ eu acho que vocês tiraram dinheiro dos seus bolsos pra dar pra gente aqui, *cês* tiraram querendo ou não/ Você levou a gente no jantar lá, pra comer um lanche lá, *cê* tinha uma Parati, foi pra lá, nossa, eu lembro. [...] Kikão né?! esse carro ((imita carro derrapando)). É bom, Matheus, era bom, falar pra você. Eu queria que vocês continuassem aqui pro resto da vida. Porque esses caras/ porque eu acho que vocês continuando aqui, eu acho que a comunidade vai focar nos *cês* aqui. Vai, vai, te, vai te/ já respeita vocês. Vai *respeita* mais, entendeu? A gente, a gente/ vocês não vêm aqui pra disputar com o Madre Cabrini, com Salesianos, nada. *Cês veio* aqui porque *cês gosta* (Gabriel-13).

O depoimento de Gabriel ilustra o forte vínculo que se constrói no VADL, onde a confiança vai além da relação formal entre educador/a e educando/a. A percepção de que os/as educadores/as estão no projeto “porque gostam” destaca um comprometimento que ultrapassa obrigações profissionais, revelando um cuidado e carinho genuíno pelos/as participantes. Esse reconhecimento fortalece ainda mais a relação de confiança entre

educadores/as e comunidade, criando um ambiente de respeito, segurança e pertencimento, onde todos/as se sentem valorizados/as e acolhidos/as.

Beatriz também comenta sobre o carinho e atenção dos/as educadores/as com ela e os demais participantes, destacando, assim como Gabriel, o quanto os/as educadores/as faziam por eles/as.

Eu gostava MUITO de/ a gente acordava já pensando em *í* pro projeto. E assim, lá os professores, principalmente o Matheus, davam muita atenção, né? Coisas que às vezes a gente/ minha avó mesmo tinha muitos afazeres, né? Então, minha mãe trabalhava MUITO. Às vezes a gente ia lá e os professores brincava, né? E a gente gostava muito de ir, né? Meus irmão também adorava. A gente não faltava nenhum dia. Muita brincadeira, muito carinho que tinha. E (+) foi muito importante pra *nóis*, pra mim, principalmente, foi muito importante tá ali, participar. E ter esse carinho dos professores com a gente também/ e *ocupá* também, porque a criança, né? Precisa se *ocupá*, uma brincadeira. E aí eles davam atenção, dava espaço, e a gente adorava. [...] E hoje eu penso tanto que vocês se doavam, né? Porque a gente nunca imaginava as coisas que vocês faziam pra correr atrás, pra buscar pra *nóis*, né? Hoje, com outra cabeça, a gente vê, né? O quanto era trabalhoso pra conseguir tanto brinquedo, tanto/ quanto outras coisas também, pra *nóis*. Hoje a gente tá maior, a gente vê, a gente dá valor nas coisas que a gente ganhava, que a gente tinha ((aumenta a entonação de voz)). Não só isso, como a atenção, o carinho que era o principal, que a gente amava (Beatriz-1).

Em seguida, Beatriz expressa sua gratidão, destacando o amor e a dedicação que os/as educadores/as transmitiam diariamente no projeto. Ela reconhece como esses gestos de cuidado iam muito além do papel de educadores/as, criando um ambiente acolhedor e significativo para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Esse reconhecimento, agora refletido na sua visão adulta, ressalta o quanto a presença e o carinho dos/as educadores/as marcaram profundamente sua vivência no projeto.

Hum, deixa eu pensar ((risos)) é que assim, quando a gente é pequeno, que nem eu te falei, a gente não vê o tamanho do esforço que vocês faziam por *nóis* lá, porque imagino que seja um lugar mais difícil de ter, também, recursos. Eu não sei como é hoje. Mas um lugar difícil para ter recurso e mesmo assim vocês conseguiam levar para *nóis*. E:: querendo ou não, criança gosta também de ganhar brinquedo. Mas a gente não ia só por causa de brinquedo. [...] Mas, hoje então eu vejo, o quanto sacrifício, o quanto vocês, vocês se dedicavam muito para *nóis*, né? Naquele tempo a gente nem imagina o quanto, o quanto AMOR, o quanto/ é muito mais que professor, né? Muito mais que/ era maravilhoso. [...] Assim, tem algumas/ sempre quando eu converso com alguém, a gente lembra, né? Do projeto, do Matheus ((risos)) do Matheus, todo lugar que você vai. “Lembra de Matheus? Lembro, e não

sei o quê”. É sempre assim. Matheus, Maria. Então, é só agradecer mesmo, por tudo que foi, foi muito bom, foi/ eu acredito que foi muito importante pro crescimento nosso, esse projeto, né? (Beatriz-6).

Silvio, participante-egresso do projeto e que trabalha como controlador de acesso da ECO, reconhece os/as educadores/as como seus/suas amigos/as, destaca que o projeto lhe ajudou a aprender a admirar e respeitar o próximo e ser mais humilde. No segundo trecho ele ressalta que aprendeu a amar o próximo graças ao amor que recebeu dos/as educadores/as.

[...] Pra mim também foi conhecer pessoas que eu, na verdade, não ia ter capacidade de conhecer na vida, né cara? Hoje eu posso falar que eu tenho um amigo igual você, igual o Luiz, o Pedro, a Érica, professora de inglês. Então, como eu/ quando ia ter/ imaginar que eu ia ter amigos assim, cara, morando aqui no Gonzaga, pessoas importantes, pessoas de nome, pessoas que tem amor por fazer isso daí pelas criança. Então eu aprendi a respeitar, cara. Eu aprendi a admirar o próximo, né? E eu acho também que aprendi que quando você insiste ali, cara, a pessoa tem capacidade de aprender, não precisa de ajuda, né cara? Então, eu aprendi a olhar desse jeito aí, né? Não olhar com os olhos que eu olhava, né? De falar: “ó, aquele ali é um morador de rua, não posso pedir, ou que aquele ali é um drogado, é isso, é aquilo/ ele é uma criança que não tem futuro”. Não! Eu aprendi a olhar diferente, cara, basta dar só uma oportunidade, né? E uma ajudinha. Eu aprendi a ser mais humilde, Matheus (Silvio-2).

Eu (+) eu aprendi a dar valor, né? Cara, nas coisas que eu tenho. A minha mãe trabalhava/ eu ficava na rua dia inteiro, não ligava. Então, pra mim era/ hoje eu ligo, dou muito valor, cara. Hoje eu vejo pessoas como o Luiz, você, o Pedro, o Gorpo e cada um que vai entrar, que vai passar, que passô. Teve muitos que passô, teve o Marcos, teve o pessoal já, se a gente fô falá, assim, vai ficar o dia inteiro, cara. Então, é assim/ muitos, né Matheus? Vieram aí e fizeram o trabalho pra ter o dinheiro no bolso, pro trabalho deles, né? Outro não, cara. Outros tem prazer. Então, a gente aprende as duas coisas, né? Tem que fazer pelo trabalho também e também pelo prazer, né? Cara. Porque, né? Não é só recebendo as coisas, o dinheiro deles, isso aqui não quer dizer nada. O mais importante é o amor, né? Cara? O carinho, né? É isso aí. Eu aprendi esses negócios. Aprendi a amar o próximo (Silvio-4).

Esse processo de aprendizado descrito por Silvio, que envolve a empatia, o respeito e a transformação do modo de estar com o/a outro/a, remete ao que Fiori (2014) destaca como comunicação das consciências: uma relação que só se concretiza quando os sujeitos compartilham um mundo comum e refletem, juntos/as, sobre sua condição no mundo. Nesse encontro, emerge uma consciência crítica, construída na convivência e no

diálogo, que se opõe à alienação e se afirma como forma de resistência à dominação e à indiferença.

As falas de Silvio ressaltam a profundidade dos pilares cultivados pelo VADL, revelando que o projeto não apenas ofereceu apoio, mas também plantou valores fundamentais como a empatia, o respeito e o amor ao próximo. Ele reconhece os/as educadores/as como verdadeiros amigos/as e destaca como o amor genuíno que recebeu lhe ensinou a enxergar o/a outro/a de forma igualitária e digna, independentemente de sua condição social. Esse aprendizado de “ver com outros olhos” é um testemunho poderoso do papel do VADL na construção de uma consciência ética e social que valoriza cada ser humano em sua essência.

Além disso, Silvio traz uma reflexão ao distinguir entre aqueles/as que trabalham apenas pelo retorno financeiro e aqueles/as que atuam com prazer. Ele compreende que um equilíbrio entre trabalhar por necessidade e por prazer é essencial, e que o amor e o carinho dedicados ao próximo são o que realmente fazem a diferença. Essa percepção aponta como o VADL, ao se basear em ações de amorosidade, ensina que o verdadeiro valor está nas conexões humanas que essas relações constroem, gerando vínculos e transformações que transcendem o caráter imediato do trabalho remunerado.

Ao refletir sobre o vínculo profundo entre participantes e educadores/as, Maria compartilha como esse laço afetivo deixou marcas duradouras em sua vida. O carinho pelos/as educadores/as era tão intenso que os considerava parte de sua própria família:

Era a coisa MAIS legal do mundo ((Risada)). Gente, a gente tinha um amor. Eu estava lembrando aqui, esses dias eu tava lembrando aqui que você falou que ia fazer entrevista, né? A gente tinha um amor tão grande pelos professor, mas tão grande que parecia ser alguém da família, sabe? Eu lembro do, acho que é, é o Renan? [...] Quando ele foi embora, gente que dor, parecia que ele (+) tinha perdido uma pessoa. E:: os professor, é, nossa, era muito legal. É, atualmente leva, vai levar pra sempre. De verdade (Maria-2).

O acolhimento, o carinho, o amor e a confiança dos/as educadores/as foram elementos fundamentais para a construção de suas personalidades. Muitos relatam que aprenderam a respeitar as pessoas, como demonstram as falas da Luana, da Alice e do Murilo.

Ah, eu acho que é o respeito, a educação (+) que sempre ensinou/ o professor sempre ensinou a gente e:: quê mais? (+) ah, e tudo de bom que a gente pode passá, e não *podê fazê* maldade de nada pros outro a

gente sempre aprendeu também lá na/ no projeto, e o que eu *podé levá*, tudo de bom que a gente *passô* a vocês, a gente sempre vai *lembrá* no coração. E o que a gente puder *passá* pra outras pessoa também, das criança que vem crescendo hoje, a gente pode *passa* (Luana-7).

Tipo, que eu aprendi a respeitar, isso eu trago bastante. Mas em questão de, aí, diversão, de sair, de aprende/ é, ensinar pras minhas filhas o que eu aprendi lá, uma que eu nem tenho tempo pra isso ((Risada)). Mas isso eu não levo. Mas tipo, educação, 100% eu levo, respeitar primeiramente os mais velhos, sim. É:: respeitar o próximo, sim, que era isso tudo que falava, que era pra gente fazer. E hoje eu levo pra vida (Alice-6).

O que eu aprendi no projeto foi o respeito também, que cê sempre deu para nós o respeito, pra respeitar os outro. O que eu aprendi no projeto foi um monte de coisa, né? Várias coisas, é, atividade, era brincadeira, um monte de coisa que ocê passava para nós, você, o Luiz, o professor lá [Matheus: Sim] Bárbara também, a Bárbara, né? Bárbara. NOSSA ((risos)), algo é tanta coisa, baguío é foda, até/ o que eu levo hoje para minha vida, o que eu levo hoje é, o que eu quero levar pros os meus fi que vai vir também, né? É o respeito e, e, e as coisas que cê fez por nós. [...] (Murilo-4).

Já a Tiffany relembra com gratidão como o projeto a ensinou a “respeitar o outro”, destacando o papel dos/as educadores/as na formação de valores que marcaram sua trajetória. Ela observa que, diferente de outros projetos que conhece atualmente, o VADL foi um espaço onde o respeito e a educação foram vivenciados com intensidade, influenciando não só o seu comportamento, mas também seu entendimento sobre o valor dessas práticas para as gerações futuras.

[...] Hoje, se nós *tamo* assim hoje, nós tem que agradecer bastante a vocês, né? Porque se colocar muito de hoje em dia de projeto, que nem, a gente tem um projeto lá embaixo, no Zavaglia, é umas crianças que o que nós vivemos com vocês, eles não vivem com os professores deles. Eles não têm aquela (+), como que se diz? Aquela educação. [...] São umas crianças que eu acho que deveria respeitar, porque se a gente tem respeito hoje, veio de vocês. Porque viemos crescendo com a educação *do cêis*. Não era aquelas crianças rebelde, aquelas criança que fazia isso, fazia aquilo. [...] Eu tava comentando com meus filhos. Falei “filhos, se vocês tivessem um projeto que a mãe cresceu, que a mãe tem história boa daqueles projeto, hoje vocês ia ver a diferença que vocês eram”. Porque eles tão no projeto hoje, amanhã já não quer ir mais (Tiffany-4).

Gabriel destaca que, através dos/as educadores/as, aprendeu a respeitar, a ter humildade, caráter e viver honestamente. Ele reconhece que esses valores transformaram

seu comportamento e o ajudaram a construir uma visão mais ética e responsável, especialmente em relação à sua família e à comunidade ao seu redor.

A humildade, o respeito e o caráter. Isso que me, isso que cês me ensinaram. Porque tipo assim, se vocês/ eu acho que você já me cobrou umas duas vês, uma parte que (+) na minha mãe e no meu pai, que eu brigava muito com eles, cê me falava, ó, primeiro aos pais, respeitar os pais. E os irmãos também, né? Eu lembro até hoje o que cê contava pra mim. E hoje::, tipo assim, aquilo lá, hoje eu respeito meu pai e minha mãe através do projeto também que me ensinou a educação tudo. A educação que cês me deram pra gente aí fi. Assim/ é um, é um, um não quis ouvir, né? Outros quis. Entendeu? Projeto/ hoje, hoje, se eu sou uma pessoa que eu sou hoje, é graças ao projeto também (Gabriel-8).

[...] Me ensinou a ser gente, responsável como eu sou hoje. Eu mesmo morando na, na comunidade, o povo fala que é favela, pra mim é comunidade. Favela pra mim não existe. Comunidade. Como vocês, vocês, vocês vieram de longe, hoje ensinou muita coisa pra gente: tipo de droga, respeitar o pai e a mãe que eu lembro. É (+) me ensinou a viver honestamente. Assim (+) projeto lá atrás disso (+) tem coisa que eu penso até hoje, acredita, no projeto. Nossa, era tão bom quando a gente acordava cedo pra ir pro projeto, ia pra escola certinho, sabe? Era uma coisa (+) pra mim era (+) se for ver mudou a minha vida [...] (Gabriel-2).

A análise das falas da Luana, da Alice, do Murilo, da Tiffany e do Gabriel, revela uma conexão com o conceito de educação como prática da liberdade (Freire, 2005a; 2006b), que defende a construção de uma ética solidária e de respeito mútuo, elementos essenciais para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Freire (2005a; 2006b) argumenta que a educação deve transcender a simples transmissão de conhecimento, engajando educandos/as em um processo de transformação pessoal e social que valorize o respeito, o diálogo e o reconhecimento da dignidade humana.

O VADL, como podemos observar nas experiências relatadas, oferece um espaço de formação integral onde o respeito pela outra pessoa é vivenciado de maneira concreta. Assim, o VADL cria um ambiente no qual educadores/as e participantes desenvolvem juntos/as valores éticos e de responsabilidade social, alinhados com os princípios de uma educação verdadeiramente humanizadora e transformadora.

Em sintonia com a amorosidade e a dedicação dos/as educadores/as, Augusto reflete sobre como o tempo que passava com eles/as se tornou um importante espaço de aprendizagem.

Ah, outras lembranças é que eu passava a maior parte do tempo com os educadores mesmo, assim, acho que era um momento muito de aprendizagem, assim, por eles serem mais velhos do que eu, mas eu também era o mais velho dentre as outras pessoas que frequentavam o projeto ali (+) aí, então eu teve muito momento de aprendizagem com o Pedro, com o Augusto também, que é outro educador que passou por lá. Aprendi muita coisa lá, assim, com eles (Augusto-2).

Outro ponto destacado nas falas dos/as participantes-egressos/as é o sentimento de gratidão por tudo que os/as educadores/as fizeram por eles/as. A Luana diz: “Ah, eu quero sempre agradecer a vocês, por tudo que *cês* sempre fizeram por *nóis*, pela comunidade” (Luana-8). Gabriel diz: “Eu agradeço aí/ se não é o Matheus, o Gorpo, a Maria. Tinha mais, né? A Eva. [...] NOSSA, era bom ((saudoso)). [...] É meu, era tão bom. É, me ensinou muita coisa” (Gabriel-5). A Keroly agradece por termos levado o projeto para o Jardim Gonzaga, numa época que não tinha nada e que através do projeto ela pôde aprender diversas coisas.

Tenho que me agradecer a vocês, por tudo que vocês fizeram para nós, porque:: quando nós viemos para cá, era um lugar que meio que não tinha nada, né? Pras criancada, não tinha nada. Male male, que tinha, acho que era a escola, tinha um projeto desse no Madre Cabrini também, que eu participei de lá. Mas depois que vocês vieram para cá, mudou. Hoje mudou, porque:: eu falo até hoje lá embaixo que eu sei jogar vôlei, que eu jogo bola, que/um monte de coisa que eu sei é através do projeto, né? (Keroly-2).

A gratidão expressa por Luana, Gabriel e Keroly indica como os/as educadores/as foram agentes de transformação em um contexto no qual as opções de lazer e educação eram limitadas. As palavras de Keroly, por exemplo, revelam como a presença do projeto no Jardim Gonzaga não apenas ampliou as oportunidades de aprendizado, como gerou mudanças na visão dos/as participantes sobre si mesmos/as. Esse sentimento de gratidão, destacado nas falas, reforça o valor de uma educação comprometida e amorosa, que acolhe o/a outro/a em sua integralidade, proporcionando experiências que ressoam ao longo de suas vidas.

Tiffany complementa essa visão ao comentar sobre a reciprocidade de afeto e respeito entre educadores/as e participantes. Para ela, o projeto não só foi marcante em sua vida, mas também deixou uma impressão duradoura nos/as próprios/as educadores/as, criando um laço mútuo de afeto e lembranças compartilhadas:

Tanto a história da gente e a história de vocês, né? Porque aqui querendo ou não, aprendemos muito com *océis*. E *océis* não esquecem nós, né? *Cêis* têm umas lembrança muito boa da gente, né? É que nem eu falo para a minha irmã, né? Nós nunca vai ser esquecido. Nem pelo Matheus, nem pelo Renan, nem pela Maria, né? (Tiffany-14).

Para Josué, o projeto foi perfeito. Ele ressalta a volta das atividades no Jardim Gonzaga, reforçando que a retomada do projeto revela o quanto ele é significativo para os/as participantes e para os/as educadores/as:

Ó Matheus, de verdade mesmo, vou falar um negócio pro *cê*, tem coisas que se a gente mexer, piora, sabe? Se a gente pudesse voltar um pouquinho no tempo e trazer o projeto como era antes, cara, com aquela intensidade que foi. NOSSA! Ia tá perfeito, porque foi perfeito e estaria perfeito, então não mudaria nada, do projeto em si nada. Eu vejo você, que você, né? Ficou um tempo aí, agora você voltou, você não esqueceu da gente, entendeu? Eu vejo por isso, você não esqueceu da gente. Apesar da pessoa olhar ali e ver que está praticamente quase abandonado, né cara? Uma judiação isso daí, mas eu vejo que *cê* não esqueceu da gente. Então, *cê* voltando, fazer o projeto, mesmo que for num dia, isso prova que você não esqueceu. Que o que você viveu aqui também, foi tão importante pra você quanto pra *nóis* (Josué-7).

Silvio também manifesta seu agradecimento pelo retorno dos/as educadores/as e pela continuidade do projeto:

Mas eu acho que vocês fazem aí já, Matheus, acho que não tem o que mudar, né cara? Porque as pessoas perguntam, Matheus, Matheus, Matheus. Então, acho que vocês já, já fizeram história e tão fazendo mais ainda. Então, a gente não tem o que reclamar e nem falar mais nada disso daí pra vocês, cara. Vocês são exemplo pra nós, né? A gente olha assim, ó. Os caras foram, os caras voltou. Então, né? Porque aqui é difícil você ver. Vamos trabalhar no Gonzaga? A maioria não quer. [...] (Silvio-6).

Na fala de Josué, observa-se a relevância do vínculo estabelecido ao longo do tempo entre educadores/as e participantes, e como o simples gesto de “não serem esquecidos” representa uma ação humanizadora. O sentimento de Josué de “não ter sido esquecido” reflete a atuação do projeto como um espaço de resistência, onde as *situações-limite* são confrontadas pelo compromisso dos/as educadores/as. O retorno dos/as educadores/as é visto por Josué como uma reafirmação de que seu valor e humanidade são reconhecidos, e o projeto se torna, então, um *inédito viável*, uma possibilidade de esperança e transformação para ele e outros/as participantes.

A fala de Silvio também ressoa com esse sentimento de pertencimento e humanização. Ao expressar gratidão pelo retorno do projeto, Silvio vê os/as educadores/as como “exemplos” e reconhece neles/nas ações que ultrapassam a educação tradicional e abraçam o compromisso com a dignidade humana. Essa visão reforça a importância de uma educação que, para Freire (2005b), deve *esperançar* ao invés de apenas preparar o/a educando/a para aceitar as injustiças do mundo. A continuidade do projeto, mesmo com dificuldades, representa para Silvio uma prática de resistência ao esquecimento e à exclusão, criando um ambiente de possibilidades e de transformação que, oferece uma pedagogia da esperança.

Benedita resume sua visão do VADL em uma única palavra: esperança. Para ela, cada interação no projeto se traduz em um ato de resistência e transformação, especialmente diante das adversidades. O VADL representava mais do que uma série de atividades: era uma fonte de inspiração e uma confirmação de que os sonhos, frequentemente vistos como inatingíveis, poderiam ser alcançados. Benedita compartilha:

Ah, eu consigo pensar no VADL, eu consigo pensar numa palavra só. É:: esperança, né? Esperança porque (+) a maioria das pessoas à minha volta, a gente pensa em sonho como se fosse algo que nunca (+) fosse alcançar. Algo que nunca fosse possível. Mas quando um pessoal vai lá e conta a história, (+) ainda existe, é, esperança. (+) E representatividade. Eu também via muito e:: eles falavam: se eu consigo, você também vai conseguir. Eu coloquei isso na cabeça. Se eles conseguiram, eu também vou conseguir, não importa do lugar que eu saí. Mesmo é::, com as adversidades que eu passei, com a família, eu coloquei isso na cabeça. Então aquelas conversas no final, é:: os lanchinhos que fazia a gente também ir, é:: dava uma::, dava uma esperança (Benedita-5).

A fala de Benedita complementa as perspectivas de Josué e Silvio, revelando que o VADL se estabelece como um tempo-espaço que, ao persistir, transcende o apoio educacional e se torna um catalisador de sonhos e uma âncora de representatividade. Essas falas, portanto, indicam que o projeto VADL não apenas criou um espaço de aprendizado, mas tornou-se um espaço de fortalecimento de identidades e de humanização, no qual educadores/as e educandos/as construíram juntos/as uma visão de mundo que valoriza a solidariedade e o compromisso social. Ao “não esquecer” os/as participantes, o projeto afirma a luta por uma educação libertadora que questiona e reinterpreta as estruturas opressivas, cultivando esperança e engajamento na transformação das realidades locais.

Ao finalizarmos a análise desta categoria, torna-se perceptível a marcante presença de afeto entre educadores/as e educandos/as. Ressaltamos, contudo, a importância desse vínculo para o desencadeamento de processos educativos significativos. As aprendizagens são potencializadas pela dedicação e comprometimento dos/as educadores/as com os/as participantes e com a metodologia utilizada no projeto, o que reforça a relevância de uma abordagem pedagógica centrada no respeito, na empatia e no engajamento de todos/as os/as envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem. Assim, podemos compreender os/as educadores/as do VADL como agentes transformadores/as, que, imbuídos/as de uma postura ético-profissional, contribuem para a construção de uma educação participativa e libertadora.

Diante das reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, avanço agora para as considerações. Neste capítulo, procuro recuperar as principais contribuições deste estudo, destacando os processos educativos que emergiram da análise e apontando caminhos para a continuidade do debate sobre lazer, educação popular e extensão universitária no contexto do VADL.

CONSIDERAÇÕES

Chego às considerações destacando as contribuições deste estudo para o campo do Lazer e da Educação Popular. Embora seja usual denominar o último capítulo de uma tese como “conclusão” ou “considerações finais”, na abordagem fenomenológica, que fundamenta esta pesquisa, entendemos o conhecimento como um processo contínuo, aberto a novas interpretações e desdobramentos, ademais, temos a capacidade de no máximo *des-velar* uma perspectiva do fenômeno. Assim, estas considerações desvelam uma perspectiva de compreensão sobre o projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer, desde seus/suas participantes-egressos/as, e oferece subsídios para autoavaliar e aprimorar o projeto em si, assim como fortalecer e inspirar outros projetos sociais no campo do Lazer e da Educação Popular. Esta tese reflete um processo coletivo, construído com os/as participantes-egressos/as do projeto.

Retomo o objetivo central desta pesquisa: *identificar, descrever e compreender os processos educativos da prática social do lazer que emergem das memórias dos/as participantes-egressos/as do projeto de extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer*. Refletindo sobre esse objetivo, acredito que ele foi plenamente alcançado ao longo dos capítulos, que demonstram como o VADL se estabeleceu como um espaço de aprendizagem crítica e humanizadora. Essa construção só foi possível devido à centralidade da dialogicidade, conceito essencial na pedagogia freireana, que fundamentou tanto as práticas do projeto quanto a condução desta pesquisa. A dialogicidade, enquanto essência da educação como prática da liberdade, perpassou cada etapa desta tese, permitindo que as “vozes” dos/as participantes da pesquisa fossem ouvidas e valorizadas, em um processo dialógico que reconhece a humanidade em sua plenitude. O diálogo, permeado por humildade, amorosidade e fé nas pessoas, consolidou-se como um caminho de humanização mútua, possibilitando que educandos/as e educadores/as não apenas compartilhassem saberes, mas também se reconhecessem como agentes críticos na construção de um mundo mais justo e humano.

Ao longo desta pesquisa, foram identificados processos educativos que emergiram da prática social do lazer que envolve o projeto VADL. Esses processos educativos foram desencadeados pelas vivências e memórias compartilhadas nas falas dos/as participantes-egressos/as, revelando a profundidade das aprendizagens e das transformações proporcionadas pelo projeto. Os processos educativos, conforme compreendidos nesta pesquisa, não se restringem à transmissão de conteúdos, mas se constituem em práticas

sociais de conscientização e reflexão crítica, enraizadas na vivência, no diálogo e na intencionalidade transformadora. Esses processos envolvem interações que possibilitam às pessoas refletirem sobre os valores, códigos e significados de seus grupos e comunidades, ao mesmo tempo em que promovem a autonomia e a capacidade de decisão. Mais do que simples mecanismos de aprendizado, os processos educativos são atos de *estar-com-outrem*, educando e educando-se, em um movimento contínuo de ressignificação e transformação do mundo vivido.

A seguir, apresento o Quadro 5 que sintetiza os processos educativos identificados, destacando suas características e a forma como dialogam com os objetivos da Educação Popular e do Lazer.

Quadro 5: Processos Educativos identificados.

Processo Educativo	Descrição	Relevância
Apropriação do lazer como direito	Reconhecimento do lazer como um direito humano fundamental, acessível a todos/as, observando criticamente o <i>todo inibidor</i> , ou seja, marcadores sociais como classe, raça, gênero, faixa etária, nível educacional.	Promove a equidade e ressignifica o lazer como um efetivo direito social.
Construção coletiva de saberes	Valorização dos saberes populares e locais, em diálogo com outras formas de conhecimento.	Estimula o protagonismo, o respeito às diversidades culturais e o reconhecimento da legitimidade de diferentes modos de saber.
Desenvolvimento do senso crítico	Reflexão crítica sobre as realidades vividas, incentivando a problematização das estruturas sociais.	Contribui para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel na transformação pessoal e social.
Fortalecimento de vínculos afetivos	Construção de relações de confiança e respeito mútuo entre participantes e educadores/as.	Cria um ambiente acolhedor que favorece o diálogo e o aprendizado.
Amorosidade como prática pedagógica	Integração de atitudes de amor, humildade e fé nas pessoas nas interações pedagógicas.	Reforça a essência da educação dialógica como prática da liberdade.
Ampliação do repertório cultural	Exposição a diferentes manifestações culturais e experiências que vão além do contexto local.	Fortalece a compreensão de mundo e incentiva a valorização da diversidade cultural e turística.

Protagonismo infantil-juvenil	Favorecimento da participação ativa das crianças e adolescentes no planejamento e execução das atividades.	Desenvolve habilidades de liderança, autonomia e corresponsabilidade.
--------------------------------------	--	---

Fonte: elaboração própria.

Os processos educativos refletem a intencionalidade pedagógica que orienta o projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer. Com o objetivo geral de promover a educação *pelo e para* o lazer de crianças e adolescentes, o VADL estrutura suas ações a partir de objetivos específicos que abrangem a oferta de atividades diversificadas de lazer, a formação cidadã crítico-participativa-solidária, a educação para e nas relações étnico-raciais, de gênero e inter-etàrias, além da educação ambiental. As atividades são continuamente construídas e reconstruídas em rodas de conversa, nas quais educadores/as e participantes dialogam, trocam saberes e definem juntos/as as ações futuras, consolidando uma prática pedagógica participativa e horizontal.

Essa abordagem está alicerçada em um referencial teórico, que integra a Pedagogia Dialógica, a Fenomenologia Existencial, a Ciência da Motricidade Humana e a Ecologia de Saberes. Esses referenciais são as bases para uma prática educativa que reconhece o ser humano como um sujeito em permanente construção, *sendo-com-outrem-ao-mundo* que, como afirma Freire, é inconcluso e incompleto, sempre em processo de se fazer e refazer nas relações intersubjetivas. O VADL, ao articular esse conjunto de fundamentos, não apenas promove o aprendizado dialógico, mas reafirma o papel do lazer como um espaço privilegiado para uma educação humanizadora e libertadora.

Os processos educativos que emergem das vivências no VADL se desvelam de maneira mais significativa quando analisados sob o foco das categorias desenvolvidas nesta pesquisa. Essas categorias não apenas organizam as aprendizagens e experiências relatadas, mas também destacam as dimensões centrais que estruturam as práticas pedagógicas do projeto. Elas refletem como as interações entre educadores/as e participantes se desdobraram em aprendizagens críticas, transformações pessoais e coletivas, e novas formas de compreender o lazer e a educação. A seguir, apresento uma análise das três categorias que sintetizam esses processos educativos e suas contribuições para os objetivos do VADL e para a Educação Popular.

A primeira categoria, “O lazer como direito vivido: o papel do VADL na vida dos/as participantes”, demonstra como o VADL rompeu barreiras históricas que limitam

o acesso ao lazer. Os/as participantes relataram o projeto como um espaço que democratizou o lazer, ressignificando-o como um direito humano fundamental. Esta dimensão é especialmente relevante em um contexto social marcado por desigualdades, onde o acesso ao lazer ainda é muitas vezes privilégio de poucos. Como aponta Marcellino (2000b), a vivência do lazer é perpassada pelo *todo inibidor*, ou seja, um conjunto de fatores estruturais e simbólicos que limitam o acesso ao lazer, tais como classe social, raça, gênero, faixa etária e nível educacional. O VADL, ao proporcionar vivências diversificadas e culturalmente significativas, enfrentou esses condicionantes, transformando a experiência do lazer em um campo de resistência e de novas possibilidades de existência.

A segunda categoria, “Aprender a ser mais: saberes construídos no VADL”, traz à tona as múltiplas aprendizagens proporcionadas pelo projeto. Essas aprendizagens transcenderam o domínio técnico, envolvendo valores éticos, sociais e culturais que impactaram as trajetórias de vida dos/as egressos/as. O VADL emergiu como um espaço de diálogo intercultural, onde saberes diversificados foram valorizados e integrados às práticas educativas.

A terceira categoria, “Educação com amorosidade: relações de confiança e compromisso”, destaca a dimensão afetiva do VADL, na qual os/as educadores/as assumiram o papel de mediadores/as éticos/as e amorosos/as. O cuidado e o acolhimento presentes nas relações foram apontados pelos/as participantes como fundamentais para o sucesso do projeto. Essa amorosidade, entendida como um ato político e pedagógico, revelou-se indispensável para criar um ambiente de confiança e corresponsabilidade, onde os/as participantes se sentissem valorizados/as e protagonistas de suas vivências.

Ao analisar o impacto do VADL na vida dos/as participantes-egressos/as, podemos afirmar que este projeto opera em múltiplas camadas. *Ele é um espaço de aprendizado crítico, de construção coletiva e de fortalecimento comunitário.* As práticas dialógicas do VADL não apenas respeitam, mas celebram a diversidade cultural dos/as participantes, promovendo uma ecologia de saberes que desafia as epistemologias dominantes. O projeto demonstra que é possível construir práticas educativas que não se limitam à reprodução de conhecimentos hegemônicos, mas que se abrem para a pluralidade de vozes e saberes.

Esta pesquisa contribui para ampliar a compreensão sobre as interfaces entre lazer e Educação Popular, ao articular conceitos como dialogicidade, conscientização, humanização e libertação, transmodernidade e epistemologias do Sul. Esses conceitos

estão profundamente entrelaçados com as práticas vivenciadas no VADL, sendo essenciais para compreender como o projeto, em seu cotidiano, constrói sentidos, relações e aprendizagens se materializam nas experiências dos/as participantes.

A *dialogicidade*, essência da educação como prática da liberdade, manifesta-se nas rodas de conversa e nas dinâmicas que estruturam as atividades do VADL. Nesses encontros, educadores/as e participantes dialogam de maneira horizontal, construindo coletivamente os caminhos a serem percorridos e valorizando as experiências e saberes de todos/as envolvidos/as. Essa prática reforça a compreensão de que o conhecimento não é algo a ser depositado, mas um processo de construção conjunta, onde educar e educar-se se tornam movimentos indissociáveis.

A *conscientização* emerge como um processo crítico que permite aos/às participantes refletirem sobre suas condições de vida, o contexto em que estão inseridos/as e as possibilidades de transformação. No VADL, isso ocorre por meio de atividades que promovem a reflexão sobre temas como direitos sociais, equidade de gênero e relações étnico-raciais, incentivando os/as participantes a questionarem as estruturas que perpetuam desigualdades e a visualizarem inéditos viáveis para suas comunidades.

A *humanização* e a *libertação*, enquanto dimensões interligadas, estão presentes nas práticas do VADL, nas interações e nos processos educativos vivenciados no projeto. A *humanização* manifesta-se nas relações construídas com base no respeito mútuo e na valorização da singularidade de cada participante. No VADL, cada indivíduo é reconhecido como um sujeito pleno, cujas vivências e criatividade contribuem para o enriquecimento coletivo. Esse processo contínuo promove a dignidade e fortalece as relações intersubjetivas, reafirmando o ser humano como um ser em constante construção, capaz de se transformar e transformar o mundo ao seu redor, sempre respeitando as outras formas de vida do planeta. A *libertação*, por sua vez, está diretamente conectada à humanização e emerge como uma prática política e pedagógica que possibilita aos/às participantes reconhecerem e questionarem as opressões que os/as cercam. No VADL, essa dimensão se concretiza em atividades que desafiam estereótipos e oferecem oportunidades de ressignificação do lazer como um direito humano e espaço de emancipação. Por meio dessas vivências, os/as participantes são incentivados/as a se posicionarem como agentes críticos e ativos, ampliando suas possibilidades de ser e de atuar no mundo de maneira mais consciente e autônoma.

Juntas, *humanização e libertação* constituem a base ética e pedagógica das práticas do VADL, transformando-o em um espaço de acolhimento, aprendizado e emancipação. Essas dimensões não são objetivos isolados, mas processos integrados que permitem aos/às participantes não apenas compreenderem sua realidade, mas também atuarem sobre ela de forma crítica.

A *transmodernidade* manifesta-se nas práticas do VADL ao desafiar o pensamento hegemônico e as hierarquias que historicamente marginalizaram saberes e culturas não ocidentais. No projeto, ela toma forma como uma prática de diálogo intercultural e ressignificação das tradições culturais, rompendo com a lógica colonial que silencia ou subordina vozes historicamente invisibilizadas. Atividades como oficinas de capoeira, jogos tradicionais e de matriz africana e indígena, por meio da ludicidade, tornam-se espaços onde diferentes saberes se encontram, dialogam e se transformam mutuamente, sem imposições ou hierarquizações.

Essa prática da *transmodernidade* é também um gesto político, ao permitir que os/as participantes reconheçam e valorizem a pluralidade cultural que compõe suas histórias e realidades. No VADL, o lazer não apenas acolhe a diversidade, mas a integra como um elemento essencial na ampliação de experiências e formas de existência que rompem com os padrões tradicionais. Dessa maneira, o projeto abre caminhos para novos modos de ser e estar ao mundo, ressignificando as experiências de lazer como práticas que resistem aos monopólios epistemológicos e reafirmam a pluralidade de vozes e sentidos.

Por fim, as *epistemologias do Sul* se concretizam no VADL por meio da valorização dos saberes locais, da inclusão de práticas culturais afro-brasileiras, indígenas e de outras tradições populares, e da construção coletiva de conhecimentos que resistem às narrativas dominantes. Essa abordagem não apenas reconhece a pluralidade de saberes, mas desafia os processos históricos de epistemicídio que silenciaram vozes e experiências de comunidades marginalizadas. No VADL, práticas como rodas de conversa e a vivência diversificada de atividades de lazer criam espaços onde essas vozes são legitimadas, reafirmando o papel do lazer como campo de reconhecimento e valorização das múltiplas formas de saber.

As *epistemologias do Sul*, assim como a *transmodernidade*, são vividas no VADL como processos que desafiam os monopólios de conhecimento e oferecem caminhos para uma convivência mais justa e plural. Por meio dessa integração, o projeto reforça a importância de uma Educação Popular enraizada nas experiências concretas dos/as

participantes, contribuindo para a criação de práticas educativas que promovem a equidade e a diversidade como fundamentos para um mundo mais inclusivo.

Ao integrar esses conceitos ao cotidiano do VADL, esta pesquisa demonstra que é possível construir uma práxis transformadora que vai além da reprodução de conhecimentos hegemônicos. O VADL materializa, em suas práticas, o potencial do lazer como ferramenta crítica e inclusiva para promover justiça social, fortalecer comunidades e inspirar políticas públicas que articulem educação e lazer de forma coerente com uma perspectiva emancipadora.

Vale ainda salientar que, embora o VADL se baseie em conceitos como *dialogicidade, conscientização, humanização, libertação, transmodernidade, ecologia de saberes e epistemologias do Sul* é necessário estar atento para que suas práticas não perpetuem uma visão de mundo moldada pelo pensamento moderno cristão ocidental. O colonialismo, o patriarcado e o capitalismo, profundamente enraizados em nossa sociedade, podem influenciar sutilezas nas relações, nas decisões pedagógicas e nas dinâmicas do projeto, impondo lógicas de marginalização ou hierarquização de saberes.

Essa atenção requer uma análise constante das práticas cotidianas para assegurar que a dialogicidade promova relações horizontais, que a conscientização se traduza em reflexões críticas capazes de questionar as estruturas dominantes e que a humanização e a libertação sejam experiências concretas que emergem do cotidiano do projeto. Estar atentos implica também reconhecer como essas forças históricas e estruturais se manifestam nas escolhas e nas relações, exigindo uma postura contínua de autocrítica e transformação para evitar a reprodução dessas lógicas opressoras.

Embora o VADL tenha construído uma trajetória sólida e reconhecida, o cotidiano de sua prática revela tensões e fragilidades que precisam ser enfrentadas. Essas questões apontam para desafios que vão além da concepção pedagógica, envolvendo condições estruturais e demandas concretas que atravessam o projeto. Um dos principais pontos de atenção é a dificuldade em manter os/as adolescentes a partir dos 14 anos engajados/as nas atividades. Essa faixa etária apresenta um índice significativo de evasão, muitas vezes relacionada a responsabilidades familiares precoces, como o cuidado de irmãos/as mais novos/as, e à necessidade de contribuir com a renda da casa. Essas demandas refletem desigualdades estruturais que atravessam a vida desses/as jovens e limitam sua permanência em tempos-espacos como o VADL. Isso indica a necessidade de estratégias que fortaleçam o vínculo dos/as participantes com o VADL e ampliem suas possibilidades

de continuidade no projeto e em processos de formação educacional, sejam eles escolares ou não escolares.

Para enfrentar esse desafio, é necessário buscar estratégias alinhadas aos princípios da Educação Popular, incluindo ações voltadas à geração de renda, incluindo possibilidades de recepção de bolsas, para as quais é indispensável apoio governamental e/ou de empresas e/ou fundações. A possibilidade de integrar essa dimensão ao projeto poderia contribuir para fortalecer o envolvimento dos/as adolescentes, proporcionando experiências que ampliem suas oportunidades de aprendizado e participação. Essa ainda é uma dimensão que precisa ser desenvolvida no contexto do projeto, constituindo um desafio a ser enfrentado pelo VADL.

Outro obstáculo que tem impactado o desenvolvimento do projeto é a inconstância de verbas destinadas à Extensão Universitária. Nos últimos anos, a instabilidade comprometeu diretamente a contratação de educadores/as bolsistas, dificultando a realização de processos fundamentais no projeto, como o levantamento sistemático dos temas geradores junto à comunidade do VADL e a realização de reuniões periódicas com os/as familiares dos/as participantes e com demais moradores/as da região. Sem essa escuta ampliada e contínua, há o risco de que as atividades do projeto se distanciem das reais necessidades dos/as participantes, limitando sua efetividade enquanto espaço de formação crítica e emancipadora.

Assim, torna-se necessário refletir sobre caminhos possíveis para enfrentar essas dificuldades e fortalecer o VADL enquanto projeto de Educação Popular. A implementação de estratégias que dialoguem com a realidade dos/as participantes, respeitando suas demandas e ampliando suas possibilidades, depende do comprometimento institucional e da construção de políticas públicas que garantam o financiamento adequado para as ações de Extensão Universitária. Com condições estruturais mais estáveis, será possível, cada vez mais, consolidar o VADL como um espaço transformador e significativo para as crianças e adolescentes que dele participam.

Diante desses desafios, a análise das práticas e reflexões do VADL revelou como o lazer e a educação podem ser articulados de forma a desafiar estruturas opressoras e promover uma convivência mais justa e plural. No entanto, ao pensar em ampliar e sustentar essas iniciativas, torna-se indispensável olhar criticamente para as fragilidades do contexto das políticas públicas no Brasil.

Ao propor novos caminhos para a construção de políticas públicas que integrem lazer e educação, é necessário reconhecer as limitações existentes e apontar possibilidades

para avanços futuros. Esta pesquisa indicou que a ausência de políticas públicas estruturadas, somada às frequentes alternâncias de governo, fragiliza a continuidade de projetos sociais que buscam promover o acesso ao lazer e à educação como direitos sociais. Essa descontinuidade compromete não apenas as ações educativas, mas também as relações e as estruturas comunitárias que se constroem em torno dessas iniciativas. Estudos futuros podem explorar como a institucionalização de políticas públicas, ancoradas em legislações sólidas e em mecanismos de financiamento público contínuo, pode reduzir os impactos dessas oscilações e assegurar a sustentabilidade de projetos como o VADL.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel das universidades na construção e fortalecimento dessas políticas. A extensão universitária, ao articular ensino, pesquisa e práticas comunitárias, apresenta potencial para atuar como mediadora entre as comunidades e o poder público. Contudo, o subfinanciamento da extensão universitária limita o alcance de suas ações, restringindo a capacidade de contribuir para a democratização do acesso ao lazer e à educação.

A construção desta tese foi um percurso de desafios e possibilidades, marcado por uma busca constante de alinhamento entre o ato de pesquisar, educar e conviver, fundamentado em um referencial teórico e metodológico pautado numa concepção dialógica, humanizante e libertadora. Esse processo exigiu muito mais do que organização e análise: demandou uma escuta atenta às experiências dos/as participantes, um respeito profundo às suas vivências e um compromisso ético com a consistência de cada escolha feita. Este percurso não se limitou à interpretação dos dados; foi um exercício de diálogo com as histórias compartilhadas, de reconhecimento da intersubjetividade que habita cada fala e da abertura necessária para acolher a pluralidade de saberes e sentidos. Mais do que um texto acadêmico, esta tese se constituiu como uma prática de reflexão coletiva, um espaço onde o conhecimento não é imposto, mas construído em comunhão. Assim, ela reafirma que o ato de pesquisar, no contexto fenomenológico, é sempre um movimento *sendo-com-outrem-ao-mundo*, de aprender na convivência e de transformar na relação.

Não posso deixar de destacar que minha trajetória como educador no projeto VADL foi central na construção desta pesquisa. Faço parte deste projeto, estando profundamente inserido em suas práticas, relações e vivências. Esta inserção e vivência foi importante para poder analisar as falas dos/as participantes-egressos/as a partir de uma perspectiva que não apenas reconhece as experiências relatadas, mas também as

compreende em sua complexidade e contexto. Estar inserido no VADL me possibilitou compreender nuances e significados que vão além das palavras, pois vivenciei diretamente as dinâmicas, os desafios e as conquistas do projeto. Essa proximidade permitiu que a análise fosse conduzida com um olhar sensível e atento às relações intersubjetivas, valorizando os sentidos construídos coletivamente.

Por isso, quero expressar meu verdadeiro agradecimento por todas as experiências vividas ao longo desses anos de inserção no VADL. Cada encontro, cada passeio, cada atividade compartilhada com outros/as educadores/as, crianças e adolescentes participantes, e familiares, foi uma experiência carregada de sentidos, que não apenas constituíram esta pesquisa, mas transformaram a minha própria trajetória. Esses momentos, tecidos na convivência e no diálogo, permitiram-me mergulhar nas experiências e percepções que emergem no cotidiano das vivências de lazer, revelando aspectos que ressoam em minha história de vida. Mais do que um objeto de estudo, o VADL tornou-se um espaço onde eu também fui educado, onde cada troca reafirmou minha crença na importância das relações intersubjetivas e na riqueza das experiências compartilhadas para a construção de um mundo mais justo e solidário. Esta pesquisa, assim, não é apenas um produto acadêmico, mas o reflexo de uma práxis geradora de aprendizado mútuo.

Esta tese defende que o VADL se constitui como um espaço de aprendizagem crítica e humanizadora, no qual o lazer é vivenciado como direito e como prática social que promove conscientização, humanização e libertação. Os processos educativos identificados na pesquisa revelam que o VADL opera como um campo de resistência e transformação, no qual educadores/as e participantes constroem coletivamente saberes, fortalecem vínculos e ampliam as possibilidades de ser e estar no mundo a partir de práticas dialógicas e inclusivas.

Em um contexto marcado por opressões e desigualdades, o VADL nos oferece um exemplo de como ações educativas podem ser repensadas para promover transformação social. Este projeto reafirma que a educação é um ato de esperança, um compromisso com a construção de um futuro mais justo e inclusivo. Destaco a importância de continuarmos desafiando paradigmas hegemônicos e construindo pontes entre diferentes mundos, sempre com amorosidade, diálogo e respeito pela pluralidade de saberes. Que as lições do VADL inspirem novas práticas, novos projetos e novas formas de sonhar com um mundo onde o lazer seja verdadeiramente um direito de todos/as.

Ao longo dessa pesquisa, foi inevitável refletir sobre minha própria trajetória e sobre como o brincar sempre esteve presente na minha vida. Desde a infância, o brincar faz parte da construção do meu ser, tecendo relações e dando sentido às experiências vividas. No VADL, esse modo de ser encontrou ressonância, reforçando que o brincar não se limita à infância, mas pode ser uma prática que atravessa a vida, nutre relações e possibilita novas formas de aprender e conviver. Essa pesquisa, então, não apenas investigou o brincar como experiência educativa, mas reafirmou minha própria trajetória, mostrando que seguir brincando é também seguir acreditando em um mundo onde o lazer e a educação caminham juntos.

Essa relação com o brincar transcende o espaço do projeto. No meu dia a dia, ele continua presente nas brincadeiras com minha família e com meus filhos, nos momentos de partilha e alegria com amigos/as e até mesmo nas situações mais inesperadas. Durante o período do estágio doutoral em Portugal, em uma viagem com minha família para a Itália, vivi um desses momentos. Em Veneza, além de nos encantarmos com as construções e os canais, o que mais nos divertiu foi o brincar. Tocamos a campainha de uma das casas e saímos correndo, sem direção, nos divertindo juntos/as pelos labirintos das ruelas e vielas.

Assim, encerro esta tese do mesmo jeito que a comecei: falando do brincar. Mas agora com um olhar mais profundo sobre seu significado. No VADL, nas pesquisas e na vida, compreendi que o brincar é um ato de liberdade, uma experiência que fortalece vínculos, ressignifica vivências e amplia possibilidades. E é nessa continuidade, entre passado, presente e futuro, que sigo brincando. Porque brincar é, também, um jeito de transformar o mundo.

Para simbolizar essa trajetória e o vínculo construído ao longo dos anos, trago a seguir uma imagem (Figura 18) composta por registros fotográficos dos períodos em que fui educador do VADL, de 2004 a 2009 e de 2020 a 2025. Cada fotografia carrega memórias de aprendizagem, troca e transformação vividas junto a crianças, adolescentes, educadores/as e familiares que fizeram parte dessa caminhada. Esse mosaico visual não apenas ilustra experiências marcantes, mas reafirma o VADL como um espaço de formação humana, coletiva e dialógica, onde o lazer se concretiza como um direito e uma prática de liberdade.

Figura 18 - Registros da minha trajetória como educador no VADL.



Fonte: elaboração própria.

REFERÊNCIAS

ALBERTOS, Aranzazu; OSORIO, Alfonso; BELTRAMO, Carlos. Adolescentes y ocio: desarrollo positivo y transición hacia la vida adulta. **Educación y Educadores**, v. 23, n. 2, p. 201–220, 2020.

ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 47-112.

ARRUDA, Murilo Ferreira Velho de. **Música comunitária em um projeto social de lazer**: processos educativos decorrentes. 2019. 499f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2019.

BELMONTE, Maurício Mendes. **Vivências em atividades diversificadas de lazer**: processos educativos decorrentes de uma práxis dialógica em construção. 2014. 313f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

_____. **Futebol callejero**: processos educativos decorrentes de uma motricidade emergente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a fenomenologia. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (org.). **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora da Unimep, 1994. p. 15-22.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Notas de campo. *In*: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p.150-175.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível, volume II**: convivência, respeito, tolerância. Petrópolis: Vozes, 2006.

BOZZA, Patricia Rosi. **As táticas juvenis**: a pedagogia das experiências de lazer na educação não formal. 2020. 287f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 1. ed. 4. imp. São Paulo: Brasiliense, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988, artigo 6º.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas**. Brasília, 2004.

_____. **Diretrizes do Programa Esporte e Lazer da Cidade**. Brasília: ME, 2016.

Disponível em:

http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/2016/Diretrizes/Diretriz_PELC_2016_atualizada.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal, v. 8, 1990.

CAFÉ COM ESPERANÇA: Motricidade Humana: intencionalidade e mundo-vida (Episódio 85). Entrevistadores: Matheus Oliveira Santos; Robson Amaral da Silva; Miriã Martins de Brito. Entrevistado: Manuel Sérgio. Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, 30 jul. 2024. **Podcast**. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3BxwiN3IZ1NbPgjyAxJhon>. Acesso em: 14 fev. 2025.

CAMARGO, Luiz Octavio de Lima. **O que é lazer?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

CARRILLO, Afonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 15-32.

COEX. **Regimento Geral da Extensão da Universidade Federal de São Carlos**.

Resolução CoEx nº 03/2016, de 17 de março de 2016. Disponível em:

<https://www.proex.ufscar.br/arquivos/normas-regras-e-outros/resolucao-coex-03-17-03-2016-regimento-geral-da-extensao.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CUNHA, Ana Luiza Salgado; MONTRONE, Aida Victoria Garcia; COSTA, Glauber Barros Alves. (Des)encontros da extensão universitária com a educação popular na Universidade Federal de São Carlos. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 1-20, 2020. DOI: 10.14244/198271993951. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3951>. Acesso em: 13 nov. 2024.

DENZIN, Aline de Souza. **Educação das relações étnico-raciais**: processos educativos decorrentes de uma intervenção com africanidades. 2018. 377p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2018.

DIAS, Ana Lídia Cristo; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de.

Significados atribuídos por jovens às experiências educativas vivenciadas no programa Fica Vivo! **Educação em Revista**, vol. 35, p. 1-28, 2019.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001a.

_____. **Sociologia empírica do lazer**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva; SESC, 2001b.

DUSSEL, Enrique Domingos. 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.

_____. **La transmodernidad: la quinta edad del mundo**. *In*: Seminario Filosofía Política en América Latina Hoy. Ministerio de Cultura del Ecuador; Universidad Andina Simon Bolivar, Sede Equador; Convenio Andrés Bello. s.d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gqI9yYhdvws>. Acesso em: 09 out. 2023.

_____. Quando la naturaliza jaquea la orgullosa modernidade. *In*: AQUILAR, Yásnara Elena *et al.* – **Capitalismo y pandemia: 16 ensayos publicados entre el 21 de marzo y el 16 de abril de 2020**. Editorial Fisolofia Libre, 2020. p. 87-91. Disponível em: <http://afipeasindical.org.br/mundo-pos-pandemico/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

_____. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *In*: **Revista Sociedade e Estado** – v. 31, n. 1, jan./abr., 2016.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. Pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica e hermenêutica em educação: trajetórias. **Motricidades: Rev. SPQMH**, v. 5, n. 2, p. 225-234, 2021. <https://motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2021-v5-n2-p225-234/298>

ESPÍRITO SANTO, Wecisley Ribeiro do; RETONDAR, Jeferson José Moebus. Direito ao lazer e direito à cidade: interseções a partir de um projeto de extensão universitária. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 251–262, 2018.

FÁBIS, Lúcio de Castro. **Rodas de conversa no projeto “vivências em atividades diversificadas de lazer”**: sistematização de experiências e processos educativos. 2019. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FINI, Maria Inês. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha (org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora da Unimep, 1994. p. 23-33.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. p. 55-72.

_____. **Textos escolhidos**. V. II.: educação e política. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX,

2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

_____. **Educação e mudança**. 29. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2006a.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

GADOTTI, Moacir; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Introdução: poder e desejo: a educação popular como modelo teórico e como prática social. *In*: GADOTTI, Moacir; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Utopia latino americana**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-12.

GARZEDIN, Edinei Gonçalves. “**Como se fora brincadeira de roda**”: infância e capoeira no contexto soteropolitano. 2021. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2021.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: comunicação, saúde, educação**, v. 1, n. 1, p. 109-122, 1997.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Dialogando sobre a capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana. **Motriz** (Rio Claro), v.15, n.3, p.700-707, 2009.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Plano de trabalho da parceria entre os projetos vivências em atividades diversificadas de lazer (DEFMH/UFSCar) e mais que futebol (ADESM)**. São Carlos: Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Federal de São Carlos, 2017.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; CARMO, Clayton da Silva; CORRÊA, Denise Aparecida. Ciclotriagem, Lazer e Educação Ambiental: Processos Educativos Vivenciados na Serra da Canastra. **LICERE**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 173–208, 2015. DOI: 10.35699/1981-3171.2015.1161. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1161>. Acesso em: 29 ago. 2023.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; LIMA, Mônica dos Santos; SANTOS, Matheus Oliveira; MAIA, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, José Adônis da. Lazer e processos educativos no Jardim Gonzaga – São Carlos/SP. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER – ÉTICA E LAZER NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 17., 2005, Campo Grande. **Anais** [...] Campo Grande: UCDB, 2005. CD-ROM

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; SANTOS, Matheus Oliveira. Brincando no jardim: processos educativos de uma prática social de lazer. *In*: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PRAXIS, 7, 2006, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: PUCPR, 2006. p. 1902-1915.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; CARMO, Clayton da Silva; AYALA-ZULUAGA, José Enver. Aprender a investigar: la postura y el método soportado por la fenomenología. *In*: TORO-ARÉVALO, Sergio A.; VEGA-RAMÍREZ, Javier. (org.). **Manifestaciones de la motricidad humana**: brotes desde el sur. Valdivia (Chile): Ediciones UACH, 2021. p. 59-80.

HEIDEGGER, Martin. **Todos nós... ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. São Paulo: Moraes, 1981.

INFOBAE. Javier Milei volvió a hablar de la venta de órganos: “Busquemos mecanismos de mercado”. **Infobae**, 3 maio 2023. Disponível em: <https://www.infobae.com/politica/2023/05/03/javier-milei-volvio-a-hablar-de-la-venta-de-organos-busquemos-mecanismos-de-mercado/>. Acesso em: 05 abr. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEAL, Paulo Henrique. **Processos educativos construídos com participantes do projeto vivências em atividades diversificadas de lazer**. 2016. 196f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MACHADO, Ozaneide Venâncio de Mello. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha (org.). **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: UNIMEP, 1994. p. 35-46.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Da periferia ao centro: pedaços & trajetos. **Revista de Antropologia**, São Paulo, Brasil, v. 35, p. 191–203, 1992. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.1992.111360. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111360>. Acesso em: 10 out. 2024.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000a.

_____. **Pedagogia da humanização**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARIANO CARVALHO, Yuri. Do velho ao novo: a revisão de literatura como método de fazer ciência. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 4, p. 913–928, 2020. DOI: 10.15536/thema.V16.2019.913-928.1328. Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1328>. Acesso em: 05 fev. 2023.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5. ed. São Paulo: Educ/Moraes, 2005.

MARTINS, Joel; BOEMER, Magali Roseira; FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 139-147, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O olho e o espírito**. Rio de Janeiro: Grifo, 1969.

NEGRINE, Airton. Instrumentos da coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (org.). **A pesquisa qualitativa em educação física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 61-93.

NOLASCO, Carlos. Em busca de movimentos ausentes para motricidades emergentes: a relação entre Epistemologias do Sul e Motricidade Humana. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 199–212, 2019.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, GONÇALVES JUNIOR, Luiz, MONTRONE, Aida Victoria Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014a. p. 29-46.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; RIBEIRO JUNIOR, Djalma; SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da; SOUSA, Fabiana Rodrigues de; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014b. p.113-141.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em: 31 out. 2020.

PEREIRA, Brisa de Assis. **Políticas culturais de lazer e esporte nas universidades públicas federais de Minas Gerais**. 2018. 150f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Estudos do Lazer) – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

PROEX. Tutoriais PROEX UFSCar. Volume I. **O que é um projeto de extensão?** 2020. Disponível em: <https://www.proex.ufscar.br/arquivos/tutoriais/tutorial-proex-volume1-o-que-e-um-projeto-de-extensao.pdf>. Acesso em: 15 de dez. de 2020.

PRUDÊNCIO, Sandro Natalicio. **Presenças e ocultamentos:** a participação das juventudes na construção da política de esporte e lazer no município de São Bernardo do Campo. 2021. 167f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do sul. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2020.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-27.

SANTOS, Matheus Oliveira. **Ludicidade, animação cultural e educação:** um olhar para o projeto Vivências em atividades diversificadas de lazer. 2008. 213 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2008.

_____. Projeto de extensão “Vivências em atividades diversificadas de lazer”: processos educativos e enfrentamento da vulnerabilidade social no contexto da pandemia. **Revista Iuminart.** Sertãozinho, v. 19, n. 19, p. 74-89, 2021. Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/392>. Acesso em: 06 set. 2023.

_____. **Projeto “vivências em atividades diversificadas de lazer”:** um olhar nos processos educativos. 2005. Monografia (Especialização em Lazer) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Belo Horizonte, 2005.

SARAIVA, Luís Augusto Ferreira. O que e quem não é Ubuntu: crítica ao “eu” dentro da filosofia Ubuntu. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia,** João Pessoa, v. 10, n. Extra 2, p. 93-110, 2019. Edição Especial: Filosofia Africana: pertencimento, resistência e educação. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7856561>. Acesso em: 21 fev. 2025.

SCHWARTZ, Gisele Maria. Lazer virtual 20 anos depois: homo zappiens e metalazer na pós-humanidade. **Motricidades:** Rev. SPQMH, v. 7, n. 2, p. 105-113, 2023.

_____. O conteúdo virtual: contemporizando Dumazedier. **LICERE**, Belo Horizonte, v.2, n.6, p.23-31, 2003.

SÉRGIO, Manuel. A racionalidade epistémica na educação física do século XX. *In*: SÉRGIO, Manuel; ROSÁRIO, Trovão do; FEITOSA, Ana Maria; ALMADA, Fernando; VILELA, Jorge; TAVARES, Viegas. **O sentido e a ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p. 11-30.

_____. **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1996.

_____. **Motricidade humana**: contribuições para um paradigma emergente. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. Motricidade humana: o itinerário de um conceito. **Motricidades**: Rev. SPQMH, v. 6, n. 1, p. 15-25, 2022.

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 (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 19-27.

SILVEIRA, Luis Felipe. **Projetos em políticas públicas de esporte e de lazer: o apagar das luzes da SME-POA**. 2020. 340f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de; TEIXEIRA, Iraí Maria de Campos; ZOTELLI, Luciana Cristina Godoy; PEREIRA, Marcos José de Aquino; OLIVEIRA, Maria Waldenez de; OLIVEIRA, Normalene Sena de; OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de; COSTA, Reijane Salazar; ALMEIRA, Sara Ferreira de; SOUZA, Tiago Zanquêta de; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Grupo de pesquisa práticas sociais e processos educativos: pesquisa no campo da luta pela vida digna. *In*: IV Seminário temático do GT educação Popular/ANPED: prospectivas em tempo de pandemia(s). **Anais [...]** ANPED, 2020.

STURMER, Rafaela. **Atendimento do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) às pessoas em vulnerabilidade social na cidade de Pinhais/PR**. 2018. 101p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Paraná, 2018.

TÁPIA, Luis Ernesto Rodriguez. Método em fenomenologia. *In*: MARTINS, Joel; DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda Seixas Farinha. **Temas fundamentais da fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984. p. 69-74.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Educação popular: uma história, um que-fazer. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 13, n. 02, p. 135-146, 2009. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4939>. Acesso em: 22 maio 2024.

VENÂNCIO, Maria Aparecida Dias. **Lazer, formação profissional e construção de saberes**: um estudo com agentes sociais do Programa Esporte e Lazer da cidade de Sete Lagoas-MG. 2020. 205f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Estudos do Lazer) – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

VIEIRA, Jenifer Lourenço Borges. **Mediações entre políticas de lazer e experiências culturais**: um estudo de caso a partir do olhar da gestão do PELC-Bahia. 2022. 160f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Estudos do Lazer) – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Universidade Federal de Minas Gerais, 2022.

WERNECK, Christiane Luce Gomes. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: UFMG/CELAR, 2000.



World Health Organization. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 3 March 2020 [Internet]. **World Health Organization**; 2020. Disponível em: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---3-march-2020>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ZAKUR JUNIOR, Samir Jorge. **Arranjo de implementação do projeto esporte e cidadania no estado do Rio de Janeiro**: uma parceria do Ministério do Esporte com instituições federais de ensino superior. 2021. 72f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Estudos do Lazer) – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

ZIMMERMANN, Adriana Gomes. **“Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério” oportunidades e direitos para jovens do território da Restinga - Porto Alegre/RS**. 2021. 115f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</p> <p>Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 Tel/Fax: (016) 3351-8356 CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil e-mail: seccppge@ufscar.br</p>	
<p>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</p>		
<p>Você, _____, participante-egresso/a do projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (VADL) está sendo convidado/a para participar da pesquisa “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer: memórias de participantes-egressos/as”, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior. O objetivo central é identificar, descrever e compreender os processos educativos da prática social do lazer que emergem das memórias dos/as participantes-egressos/as do projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”. A qualquer momento antes do término da pesquisa você poderá desistir de participar, retirando seu consentimento, sendo que sua recusa não trará nenhum prejuízo em suas relações com o pesquisador ou com a instituição. A contribuição nesta pesquisa é voluntária e gratuita, ou seja, vocês não receberão nenhum benefício ou pagamento de ordem financeira, tampouco terão custos. Sua participação consistirá em autorizar o registro de observações em diários de campo, filmagens, fotografias durante sua participação na pesquisa, bem como conceder gravação em áudio e vídeo de rodas de conversa e entrevista. Esclareço que, embora as observações, entrevista e rodas de conversa não tenham a intenção de invadir a intimidade dos/as educadores/as, a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto resultante da situação de observação como também da exposição de opiniões pessoais ao responder perguntas que envolvam as próprias ações, mesmo com todos os cuidados que serão tomados durante as situações de observação, roda de conversa e entrevista. A fim de minimizar tais possibilidades as gravações realizadas durante a entrevista ou rodas de conversa serão por mim transcritas na íntegra e apresentadas aos/as participantes-egressos/as, garantindo que se mantenha fidedigna. Caso não se sinta à vontade o/a participante-egresso/a, não precisará responder as questões efetuadas pelo pesquisador e nem permitir o registro em diário de campo ou o uso de equipamentos para registro fotográfico, de vídeo e de áudio. Diante dessas situações, o/a participante-egresso/a terá garantido/a pausa nas entrevistas ou rodas de conversa, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a coleta de dados a qualquer momento. Serão retomados nessas situações os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa poderá trazer. Salientamos que todos os dados obtidos serão divulgados em meio exclusivamente acadêmico-científico nas quais seus nomes reais serão substituídos por nomes fictícios escolhidos por vocês. Destacamos a possibilidade de haver benefícios, tais como: desenvolvimento de novas metodologias de trabalho pedagógico com Lazer e com Educação Popular, no sentido de contribuir com a autonomia e protagonismo das crianças e jovens para a transformação de suas realidades, repensar ações educativas em projetos sociais de lazer no campo não escolar, observando também possíveis contribuições no campo escolar, possibilitando novos encaminhamentos para demandas nas áreas de políticas públicas de Lazer e Educação. Você receberá uma cópia deste termo onde contam os dados do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa a qualquer momento.</p>		
<p>_____ Matheus Oliveira Santos (RG: xx.xxx.xxx-x / CPF: xxx.xxx.xxx-xx / e-mail: xxxxx@xxxx.com.br / estudante regular do curso de doutorado em Educação/UFSCar, orientado pelo Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior).</p>		
<p>Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e 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</p> <p style="text-align: right;">_____, ____/____/____.</p>		
<p>Nome do(a) participante-egresso/a participante da pesquisa: (RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)</p>		

Apêndice 2: Roteiro da Entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Objetivo da pesquisa:

O **objetivo central** da pesquisa é identificar, descrever e compreender os processos educativos da prática social do lazer que emergem das memórias dos/as participantes-egressos/as do projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”. São **objetivos específicos** da pesquisa: **(i)** conhecer e compreender trajetórias de participantes-egressos/as do VADL, com atenção às associações e contribuições da participação no projeto; **(ii)** produzir indicativos de novas compreensões e possibilidades para a construção de atividades de extensão e políticas públicas para Educação e Lazer.

Dados pessoais:

- 1) Nome completo: _____
- 2) Como você quer ser chamado nessa pesquisa? (Obrigatório nome fictício para manter anonimato e ética em pesquisa). _____
- 3) Qual o seu gênero?
 Feminino
 Masculino
 Não Binário
 Prefiro não dizer
 Outro: _____
- 4) Qual a sua cor/raça-etnia:
 Branca
 Preta
 Parda
 Amarela
 Indígena
- 5) Data de nascimento: ___ / ___ / _____
- 6) RG: _____
- 7) CPF: _____
- 8) E-mail: _____
- 9) Endereço (rua, número, bairro): _____
- 10) CEP: _____
- 11) Cidade: _____

12) Telefone: _____

13) Profissão: _____

14) Escolaridade:

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Ensino Técnico – Qual: _____

Ensino Superior – Qual: _____

Pós-graduação – Qual: _____

15) Faixa Salarial (valor Salário Mínimo – SM: R\$ 1.212,00):

Até 1 SM

De 1,01 a 3 SM

De 3,01 a 6 SM

De 6,01 a 10 SM

Acima de 10 SM

16) Você possui alguma religião?

Sim – Qual: _____

Não

17) Possui filhos?

Sim – Quantos: _____

Não

18) Qual foi o período (ano aproximado) que você participou do VADL?

19) Qual(is) local(is) em que você participava do VADL:

Parque Esportivo da UFSCar (entre 1999 e 2000)

Escola Estadual Esterina Placco (2000)

Casa Aberta (2001)

Centro Integrado da Criança e do Adolescente – CICA (2001)

Campo de Futebol de Terra Batida – Campinho (entre 2002 e 2003)

Centro da Juventude Eliane Viviane – Chacrinha, Monte Carlo (2004)

Centro Comunitário Maria Bernadete Rossi Ferrari – Pacaembu (2005)

Estação Comunitária do Jardim Gonzaga – ECO (entre 2005 e 2012)

Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos de São Carlos (ADESM) (entre 2013 e 2020)

Por via remota devido a pandemia COVID-19 (entre 2020 e 2022)

Estação Comunitária do Jardim Gonzaga – ECO (entre 2022 - Atual)

20) Qual foi o tempo (em meses) de sua participação no projeto VADL:

Até 12 meses

De 13 a 24 meses

De 25 a 36 meses

De 37 a 48 meses



Acima de 48 meses

Roteiro para a entrevista semiestruturada:

- 1) Fale sobre sua trajetória de vida, desde sua infância até a atualidade.
- 2) O que significou o projeto VADL para Você?
- 3) Que relações você pode fazer entre o que você viveu no VADL e o que você viveu ou vive em demais contextos da sua vida?
- 4) Que sugestões você têm para melhoria do projeto VADL?
- 5) Quer acrescentar algo?

ANEXOS

Anexo 1: Parecer Consubstanciado CEP – Plataforma Brasil

	UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS									
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP										
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA										
Título da Pesquisa: VIVÊNCIAS EM ATIVIDADES DIVERSIFICADAS DE LAZER: MEMÓRIAS DE PARTICIPANTES-EGRESSOS/AS										
Pesquisador: MATHEUS OLIVEIRA SANTOS										
Área Temática:										
Versão: 2										
CAAE: 59974422.0.0000.5504										
Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas										
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio										
DADOS DO PARECER										
Número do Parecer: 5.690.618										
Apresentação do Projeto:										
As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1971422.pdf 23/08/2022) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto_Doutorado_Matheus_v2.pdf23/08/2022):										
Resumo:										
O presente projeto de pesquisa de doutorado tem como objetivo central identificar, descrever e compreender os processos educativos da prática social do lazer que emergem das memórias dos/as participantes-egressos/as do projeto de extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer (VADL). O VADL teve início em 1999 e está vinculado ao Programa Esporte Para Cidadania, do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar e foi desenvolvido em diversas regiões da cidade de São Carlos, predominantemente periféricas e de baixa renda. Atualmente as ações do referido projeto estão sendo realizadas na Estação Comunitária do bairro Jardim Gonzaga. A pesquisa proposta utilizará a metodologia de investigação qualitativa, com ênfase na Fenomenologia. Será realizada uma Roda de Conversa com os/as participantes da investigação, no intuito de partilhar as experiências e desenvolver reflexões sobre os processos educativos vivenciados no VADL. Após a realização da Roda de Conversa e caso percebemos a necessidade de aprofundamento de alguns temas abordados, realizaremos entrevistas semiestruturadas com os/as participantes-egressos/as. Para a análise dos dados será										
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235</td> <td>CEP: 13.565-905</td> </tr> <tr> <td>Bairro: JARDIM GUANABARA</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: SP</td> <td>Município: SAO CARLOS</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (16)3351-9685</td> <td>E-mail: cephumanos@ufscar.br</td> </tr> </table>			Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905	Bairro: JARDIM GUANABARA		UF: SP	Município: SAO CARLOS	Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br
Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905									
Bairro: JARDIM GUANABARA										
UF: SP	Município: SAO CARLOS									
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br									



Continuação do Parecer: 5.690.618

concordância	pdf	12:01:53	SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Matheus.pdf	23/06/2022 11:52:02	MATHEUS OLIVEIRA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 07 de Outubro de 2022

Assinado por:

Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

Município: SAO CARLOS

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Anexo 2: Jornalzinho

Esporte Para Cidadania

Departamento de Educação Física e Motricidade Humana - Universidade Federal de São Carlos
Centro Municipal de Extensão de Atividades (CeMEAR) - Secretaria Municipal de Educação de São Carlos

Ano 22, Número 73

Novembro, 2022

EDITORIAL

Olá, garotada. Mais um jornalzinho chegando com muitas novidades e diversão!

Nesta edição vocês vão encontrar matérias sobre o “Dia da Consciência Negra”, sobre a diversidade de brincadeiras do projeto *Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer* (VADL) e duas entrevistas muitos especiais, com a participante Gabrielly e com a controladora de acesso da Estação Comunitária (ECO) Lucimara.

No passatempo teremos desenho para colorir, caça-palavras e cruzadinha! Boa leitura e diversão a todos/as!

DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

O Dia da Consciência Negra é celebrado no Brasil no dia 20 de novembro. Esta é uma data de celebração e de conscientização sobre a força, a resistência e o sofrimento que a população negra viveu no Brasil desde a colonização.

Esta data não nos deixa esquecer de que o Brasil é marcado pelos quase 350 anos de duração da escravidão e do tráfico das populações negras da África para o Brasil.

Apesar do fim da escravidão em 13 de maio de 1888, por meio da promulgação da Lei Áurea, o racismo continua presente nas estruturas sociais e institucionais e é manifestado pela falta de oportunidades para pessoas negras, por baixa remuneração, pelas tentativas de apagamento da cultura e da participação africana na construção da nação brasileira, entre outras formas de apagamento e de violência.

A data foi escolhida por ser a data de morte de Zumbi dos Palmares. Zumbi foi o líder do Quilombo de Palmares que teve uma população de aproximadamente trinta mil habitantes. O líder Zumbi é considerado símbolo da resistência e luta contra a escravidão, pela liberdade de culto, religião e prática da cultura africana no Brasil Colonial.

- “*Não podemos julgar as pessoas pela cor da pele*” – Jarrule (11 anos).

- “*Temos que comemorar todos os dias o Dia da Consciência Negra*” – Victória (8 anos).

- “*Tenho muito amigos negros e brancos e gosto de todos eles*” – Sahymon (10 anos).

Matéria elaborada pelo educador Matheus e pelos participantes Jarrule, Victória e Sahymon.

VIVA A DIVERSIDADE DE BRINCAR



Vocês sabiam que o Projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” existe desde 1999? Mesmo antigo, ele mantém o princípio de realizar vivências e atividades diversificadas como brincadeiras, jogos, rodas de conversas/leituras, oficinas e muito mais sempre em diálogo e com votação das propostas de toda Garotada e Educadores/as.

Neste ano abordamos uma imensa variedade de jogos e brincadeiras. Vamos rever algumas delas?

Adoramos brincar, correr e nos divertir. Já foram feitos vários tipos de pega-pega como o fugi-fugi, gelo, bruxa, saci, linha, zumbi, corrente e muito mais. Além de várias outras brincadeiras diferentes como fogo na montanha (africana da Tanzânia), my god (africana de Moçambique), corridas do ovo e do saco, caça ao tesouro, capoeira (jogo-luta-dança afro-brasileira), dança das cadeiras tradicional e cooperativa (que saem as cadeiras, mas não as pessoas), desafio de dança e, até mesmo, algumas brincadeiras adaptadas como o jokenpô gigante, jogo da velha humano, força gigante, e a leitura do jornalzinho confeccionado pelos/as educadores/as e participantes! Também foi muito legal a vivência com o Professor e os/as Estudantes da Pontifícia Universidade Javeriana (Colômbia). Deu para perceber que projeto diversifica muito as vivências e formas de brincar com toda Garotada, né? E, além de tudo isso, ainda há os bate-papos em roda sobre jogar futebol, soltar pipa e brincar na rua, tomando o projeto muito plural, divertido e instigante para todos/as os/as participantes e educadores/as.

(Texto escrito pela educadora Lia)

ENTREVISTAS

Gabrielly de Camargo B. Oliveira Moraes (10 anos)



Você está gostando de participar do projeto?

Sim. Porque na escola não tem as mesmas coisas que têm aqui e na escola não é que nem aqui, aqui é bem mais legal.

Quais brincadeiras você adora realizar no projeto?

Pique esconde e pega-pega.

Quais são os locais do bairro que você e seus amigos mais frequentam para brincar?

Aqui na quadra e no Centro da Juventude.

Neste mês, no dia 20, comemoramos o Dia da Consciência Negra. Você percebe em seu dia a dia pessoas sendo discriminadas pela cor de sua pele?

Sim. A maioria das meninas ficam fazendo racismo com as outras. No nosso grupo tem negra, tem branca, igual a nossa cor, tem todos os tipos de cores e tem uma menina que sempre fica chamando as outras de macaca e eu não acho isso certo.

Mande um recado para todas as crianças do bairro!

Eu queria dizer para todos que sem eles aqui no bairro não seria a mesma coisa.

Lucimara de Jesus Ramiro (44 anos)

Controladora de acesso da ECO

**Você acha que o projeto está sendo importante para as crianças?**

Sim, está sendo muito. A maioria das crianças daqui priorizam bem mais a rua, então esse projeto aqui a noite de terça-feira está ajudando muito as crianças.

O que você percebe que as crianças/jovens mais gostam do projeto?

Brincadeiras de bagunça, de correr para lá e pra cá. Eles são fanáticos por isso.

Você já presenciou alguma brincadeira que fizemos aqui no projeto que você também brincava quando era criança?

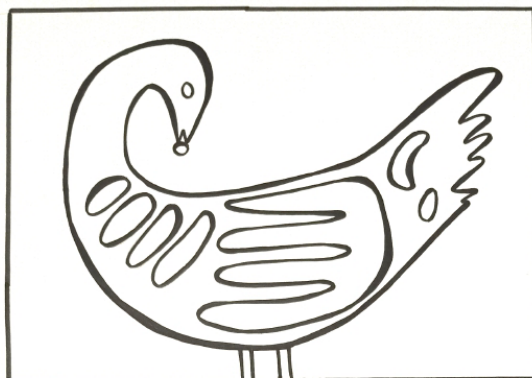
Muitas. Aquela brincadeira do ovo na colher, pular corda, esconde-esconde...

Neste mês comemoramos o "Dia da Consciência Negra". Você percebe em seu dia a dia pessoas sendo discriminadas pela cor de sua pele?

Com as crianças isso não acontece muito, mas com os adultos sim, tem muito, não só na comunidade, mas no geral.

Mande um recado para todos os moradores do bairro!

Eu mando um beijo e um carinho para toda a comunidade.

VAMOS COLORIR

Sankofa é o nome de um pássaro africano que se alimenta voltando à cabeça para trás, apanhando as sementes que caem sobre suas asas. Esse ato nos ensina a olhar para as pessoas que vieram antes de nós, isto é, para nossa ancestralidade, para com eles aprendemos sobre os acontecimentos do passado, valorizando nossas famílias e nossa comunidade com amor e gratidão. (Desenho realizado pela educadora Miriã).

CAÇA PALAVRAS

As palavras estão escondidas na horizontal e vertical.

U B U N T U O P I Y O E S Y A V T I
T H S E U E E E A N O W A O I A D L
I P S I L H B R S F R A N G F N E I
H Á E P W E S T E A E A K E G V I S
H S M L I D A W A M O R O S B N S F
F S E E H E H U Y Í T U F O O N R E
N A N C E S T R A L I D A D E E T S
E R T T E U O T I I T E O I N B N M
I O E S H P M N L A M C B E R T H H
F W S E E E I L T R T T L I V O J I
A C O M U N I D A D E E T T G G T E
S S C T R N E E C E R V D T F E D I

AMOR - FAMÍLIA - PÁSSARO - ANCESTRALIDADE
SANKOFA - SEMENTES - UBUNTU - COMUNIDADE

CRUZADINHA

Complete a cruzadinha com algumas palavras temáticas sobre o "Dia da Consciência Negra".

1 – Escravidão / 2 – Resistência
3 – Liberdade / 4 – Capoeira
5 – Quilombo / 6 – Zumbi
7 – Racismo / 8 – Cultura