

# Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white, sans-serif font centered within a solid blue rectangular background.

Processos educativos e a prática social do  
brincar em uma organização não governamental  
[Educational processes and social practice of the  
playing act in a nongovernmental organization]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository.  
More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy  
of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Pereira Fernandes, Fernando Luís
Publisher	Editora UnilaSalle
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-06-15 06:12:33
Link to Item	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12424/164177">http://hdl.handle.net/20.500.12424/164177</a>

**DIÁLOGO ISSN (2238-9024)**

<http://www.revistas.unilsalle.edu.br/index.php/Diálogo>  
Canoas, n.31, abr. 2016

 <http://dx.doi.org/10.18316/2238-9024.16.25>

Submetido em: 26/09/2015

Aceito em: 31/10/2015

## **Processos educativos e a prática social do brincar em uma organização não governamental**

Fernando Luís Pereira Fernandes<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir sobre as práticas sociais e processos educativos que ocorrem em uma organização não governamental, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, a qual desenvolve atividades com crianças de sete a 11 anos, no contraturno escolar. Ao todo, foram realizados sete encontros de inserção no Projeto, baseado na convivência metodológica e diálogo. Para a coleta dos dados, foi constituído um diário de campo. Dentre as práticas sociais percebidas, destacamos a de brincar.

**Palavras-chave:** Práticas Sociais; Processos Educativos; Brincar.

## **Educational processes and social practice of the playing act in a non-governmental organization**

**Abstract:** The purpose of this article is to discuss the social practices and educational processes that occur in a non-governmental organization located in a city in the state of São Paulo, which develops activities with children from 7 to 11 years, after school. In all, seven insertion meetings were held in the project, based on methodological coexistence and dialogue. To collect the data, a field diary was formed. Among the perceived social practices, we highlight the act of playing.

**Keywords:** Social Practices; Educational Processes; Playing Act.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Matemática e Mestre em Educação (Ensino e Práticas Culturais) pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Professor Assistente do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. E-mail: [ferlpfernandes@gmail.com](mailto:ferlpfernandes@gmail.com)

## Introdução

O presente artigo é resultado de um trabalho acadêmico realizado no âmbito da disciplina Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I<sup>2</sup> – PSPE 1 –, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, no primeiro semestre de 2015. A proposta da disciplina era de discutir sobre o processo de investigar em/com comunidades e grupos marginalizados, sendo orientados por uma matriz teórica emancipadora e de rompimento com uma visão eurocêntrica na América Latina, tendo como referenciais teóricos, dentre vários, trabalhos de Paulo Freire, Enrique Dussel e Ernani Fiori.

Como parte das atividades propostas na disciplina, os estudantes matriculados deveriam encontrar um espaço, escolar ou não escolar, para realizar uma inserção de, aproximadamente, sete encontros, buscando identificar que práticas sociais e processos educativos são aprendidos e ensinados nesse local. A nossa opção foi pelo Projeto<sup>3</sup>, por estar localizado próximo de nossa residência. Víamos algumas crianças que passavam pela porta de nossa casa, vestidas com o uniforme da instituição, mas não conhecíamos o trabalho realizado por eles.

O Projeto, localizado na cidade de São Carlos, estado de São Paulo, foi fundado no início da década de 1980, por uma missionária vinculada a uma igreja protestante. Pelas informações obtidas em conversa informal com o coordenador desse Projeto, a instituição tem mais de 30 anos de fundação. A sua principal proposta sempre foi atender a crianças e jovens carentes, com o oferecimento de atividades no turno oposto ao da escola, de marcenaria, música, recreação, evangelismo e apoio nas atividades escolares, além de alimentação, com oferecimento de café (da manhã e da tarde) e almoço. Boa parte das crianças atendidas era oriunda de bairros carentes da cidade. Atualmente, atende famílias que residem próximo à instituição. O Projeto contava com

---

<sup>2</sup> Ementa da disciplina: Processos educativos decorrentes da vivência de práticas sociais ao pesquisar desde uma perspectiva dialógica, humanizante e libertadora em um contexto multicultural de América Latina. O educar e o educar-se no investigar a vida humana em comunidades de trabalho. Pesquisa em práticas sociais: percepções, estudos e expressões (orais, escritas, gráficas, pictóricas, entre outras). Estudo de práticas sociais situadas em ambientes não escolares e escolares e dos processos educativos nelas desencadeadas, conformadas, consolidadas, por informações, valores, atitudes, posturas, que geram significados. Abordagem de realidades sociais a partir das perspectivas dos “desqualificados” e “marginalizados” pela sociedade. Disponível em: [http://www.ppge.ufscar.br/?page\\_id=439](http://www.ppge.ufscar.br/?page_id=439) Acesso: 21.set.2015.

<sup>3</sup> Denominaremos desta forma o espaço escolhido para a realização da inserção e os nomes dos participantes citados no artigo são fictícios.

uma perua Kombi e ônibus para o transporte das crianças, sendo esse último alugado. Eram atendidas cerca de 160 crianças por dia e contava com 15 funcionários administrativos e monitores. Até o ano de 2013, um terreno vizinho do Projeto era alugado para a montagem de um parquinho para as crianças pequenas e para guardar os instrumentos musicais. A partir dessa data, em virtude de dificuldades financeiras enfrentadas por um de seus patrocinadores mais significativos, o cenário começou a alterar, sendo necessário suspender determinadas atividades, dispensar funcionários e, conseqüentemente, reduzir o número de atendidos, que gira em torno de 30 crianças. Chamou-nos a atenção o fato de, apesar dos problemas financeiros existentes no Projeto, monitores e funcionários continuarem trabalhando, mesmo com os seus salários atrasados por meses.

A partir de alguns elementos iniciais e dos primeiros contatos com os integrantes do Projeto, decidimos pela seguinte questão suleadora<sup>4</sup> (STRECK, REDIN E ZITKOSKI, 2013): que práticas sociais e processos educativos são identificados no Projeto, durante o período vespertino e nos encontros realizados?

Consideramos importante destacar na questão anterior o período em que os encontros ocorreram, tendo em vista que o público não é o mesmo nos períodos matutino e vespertino e que a nossa presença no Projeto, sem dúvida, interferiu no comportamento e atitudes de crianças e funcionários.

Como não conhecíamos nada a respeito da instituição, consideramos que seria importante, quando estivéssemos imersos nas atividades desenvolvidas no Projeto, em suspender juízo de valores, mesmo sabendo que, ao entrar pelo portão da instituição, as nossas vivências, experiências, crenças e modo de ver e interpretar o mundo não ficariam do lado de fora.

Apesar do pouco tempo de inserção realizada, foi possível identificar, dentre as diferentes práticas sociais existentes nesse espaço e constituídas pelas relações entre os sujeitos participantes – crianças e funcionários - o brincar, identificada a partir de atividades propostas por estagiários de um curso de Psicologia de um centro universitário da cidade, bem como por atividades orientadas pelas monitoras. Havia

---

<sup>4</sup> Optamos pela expressão suleadora, por se tratar de uma iniciação à pesquisa baseada em características e elementos presentes na cultura latino-americana, em contraposição à utilização da expressão norteadora, que remete ao norte, região que exerce dominação ideológica sobre o sul.

abertura da coordenação da instituição para a inserção de estagiários que desejassem e necessitassem realizar suas atividades. As práticas sociais e os processos educativos serão explicitados e detalhados posteriormente.

### **Prática social e processo educativo: uma tentativa de conceituação**

O que entendo por práticas sociais e processos educativos? Para responder a essa questão, buscarei em diferentes autores a interpretação e compreensão que esses fazem de ambos os conceitos.

Os estudos realizados pelo grupo de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos<sup>5</sup> visam compreender os processos educativos presentes em grupos de excluídos e, em virtude dessa escolha, a questão da violação de direitos é destacada. Os grupos de excluídos não representam, necessariamente, grupos minoritários. Por exemplo, a população negra e as mulheres são dois grupos que representam, quantitativamente, a maioria da população brasileira. Entretanto, em relação à conquista de direitos, ainda lutam pela redução da desigualdade e diferenças presentes em nossa cultura. São os reflexos da cultura eurocêntrica que predomina tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina.

No texto escrito por Oliveira, Túbero e Nogueira (2014), ao descrever o que seria a Capoeira Angola, os autores resgatam a sua origem histórica, como manifestação dos africanos que chegaram ao Brasil no período da escravidão. Entendemos que o resgate e a descrição sobre a aprendizagem oportunizada pela Capoeira Angola denotam a sua prática social. Segundo os autores,

angoleiros e angoleiras têm a oportunidade de aprender e incorporar formas de ver, sentir, pensar e viver específicas de afrodescendentes e, também, perceber e compreender, a partir da leitura de mundo da capoeira, como ocorreram e como ocorrem os processos históricos e sociais que envolvem os povos oriundos do continente africano e suas relações com outros povos no Brasil. (OLIVEIRA; TÚBERO; NOGUEIRA, 2014, p.159).

No texto de Montrone et al (2014), o qual apresenta as pesquisas referentes à luta por direitos das mulheres, podemos citar alguns dos casos contemplados pelas autoras e a discussão sobre gênero. A respeito das mulheres marceneiras que viviam em

---

<sup>5</sup> Grupo de Pesquisa credenciado junto ao CNPQ: <http://www.processoseducativos.ufscar.br/>

um assentamento rural, a visão de mulher era tida como sexo frágil e que não seria adequado a realização das atividades de construção de casas por elas, evidenciando uma divisão sexual do trabalho. Inclusive, as próprias mulheres resistiram no início em participar dessa atividade.

Em relação à prática social da prostituição, além da problematização da desumanização e exclusão desse grupo de mulheres, alguns processos educativos foram destacados: as dicas que são passadas pelas profissionais mais experientes àquelas que estão iniciando a atividade, a constituição de laços de amizade com os clientes fixos, os quais buscam e dão conselhos às prostitutas e os cuidados com a vulnerabilidade diante do risco de contrair doenças sexualmente transmissíveis e o contato com drogas lícitas e ilícitas.

As autoras citadas anteriormente entendem que as práticas sociais

se constituem como espaços em que mulheres e homens educam e se educam, significam os seus saberes, valores e atitudes consolidados nas suas diversas experiências ao longo da vida. E no interior dessas práticas também são vivenciadas relações de gênero que estão presentes na sociedade, com todos os seus avanços e contradições (MONTRONE et al, 2014, p. 189).

Em relação às práticas sociais no interior dos espaços de privação de liberdade, esses se mostram como reguladores das ações de encarcerados, funcionários e pesquisadores, os quais desejam conhecer e investigar os processos educativos que ali se constituem. O espaço – a penitenciária ou a Fundação CASA<sup>6</sup> – delimita o que pode e o que não pode ser realizado dentro da instituição. Não é raro que ocorra a violação de direitos dos privados de liberdade, com destaque a processos educativos como o de despersonalização das pessoas, reduzidas à “categoria de ‘marginais’, ‘bandidos’, e odiados.” (DIAS et al, 2014, p.229).

No texto de Joly et al (2014), destacamos uma prática social ocorrida na Orquestra Experimental da UFSCar. Uma prática de construção coletiva de conhecimento, baseada no diálogo. Em algumas de suas apresentações, a Orquestra Experimental tem dado atenção a canções da Música Popular Brasileira. Cada um de

---

<sup>6</sup> Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, instituição responsável por aplicar medidas socioeducativas a jovens de 12 a 21 anos, gerido pela Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, do Governo do Estado de São Paulo. Informações obtidas em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=a-funda%C3%A7%C3%A3o&d=10> Acesso: 23.set.2015.

seus integrantes e aqueles que desejam se integrar na Orquestra contribuem com o que sabem, com a execução de poucas notas ou de um instrumento que não é comum às orquestras, como pandeiro e teclado, por exemplo. Ou seja, os processos educativos surgem através da heterogeneidade dos integrantes do grupo, das contribuições que cada um pode oferecer à orquestra, numa relação de educar e educar-se, o que leva à constituição de uma identidade própria do grupo.

Oliveira et al (2014, p.30) apresentam o histórico da constituição do grupo de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos da UFSCar e relatam que todas as práticas sociais são educativas e que o grupo tem a preocupação em compreender o que ensina e o que se aprende em diferentes espaços, sejam eles escolares ou não.

Se analisarmos a instituição escolar em seus aspectos curriculares, didáticos, arquitetônicos e das relações interpessoais que ali se constituem, podemos afirmar que a escola reproduz um modelo eurocêntrico de educação, o qual impõe a colonialidade (DUSSEL 2009 apud ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014) e a alienação do sujeito (Fiori, 2014). Para exemplificar, podemos citar o ensino de história brasileira, que é contada e ensinada sob o ponto de vista do colonizador, como lugar descoberto (e não invadido).

Os autores Oliveira et al (2014) apresentam uma concepção de práticas sociais, entendidas que essas

decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas. (OLIVEIRA et al, 2014, p. 33)

Os mesmos autores entendem que as práticas sociais podem passar por um processo de enraizamento ou desenraizamento. As tradições da cultura são mantidas vivas e com o desenraizamento, “expropria seres humanos, transformando jeitos de viver e ser, impõe papéis sociais adversos, recompõe identidades.” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 33)

Após a retomada de algumas concepções de práticas sociais e exemplos de processos educativos, apresentaremos o que compreendemos sobre ambos os conceitos.

Prática social pode ser compreendida como a ação que o sujeito estabelece com outras pessoas e com o mundo, permeada por relações de poder e subserviência, ou de confiança, colaboração e respeito mútuo e pelos sentidos que são produzidos nessas relações. Os processos educativos seriam os saberes construídos, compartilhados ou inculcados pelos/nos sujeitos em relações estabelecidas entre eles e outros sujeitos e/ou com o ambiente.

A seguir, discutiremos sobre os aspectos metodológicos utilizados para a realização da inserção.

### **Aspectos metodológicos**

Para o cumprimento das tarefas propostas na disciplina PSPE 1, foram realizadas sete<sup>7</sup> inserções no Projeto. Em cada uma das inserções, o tempo dedicado foi, em média, de 1h e 45 min.

Optamos por escolher nomes fictícios, visando a preservação da identidade dos colaboradores desse estudo. Foram distribuídos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - aos gestores e funcionários do Projeto e às crianças atendidas, as quais levaram aos seus responsáveis para a devida autorização e ciência da realização do trabalho de inserção. Apesar de termos conversado com as crianças sobre o trabalho que realizaríamos no Projeto e da anuência oral dos menores, consideramos importante enviar o termo aos responsáveis. Porém, obtivemos o retorno de dois TCLE assinados pelos responsáveis das crianças, em um total de oito termos distribuídos aos menores, e quatro TCLE entregues aos funcionários e gestores do Projeto. O coordenador do Projeto apresentou um Termo de Autorização e Responsabilidade, o qual o responsável pela criança atendida assina e autoriza a participação em diferentes atividades, dentro e fora do espaço do Projeto, incluindo atividades realizadas junto a projetos organizados por universidades e outras instituições. Entendemos que a assinatura dos Termos de Autorização e Responsabilidade, assinados pelos responsáveis junto à coordenação do Projeto, seria suficiente para assegurar a realização de nosso trabalho.

---

<sup>7</sup> As sete inserções ocorreram nas seguintes datas: 06/05/2015, 11/05/2015, 28/05/2015, 29/05/2015, 01/06/2015, 03/06/2015, 06/06/2015 e 08/06/2015.

Nas inserções realizadas, em alguns momentos, estivemos como observador das atividades implementadas por quatro estudantes do curso de Psicologia de um centro universitário localizado na cidade de São Carlos, as quais eram desenvolvidas às segundas-feiras e quintas-feiras. Em outros momentos e dias da semana, pude estar mais próximo das crianças, podendo conversar com elas, buscando conhecê-las e que elas também me conhecessem.

Em relação aos critérios metodológicos, buscamos referenciais estudados e discutidos no âmbito da disciplina PSPE 1. Na convivência metodológica, expressão cunhada por Oliveira et al (2014), a convivência é entendida como sendo “um existir com o outro (na alteridade), compartilhar existências (...) o diálogo é mantido pelo respeito e por relações de colaboração (p.133)”, construído com base na harmonia. Isso não significa que não existam conflitos ao conviver. Segundo os autores, a convivência não é concebida como uma fase da investigação, e sim, o próprio processo investigativo e destacam alguns elementos importantes na relação de convivência: simpatia, sensibilidade, flexibilidade de tempo, o conhecimento da realidade em que irá a campo e a suspensão de juízo. (p.134)

Outro elemento a ser ressaltado é a postura dialógica, a qual exige do pesquisador uma escuta sensível e disponibilidade, as quais se constituem na convivência junto aos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Um instrumento importante utilizado na inserção para a coleta de dados foi o diário de campo. Quando estivemos imersos nas atividades desenvolvidas no Projeto, procuramos anotar em um pequeno caderno, na forma de tópicos, informações relevantes sobre o que ocorria naquele espaço, a descrição de seu espaço físico e outros pontos considerados relevantes. Logo após a conclusão da inserção, investíamos um tempo para detalhar o que havia sido registrado no pequeno caderno.

Para Bogdan e Biklen (1994) há benefícios no uso de diários de campo, pois “pode melhorar a qualidade de sua escrita como também aumentar a [sua] velocidade” (p.151). Procuramos, ao escrever os primeiros diários, ser mais descritivos, pois considerávamos importante conhecer a realidade do espaço de inserção e, após algumas visitas, tornar o processo de escrita do diário mais reflexivo e preocupado em compreender certos episódios.

No texto de Bogdan e Biklen (1994), os autores apresentam uma breve descrição sobre como produzir e compor os comentários do observador, dentre eles: reflexões sobre a análise, reflexões sobre o método, reflexões sobre conflitos e dilemas éticos, reflexões sobre o ponto de vista do observador e, pontos de clarificação.

É importante salientar que a escrita do diário de campo e a sua posterior leitura contribuiu de maneira significativa para o esclarecimento das práticas sociais presentes naquele espaço e no período que estivemos na convivência com os seus integrantes. Caso não tivéssemos utilizado tal instrumento ou não tivéssemos realizado a escrita do diário, logo após as inserções, muitas das informações teriam sido esquecidas pela memória, a qual pode falhar.

Na seção seguinte, analisaremos os dados coletados, com destaque às práticas sociais e processos educativos identificados no período de inserção. Desde já, reiteramos para o fato de que sete momentos de inserção foram insuficientes para poder realizar uma análise mais aprofundada e que, pelo pouco tempo de convivência, não pretendemos caracterizar certos episódios como frequentes ou cristalizados das práticas que ocorrem no cotidiano da instituição.

### **O brincar como prática social**

Entendemos o brincar como prática social na perspectiva apresentada por Sommerhalder e Alves (2011 apud ZANOTTO et al 2014, p.128), em que os autores não compreendem o brincar

enquanto um meio para chegar a um fim. A produção do brincar não é um elemento naturalizado nas crianças, mas sim expressão e produto de culturas, enquanto possibilidade de ser e estar com os outros, pautado em referenciais intersubjetivos. A criança aprende a brincar por meio de relações com seus pares e com adultos e na descoberta de diferentes possibilidades de uso de objetos lúdicos.

Apesar de ter observado desde a primeira inserção, a prática social do brincar começou a tomar forma e definir-se como uma categoria de análise a partir da quarta inserção. Antes disso, havia outras práticas que também nos instigavam a querer compreender como, por exemplo, o Evangelismo.

Na segunda e terceira inserções, as atividades foram coordenadas por estagiários do curso de Psicologia. Em alguns encontros, notamos que a proposta das atividades tinha um objetivo mais claro, inclusive com o esclarecimento feito por uma das estagiárias, a Ana. Em outros encontros, as atividades propostas pareciam ter apenas o objetivo de recreação.

Nas atividades propostas pelos estagiários, apesar de nos colocarmos à disposição para colaborar, o nosso papel foi o de observador nesses momentos.

Independente das atividades serem direcionadas pelos estagiários ou pelas monitoras, foi possível apreender alguns processos educativos gerados a partir do brincar. O primeiro refere-se à valorização das regras das brincadeiras. Para exemplificar, apresentaremos um episódio ocorrido na quarta inserção:

Logo depois, duas das crianças foram embora e ficaram as demais brincando até às 15h45min, horário que eu fui embora. Antes de partir, acompanhei as crianças brincando “Alerta”. A brincadeira consiste em uma das crianças, com a bola na mão, jogá-la para cima e anunciar o nome de alguma das crianças. Todas fogem, exceto aquela que teve o nome anunciado. Ela busca a bola e, quando pegá-la, grita “Alerta”. As crianças paralisam e aquele que está com a bola pode dar três passos, tentando se aproximar de uma das crianças, tentando acertá-la com a bola.

Procurei observar Lilian e Eva durante a brincadeira. Como as duas são muito comunicativas, acaba por ocorrer atrito entre elas. Lilian, mais nova e hiperativa, às vezes, ignora ou esquece das regras e segura a bola com ela, ao invés de passar para o colega. Muitas vezes, se joga no chão e solta muitas gargalhadas. Mas, Eva e outros colegas, sentem-se incomodados, pois não estão se divertindo como Lilian. Para ela, parece ser tudo brincadeira, mesmo quando não está sendo para os seus colegas. (Trecho do Diário de Campo – Inserção nº 4, 29/05/2015)

Essa tensão gerada durante o brincar ocorre, provavelmente, por dois aspectos: a diferença de idade, que não é tão grande assim, mas pode influenciar de alguma maneira e a postura da própria Lilian, que está se divertindo com a situação gerada, mas que incomoda os demais colegas.

Notamos que havia alguma semelhança com o episódio narrado por Zanotto et al (2014, p.128), quando relatam o impasse existente entre crianças de 11 e 12 anos com as crianças de menor idade no ônibus, transporte escolar que levava as crianças de suas residências localizadas na zona rural para as escolas urbanas.

Outro processo educativo a ser destacado refere às relações entre a diferença de gênero e o brincar. Para Montrone et al (2014, p.167-168), as questões de gênero surgem a partir da luta de movimentos feministas, os quais visavam uma relação de igualdade e o rompimento da ideologia do mundo masculino, “na perspectiva de gênero, essas características são produto de uma situação histórico-cultural e política.”

Esse ponto foi problematizado pelos estagiários do curso de Psicologia em um dos encontros. Os estagiários notaram, durante as atividades realizadas naquele semestre, que os meninos tendiam a não querer brincar com as meninas por considerá-las frágeis para certas brincadeiras e sempre queriam ter domínio da situação, que fossem eles os propositores das atividades, por exemplo. Na tentativa de problematizar essa questão, eles propuseram atividades e dinâmicas em que as crianças do sexo oposto estivessem no mesmo grupo, procurando evidenciar que ambos poderiam executar as ações necessárias de maneira satisfatória.

Um terceiro processo educativo foi identificado ao brincar com o pebolim, localizado na sala de TV. Na primeira inserção, ao brincar junto com algumas das crianças, nós havíamos perdido todas as partidas disputadas para um dos garotos do Projeto, Wellington. Ele possuía 10 anos de idade e uma tremenda habilidade como pebolim e nós, com 32 anos e há, pelo menos, 20 anos sem chegar perto de uma mesa daquela.

No sexto encontro de inserção, foram apenas quatro crianças no Projeto, pois era véspera do feriado. Estiveram presentes uma menina e três meninos. A monitora preferiu deixar as crianças com atividade livre naquela tarde. Ao chegar, Pâmela estava brincando com bonecas e, na sala de TV, estavam Diogo, Ricardo e Rodrigo em volta da mesa de pebolim. Dois jogavam e o terceiro aguardava como próximo a jogar. Logo que chegamos, os meninos nos chamaram para formar duplas e começamos a jogar. Começamos a jogar dois contra dois. Todos que formavam duplas conosco perdiam, apesar de uma redução progressiva da diferença de pontos. Diogo e Ricardo foram jogar Uno<sup>8</sup> e ficamos com Rodrigo jogando pebolim. Rodrigo, um garoto de 8 anos ganhou algumas partidas mas, nesse dia, conseguimos ganhar a nossa primeira partida.

---

<sup>8</sup> Jogo de cartas, atualmente produzido pela empresa Mattel.

Ao comemorar, eu disse o quanto estava feliz por ter aprendido com eles. Eles gostaram do elogio e ficaram bem envergonhados. Ganhei mais uma partida do Rodrigo e depois joguei mais duas vezes contra o Diogo. Quando voltei a jogar contra ele, Diogo deu uma dica para que eu pudesse levar gols, procurando manter sempre a mão esquerda controlando o goleiro e com a mão direita, poderia manipular os demais jogadores. (Trecho do Diário de Campo – Inserção nº 06, 03/06/2015)

A partir do excerto acima, é possível inferir algumas interpretações sobre o episódio ocorrido ao brincar com o pebolim. O primeiro é que, em uma prática social, na qual as relações hierárquicas são reduzidas ou ausentes, é plenamente possível uma criança ensinar a um adulto. A segunda refere-se à timidez que os meninos demonstraram, quando nós os elogiamos por terem nos ensinado e ter oportunizado momentos de aprendizagem com eles, com o fornecimento de dicas de como melhor manusear o pebolim. Até mesmo as crianças estranharam por ter ensinado a um adulto.

Com a brincadeira no pebolim, ficou evidente quem pode ensinar e quem pode aprender. As crianças, nesse episódio, tornam-se protagonistas, por dominarem as regras do jogo e o saber fazer, ao manusear as manoplas.

Freire (1992) trata da relação entre quem ensina e quem aprende em uma prática educativa. Apesar de referir-se ao contexto escolar, considero que a prática educativa referida pelo autor pode ser considerada na situação descrita anteriormente.

A primeira constatação que faço é a de que toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo, afinal (FREIRE, 1992, p.96).

### **Considerações finais**

Ao retomar a questão suleadora que acompanhou o processo de inserção, vimos que o brincar como prática social desencadeou processos educativos diversos no Projeto: a valorização de regras na execução das atividades, questões de gênero, vinculadas aos tipos de brincadeiras que seriam adequadas às meninas e outras aos meninos e o processo de ensinar e aprender entre adultos e crianças.

Sem dúvida, a convivência, a oportunidade de estar com os integrantes do Projeto, em uma postura dialógica, de escuta sensível, levaram aos resultados obtidos nesses encontros. Como possibilidade de nos aproximar de referenciais teóricos e

perspectivas de realização de investigação junto a grupos minoritários e discriminados, pensamos que foi muito significativo para a nossa formação de pesquisador e como cidadão. Podemos afirmar que não foi realizada uma investigação sobre o Projeto e os seus sujeitos e, sim, uma investigação com o Projeto, com os seus integrantes, os quais expuseram o que se ensina e o que se aprende na convivência com o outro dentro da instituição.

Ao identificar que podemos educar e nos educar em diferentes práticas sociais e que os processos educativos envolvidos são os mais variados e que não são, necessariamente, adquiridos na escola, é possível repensar a própria instituição escolar, na qual há pouca abertura para que a cultura de seus estudantes e de sua comunidade esteja presente no ambiente escolar. Como consequência, não cumpre o seu papel de transformação do sujeito, mantendo-o como dominado, colonizado e alienado. Leituras como a Freire (1992) e Fiori (2014) contribuíram na ampliação do campo visual para compreender as mazelas de nossa educação e um caminho para a mudança

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stela. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez. de.; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Org.) **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 47-112.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Notas de campo. In: BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p.150-175.
- DIAS, Aline Fávaro; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; TEIXEIRA, Joana D'Arc; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. Dilemas e desafios no ato de pesquisar em espaços de controle e de privação de liberdade. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez. de.; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Org.) **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 213-238.
- FIORI, Ernani. Maria. Conscientização e Educação. In: BRASIL. Ministério da Saúde. II **Caderno de educação popular em saúde**. Brasil: Ministério da Saúde, 2014, p. 55-72.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (Versão em PDF). Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_da\\_esperanca.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_esperanca.pdf) Acesso: 11. mai. 2015.

JOLY, Ilza, Zenker Leme; RANIRO, Juliane; TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Maria Carolina Leme; SANCHEZ, Melina Fernandes; SILVA, Sara Regina Moreira. Pesquisa e intervenção em música: uma perspectiva da educação musical ao longo da vida. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez. de.; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Org.) **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 239-262.

MONTRONE, Aida Victoria Garcia; CHERFEM, Carolina Orquiza; AMARAL, Débora Monteiro; SOUSA, Fabiana Rodrigues; MARTINS, Rosa Maria Castilho. Mulheres: vivências de processos educativos para o exercício dos direitos. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez. de.; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Org.) **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 167-194

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro; TÚBERO, Rosana; NOGUEIRA, Simone Gibran. Relações étnico-raciais: educação e pertencimento. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez. de.; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Org.) **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 143-166.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; RIBEIRO JUNIOR, Djalma; SILVA, Douglas Verrangia Corrêa; SOUSA, Fabiana Rodrigues; VASCONCELOS, Valéria Oliveira. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez. de.; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Org.) **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 113-141.

STRECK, Danilo, REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime J. (org) Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. Resenha de: FREITAS, Ana Lucia S. STRECK, D., REDIN, E., & ZITKOSKI, J. J. (org). (2008). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Editora Autêntica. **Revista Lusófona de Educação**, v.24, n.24, p. 203-206, 2013.

ZANOTTO, Luana; LIMÃO, Juliana Inhesta; NICOLIELO, Maria Elisa; SOMMERHALDER, Aline; ALVES Fernando Donizete. Processos educativos e interculturalidade: o brincar durante o traslado do ônibus escolar rural. In: 5º Seminário de Práticas Sociais e Processos Educativos: educar-se em direitos humanos, 2014, São Carlos. **Anais do 5º Seminário de Práticas Sociais e Processos Educativos**, v. 5, n. 1, p. 121-132, 2014.