

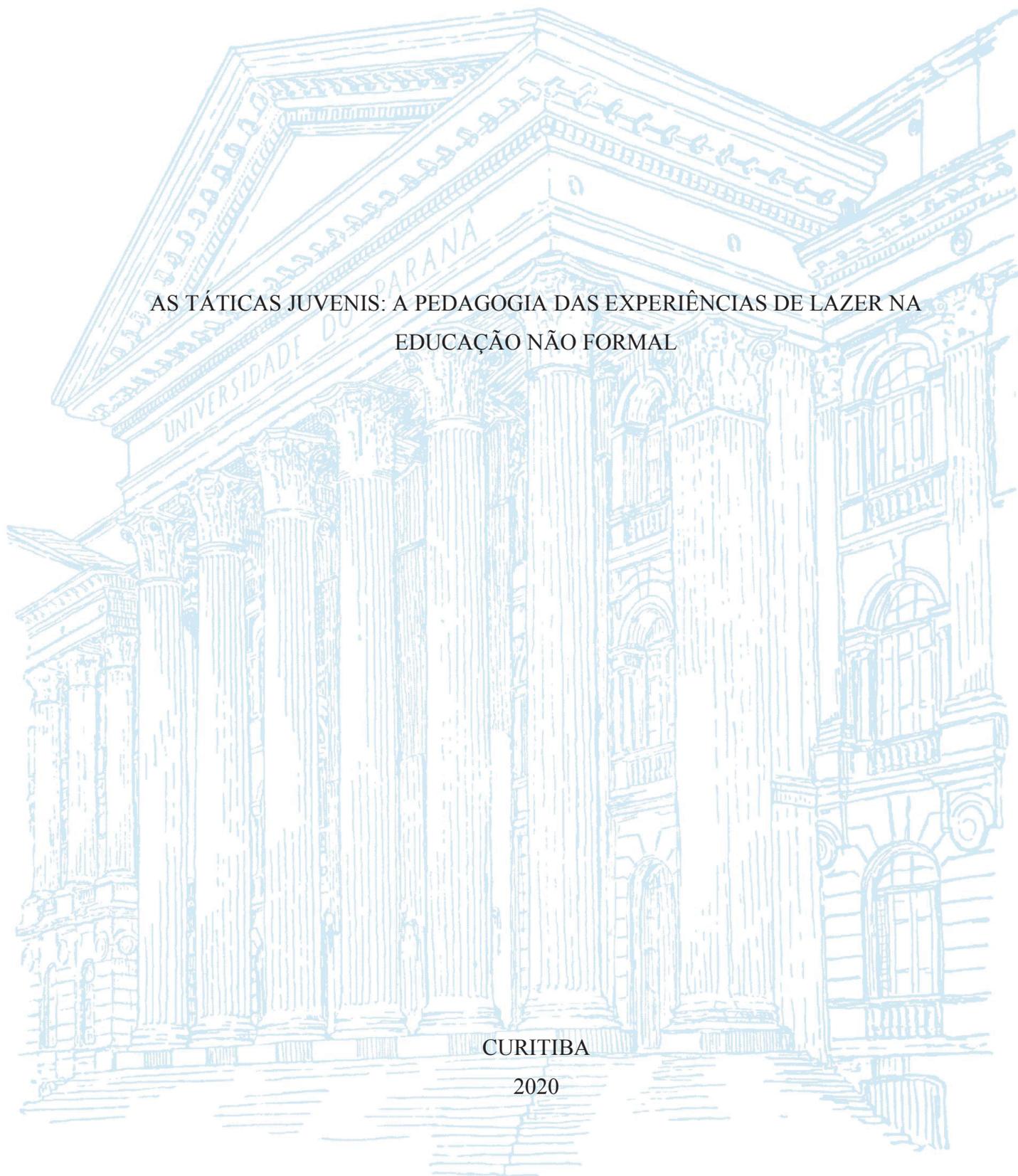
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PATRICIA ROSI BOZZA

AS TÁTICAS JUVENIS: A PEDAGOGIA DAS EXPERIÊNCIAS DE LAZER NA  
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

CURITIBA

2020



PATRICIA ROSI BOZZA

AS TÁTICAS JUVENIS: A PEDAGOGIA DAS EXPERIÊNCIAS DE LAZER NA  
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Rechia

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Bozza, Patricia Rosi.

As táticas juvenis : a pedagogia das experiências de lazer na  
educação não formal / Patricia Rosi Bozza. – Curitiba, 2020.  
287 f..

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Simone Rechia

1. Educação. 2. Jovens. 3. Pedagogos. 4. Lazer – Aspectos sociais.  
I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **PATRICIA ROSI BOZZA** intitulada: **AS TÁTICAS JUVENIS : A PEDAGOGIA DAS EXPERIÊNCIAS DE LAZER NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**, sob orientação da Profa. Dra. **SIMONE APARECIDA RECHIA**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 14 de Julho de 2020.

Assinatura Eletrônica  
17/07/2020 16:26:10.0  
**SIMONE APARECIDA RECHIA**  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
17/07/2020 09:35:57.0  
**FERNANDO MASCARENHAS ALVES**  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA )

Assinatura Eletrônica  
15/07/2020 18:40:18.0  
**MARYNELMA CAMARGO GARANHANI**  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
15/07/2020 11:17:45.0  
**CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS**  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

*Dedico esta dissertação a todos os membros da  
minha querida família, presentes de forma  
estratégica e tática, os quais inventam e  
reinventam o meu cotidiano!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus!

À Universidade Federal do Paraná e a todos os membros do Programa de Pós-Graduação em Educação.

À minha orientadora e amiga Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Rechia, pela oportunidade concebida, por seu incentivo de anos para eu ter coragem para seguir com os meus estudos, compreensão, apoio durante a realização da pesquisa e minha gratidão por ter me acolhido no Geplec.

À banca examinadora, professores Marynelma Camargo Garanhani, Cristina Carta Cardoso Medeiros e Fernando Mascarenhas, pelos direcionamentos no momento da qualificação da minha pesquisa.

Aos membros do Geplec, em especial à turma da pós-graduação Vania, Sabrina, Karine, Dani, Gabi, Amanda, Rodrigo e Bruno pelos momentos de amizade, companheirismo, inspiração e auxílio.

Ao Rodrigo França pelo seu profissionalismo e amizade na revisão desta dissertação.

Aos meus pais Adalberto e Ivete e às minhas irmãs pelo amor e união da nossa família.

Aos meus queridos filhos Arthur e Anna Julia pelo incentivo, ajuda, compreensão e amor presente todos os dias, meu sol e minha lua, amo vocês dois.

À minha sobrinha Stella, minha estrela, pelo zelo com a minha saúde e pelo carinho.

Ao meu marido Nerval pela compreensão pelo longo tempo de ausência e pelo incentivo para eu finalizar a minha dissertação.

À toda equipe da Obra Social Santo Aníbal – pelo acolhimento, receptividade e amizade construída.

Aos jovens da Obra Social Santo Aníbal que se dispuseram a se expressar, se relacionar, falar, fazer, inventar e reinventar o cotidiano desta obra social.

Aos meus amigos da Secretaria Municipal do Esporte, Lazer e Juventude pelo apoio, incentivo e compreensão.

*Mas, se a sociedade não pode igualar os que a natureza criou desiguais, cada um, nos limites da sua energia moral, pode reagir sobre as desigualdades nativas, pela educação, atividade e perseverança.*

**Ruy Barbosa<sup>1</sup>**

*O que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas. É o que se faz com o que elas produzem.*

**Florestan Fernandes<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> Trecho da obra *Oração aos Moços* de Ruy Barbosa. Poeta, ensaísta, orador, filósofo, tradutor, jornalista, político, jurista e diplomata. Participou da Fundação da Academia Brasileira de Letras – ABL, em 1897, tornando-se em 1908, com a morte do escritor Machado de Assis (1839 – 1908), presidente da instituição. Sua obra completa soma 137 volumes, entre escritos políticos, jurídicos e jornalísticos (ITAÚ CULTURAL, 2020).

<sup>2</sup> Trecho da obra *Educação e sociedade no Brasil* de Florestan Fernandes (1966). Foi professor catedrático na cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Consagrou-se com um dos maiores estudiosos da realidade social e engajou-se politicamente em movimentos sociais. [...] responsável pela consolidação da sociologia crítica no Brasil, Florestan Fernandes produziu trabalhos de importância fundamental acerca dos principais problemas brasileiros (GLOBAL EDITORA, 2020).

## RESUMO

A presente dissertação propõe a análise de conexões entre as categorias juventude, educação não formal e lazer vivenciados na Obra Social Santo Aníbal (OSSA), situada na Moradias União Ferroviária – Bolsão Audi-União, Bairro Uberaba na cidade de Curitiba/PR. Trata-se de uma Organização Não Governamental (ONG) que oferece o serviço de educação não formal no âmbito do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), para crianças e jovens entre 06 a 15 anos em situação de vulnerabilidade social. O objetivo geral deste estudo buscou descrever e analisar os impactos dos projetos de educação não formal desenvolvidos no âmbito do lazer para juventude na OSSA. A pesquisa foi um estudo de caso descritivo-interpretativo com abordagem qualitativa que pretendeu: (1) diagnosticar o perfil socioeconômico e a cultura local da comunidade e dos jovens integrantes da OSSA; (2) identificar os projetos de educação não formal da entidade desenvolvidos no âmbito da juventude; e (3) investigar e analisar as experiências de lazer cotidianas dos jovens e a sua interface com os projetos de educação não formal. Para a produção dos dados foram utilizados como instrumentos metodológicos: documentos da instituição, questionários com perguntas abertas e fechadas, entrevistas semiestruturadas, observações registradas em diário de campo e rodas de conversa. Fizeram parte do estudo 02 turmas de jovens; 01 educadora social; 01 coordenadora pedagógica e 01 assistente social. Os resultados foram sistematizados e analisados pelo método de triangulação, sendo utilizado para a interpretação dos resultados obtidos o aporte teórico de Michel de Certeau, com ênfase nos conceitos “usos e consumos”, “práticas – maneiras de fazer” e “redes de antidisciplina”. Também foram utilizadas as teorias de autores que abordam as temáticas cotidiano, educação e cultura. A pesquisa revelou que a Moradias União Ferroviária foi construída por meio de táticas e estratégias que produziram redes de antidisciplina para a formação do espaço. Este contexto social foi resultante dos laços de amizade, relações de parentesco e pela necessidade do habitar. Quanto aos projetos de educação não formal desenvolvidos na OSSA percebe-se a correlação com o exercício da cidadania, conscientização política e ações para a formação de valores e virtudes para o fortalecimento das relações sociais e vínculos. A OSSA representa um espaço de convivência, acolhimento e representatividade para a comunidade e seus educandos e parece ser uma “luz no final do túnel” frente às adversidades existentes no território. Nesse sentido, pelo zelo, pela promoção da equidade social, pelo interesse profissional das educadoras sociais e demais profissionais da entidade, o lazer é vivenciado pelos jovens no cotidiano da OSSA, por meio de ações recreativas, esportivas e cênicas, e pela formalização de parcerias que oportunizam o acesso a teatros, museus, parques entre outros, impactando no acesso às experiências de lazer, promovendo a diversificação de atividades, ampliando as possibilidades e o capital cultural. Pela educação crítica a OSSA incentiva os jovens a serem protagonistas na sociedade, para usar e consumir práticas, atuando no cotidiano por meio de microliberdades e microrresistências, produzindo as redes de antidisciplina que, pelas artes de fazer, inventam e reinventam o cotidiano da OSSA.

Palavras-chave: Juventude. Educação Não Formal. Lazer. Táticas e Estratégias.  
Práticas Cotidianas.

## ABSTRACT

This dissertation proposes the analysis of connections between the youth, non-formal education and leisure categories experienced in the Obra Social Santo Aníbal (OSSA), located at Moradias União Ferroviária – Bolsão Audi-União, Uberaba neighborhood in the city of Curitiba/PR. It is a Non-Governmental Organization-NGO that offers the service of non-formal education within the scope of the Service of Coexistence and Strengthening of Links (SCFV), for children and young people between 06 and 15 years in situation of social vulnerability. The general objective of this study sought to describe and analyze the impacts of non-formal education projects developed in the scope of youth leisure at OSSA. The research was a descriptive-interpretative case study with a qualitative approach that aimed to: (1) diagnose the socioeconomic profile and the local culture of the community and the young members of OSSA; (2) to identify the entity's non-formal education projects developed in the youth field; and (3) to investigate and analyze the daily leisure experiences of young and their interface with non-formal education projects. For data collection, methodological instruments were used: institution documents, questionnaires with open and closed questions, semi-structured interviews, observation circles. 02 groups of young people took part in the study; 01 social educator; 01 pedagogical coordinator and 01 social worker. The results were systematized and analyzed using the triangulation, with the theoretical contribution of Michel De Certeau being used to interpret the results, with emphasis on the concepts “uses and consumption”, “practices – ways of doing” and “antidisciplinary networks”. Authors theories were also used that deal with the themes of everyday life, education and culture. The research revealed that the Moradias União Ferroviária was built through tactics and strategies that produced antidisciplinary networks for the formation of space. This young social context resulted from the bonds of friendship, kinship and the need to live. As for the non-formal education projects developed at OSSA, there is a correlation with the exercise of citizenship, political awareness and actions for the formation of values and virtues for the strengthening of social relations and bonds. OSSA represents a space for living, welcoming and representing the community and its students, and it seems to be a “light in the end of the tunnel” in the face of the adversities existing in the territory. In this sense, through zeal, the promotion of social equity, the professional interest of social educators and other professionals of the entity, leisure is experienced by young people in the daily life of OSSA, through recreational, sport and scenic actions, and through the formalization of partnerships that provide access to theaters, museums, parks, among others, impacting access to leisure experiences, promoting the diversification of activities, expanding the possibilities and cultural capital. Through critical education, OSSA encourages young people to be protagonists in society, to use and consume practices acting in daily life through micro-freedoms and micro-resistances, producing anti-discipline networks, which through the arts of making, invent and reinvent the daily life of OSSA.

Keywords: Youth. Non-Formal Education. Leisure. Tactics and Strategies. Everyday Practices.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PIRÂMIDE ETÁRIA (BRASIL – 2018).....	55
FIGURA 2 – GRÁFICO COM DADOS SOBRE A POPULAÇÃO PRISIONAL SEGUNDO FAIXA ETÁRIA. BRASIL 2005 a 2012 .....	57
FIGURA 3 – POPULAÇÃO PRISIONAL SEGUNDO JOVENS E NÃO JOVENS .....	58
FIGURA 4 - MAPA DE CURITIBA COM DELIMITAÇÃO REGIONAL CAJURU .....	112
FIGURA 5 - MAPA CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA .....	113
FIGURA 6 - PRÉDIO DA OBRA SOCIAL SANTO ANÍBAL - OSSA .....	114
FIGURA 7 - OBRA SOCIAL SANTO ANÍBAL E PARÓQUIA SANTO ANÍBAL .....	114
FIGURA 8 - QUANTIDADE DE HABITANTE POR REGIONAL .....	125
FIGURA 9 - QUANTIDADE DE HABITANTES DA REGIONAL CAJURU .....	126
FIGURA 10 - RELAÇÃO ENTRE USO DO SOLO, SISTEMA VIÁRIO E TRANSPORTE PÚBLICO .....	126
FIGURA 11 - MORADIAS UNIÃO FERROVIÁRIA .....	127
FIGURA 12 - PROJETO DE URBANIZAÇÃO DO BOLSÃO AUDI-UNIÃO .....	132
FIGURA 13 - MAPA COM DISTÂNCIA ENTRE OSSA E CEJUV .....	149
FIGURA 14 - CENTRO DE INICIAÇÃO AO ESPORTE CAJURU .....	149
FIGURA 15 - SALA DOS JOVENS – RODA DE CONVERSA.....	171
FIGURA 16 - ARTESANATO CONFECCIONADO PARA SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA .....	174
FIGURA 17 E 18 - APRESENTAÇÃO DE DANÇA SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA .....	175
FIGURA 19 - JOVENS E CRIANÇAS SE PREPARANDO PARA AULA DE MÚSICA .	176
FIGURA 20 - BANNER INFORMATIVO “25º GRITO DOS/AS EXCLUÍDOS/AS” .....	178
FIGURA 21 - MOMENTO DE RODA DE CONVERSA SOBRE JOGOS LÚDICOS .....	180
FIGURA 22 - RETRATO DA TROCA DO USO DOS TEMPOS DO DESCANSO E DAS OBRIGAÇÕES .....	186
FIGURA 23 - OFICINA DE RAP - 14/11/2019 .....	193
FIGURAS 24, 25, 26 e 27 - OFICINA DE GRAFITE - 21/11/2019 .....	195
FIGURAS 28 E 29 - OFICINA BATALHA DE POESIA 28/11/2019 .....	196
FIGURA 30, 31, 32 E 33 - OFICINA DE CIRCO 05/12/2019 .....	198
FIGURAS 34, 35 E 36 - EDIFICAÇÃO OSSA E PARÓQUIA SANTO ANÍBAL .....	199

FIGURA 37 - CONEXÃO ENTRE OS ESPAÇOS .....	200
FIGURA 38 - JARDIM DA OBRA SOCIAL SANTO ANÍBAL .....	200
FIGURA 39 - BRINQUEDOTECA .....	201
FIGURA 40 - SALA DE INFORMÁTICA .....	201
FIGURAS 41, 42 E 43 - JOGOS LÚDICOS “GRAFITES” DESENHADOS NO ANDAR TÉRREO.....	202
FIGURAS 44 E 45 - BIBLIOTECA.....	202
FIGURA 46 - COZINHA.....	203
FIGURA 47 - REFEITÓRIO.....	203
FIGURAS 48, 49, 50 E 51 - SALAS DE AULA DISPOSTAS NO PRIMEIRO ANDAR DO SEGUNDO PRÉDIO DA OSSA .....	203
FIGURAS 52, 53 E 54 - BANHEIRO E IDENTIFICAÇÕES .....	204
FIGURA 55 - QUADRA ESPORTIVA E LAZER.....	204
FIGURAS 56, 57, 58, 59, 60 E 61 - SISTEMA DE SEGURANÇA PREVENTIVA DA OSSA .....	205
FIGURA 62 - REDE DE ENSINO FORMAL PRESENTE NA COMUNIDADE .....	223
FIGURAS 63 E 64 - REDE DE ENSINO FORMAL PRESENTE NA COMUNIDADE ....	224
FIGURAS 65 E 66 - JOVENS PARTICIPANDO DE PRÁTICAS RECREATIVAS .....	230

## LISTA DE SIGLAS

APA	- Área de Proteção Ambiental
ALEP	- Assembleia Legislativa do Paraná
AREAS	- Associação Rogacionista de Educação e Assistência Social
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCCS	- Center for Contemporary Cultural Studies
Cejuv	- Centro da Juventude
Cejuvent	- Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude na Câmara Federal
Celar	- Centro de Estudos de Lazer e Recreação
Celazer	- Centro de Estudos do Lazer
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
Cepal	- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNAS	- Conselho Nacional de Assistência Social
CNE	- Conselho Nacional do Esporte
CNJ	- Conselho Nacional da Juventude
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
Cohab	- Companhia de Habitação Popular de Curitiba
Comtiba	- Conselho Municipal da Criança e do Adolescente
Conanda	- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
Conjuve	- Conselho Nacional da Juventude
Cras	- Centro de Referência de Assistência Social
DUDH	- Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	- Estatuto Criança e Adolescente
FAS	- Fundação de Ação Social
Funabem	- Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
Geplec	- Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituições do Ensino Superior
Infopen	- Sistema Integrado de Informações de Penitenciárias
Ipardes	- Instituto Paranaense de Desenvolvimento
IPCC	- Instituto Pró Cidadania de Curitiba
Ipea	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPPUC	- Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba

IVJ	- Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência
LOAS	- Lei Orgânica da Assistência Social
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONG	- Organização Não Governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
OSC	- Organização da Sociedade Civil
OSSA	- Obra Social Santo Aníbal
PAC	- Programa de Aceleração do Crescimento
PAIF	- Serviços de Proteção e Atendimento Integral à Família
PER	- Projeto Educativo Rogacionista
PM	- Polícia Militar
PMAJ	- Programa Mundial de Ação para a Juventude
PMC	- Prefeitura Municipal de Curitiba
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNBEM	- Política Nacional de Bem-Estar do Menor
PNE	- Política Nacional do Esporte
PNEDH	- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNJ	- Programa Nacional de Juventude
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProJovem	- Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
SAM	- Sistema de Assistência ao Menor
Sanepar	- Companhia de Saneamento do Paraná
SCFV	- Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
Senac	- Serviço Nacional do Comércio
Senai	- Serviço Social da Indústria
Senar	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Senat	- Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
Sest	- Serviço Social do Transporte
Sesc	- Serviço Social do Comércio
Sescoop	- Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Sesi	- Serviço Social da Indústria
Sinajuve	- Sistema Nacional de Juventude
Sinase	- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SMELJ	- Secretaria Municipal do Esporte, Lazer e Juventude

SNDCA	- Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
SNJ	- Secretaria Nacional da Juventude
SUAS	- Sistema Único de Assistência Social
TALE	- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unesco	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unesp	- Universidade Estadual de São Paulo
Unicamp	- Universidade Estadual de Campinas
Unicef	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UniFMU	- Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas
UNFPA	- Fundo de População das Nações Unidas
UPP	- Unidade de Polícia Pacificadora
UPS	- Unidade Paraná Seguro

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1	JUSTIFICATIVA.....	24
<b>2</b>	<b>REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DAS CATEGORIAS: JUVENTUDE, EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E LAZER</b> .....	<b>27</b>
2.1	JUVENTUDE: TENDÊNCIAS, PERCEPÇÕES E CONTEXTOS .....	27
2.1.1	Condição juvenil, moratória social e as práticas sociais da juventude.....	34
2.1.2	Juventude ou juventudes? .....	42
2.1.3	A juventude e o estigma de “problema social” .....	45
2.1.4	Políticas públicas de juventude: agenda de interesses.....	49
2.2	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: EXPERIÊNCIAS DE VIDA E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM .....	61
2.2.1	A educação não formal e os locais para as suas práticas .....	71
2.2.2	A educação não formal no prisma da educação social .....	73
2.3	LAZER: UM MOSAICO DE PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS .....	79
2.3.1	Lazer: conceitos, visões e perspectivas .....	83
2.3.2	As funções educativas do lazer .....	89
2.3.3	O lazer como direito social.....	93
2.3.4	O lazer da juventude: usos e consumos .....	98
<b>3</b>	<b>CAMINHOS DO COTIDIANO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>110</b>
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	110
3.2	LOCAL DA PESQUISA .....	111
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	115
3.4	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	116
3.5	INSTRUMENTOS, TÉCNICAS E DEMAIS PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS .....	117
3.6	ASPECTOS ÉTICOS .....	123
<b>4</b>	<b>ENTRE “TÁTICAS” E “ESTRATÉGIAS”: AS ARTES DE FAZER NO COTIDIANO</b> .....	<b>124</b>
4.1	O PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DA COMUNIDADE MORADIAS UNIÃO FERROVIÁRIA: QUE CENÁRIO É ESSE? .....	125
4.1.1	O cotidiano da Moradias União Ferroviária e a convivência no bairro .....	137
4.1.2	A cultura do bairro – a cultura da rua.....	146

4.2	A OBRA SOCIAL SANTO ANÍBAL: ASSISTÊNCIA, EDUCAÇÃO SOCIAL E EVANGELIZAÇÃO .....	154
4.2.1	A pedagogia socioeducativa da Obra Social Santo Aníbal .....	168
4.2.1.1	Referências pedagógicas e socioeducativas.....	169
4.2.2	Os projetos da turma Defensores do Bem .....	189
4.2.3	Os usos e as práticas nos espaços da Obra Social Santo Aníbal.....	199
4.3	OS JOVENS DA OSSA E AS EXPERIÊNCIAS DE LAZER .....	208
4.3.1	Os jovens da OSSA e a sua condição juvenil: que juventude é essa?.....	211
4.3.2	A juventude da OSSA e os usos e consumos do lazer .....	216
<b>5</b>	<b>INVENÇÕES COTIDIANAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>240</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>248</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>267</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>278</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O contexto social da atualidade nos permite analisar as relações sociais que produzem as práticas cotidianas vivenciadas entre os sujeitos em diferentes dimensões. Nesta pesquisa, o cenário das análises e interpretações foi a Obra Social Santo Aníbal (OSSA), que desenvolve trabalho de educação não formal na perspectiva da Educação Social, em área de vulnerabilidades sociais e ocupação habitacional no Bolsão Audi-União na Cidade de Curitiba/PR.

O segmento juvenil é o ator principal da pesquisa e tem como cenário as conexões entre os projetos de educação não formal desenvolvidos na OSSA e o lazer, em virtude de ser tempo, espaço e atitude para a juventude criar, inventar e reinventar o cotidiano, produzindo culturas juvenis pela sua criatividade e formas de se expressar e experienciar.

A juventude faz parte do segmento social que atua como protagonista das relações que mudam e marcam a História em diferentes tempos e contextos sociais, produzindo as “culturas juvenis”, pela invenção e reinvenção de diferentes modelos culturais vivenciados, produzindo novas práticas, culturas e identidades, abrindo espaço para o novo e para as novas “maneiras de fazer” no cotidiano. Produtora de diferentes padrões estéticos, a juventude possui o ímpeto por experimentar, sentir novas emoções, descobrir, resistir, criar revoluções e se colocar em situações de conflito, dando sentido e significado à vida, de diferentes formas e contextos.

Esteves e Abramovay (2007) identificam que pensar o conceito de juventude implica adentrar num caminho de muitas tensões, pois a realidade social demonstra que não existe somente uma juventude, mas grupos sociais que se constituem heterogêneos, com diferentes oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades, dessa forma, a juventude é uma construção social, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas de como ela vê os jovens, que conjugam com estereótipos, momentos históricos, pelas situações de classe, gênero, etnia e outros.

Entendemos que a juventude vivencia o mundo globalizado pelo reconhecimento de marcas geracionais<sup>3</sup> comuns que aproximam as juventudes de um mesmo país e de outros países, apesar de suas desigualdades e diferenças. No âmbito mundial, a geração jovem experimenta intensamente as novas maneiras de ser e estar no mundo, vivenciando conexões

---

<sup>3</sup> Referenciamos a palavra geração com um sentido sociológico apontado por Mannheim (1978), que designa um conjunto de pessoas com proximidade histórica, cultural e etária, no entanto, obviamente, tais condições não implicam numa mesma experiência e trajetória de vida.

entre tempo e espaço, usufruindo da disseminação das tecnologias de informação e comunicação, como o uso do telefone celular, a socialização e sociabilidades na cultura digital, o acesso à internet, mesmo que de uma maneira desigual e diferenciada entre as classes sociais.

É importante salientar que pertencemos a uma sociedade de classes, onde os bens sociais e o acesso às práticas culturais são distribuídos e conquistados de forma desigual, os critérios de oportunidades não possuem parâmetros simétricos, fato que corrobora para as desigualdades sociais, caracterizando maneiras diferentes de experimentar a juventude pelo acesso e possibilidades econômicas que cada jovem possui.

Acreditamos que o cenário das desigualdades sociais é decorrente da globalização e de políticas neoliberais<sup>4</sup>, a respeito disso, Assis (2008) aponta que a globalização surge como promessa de uma sociedade sem fronteiras que não se concretizou, ao contrário, ocasionou a segregação, reforçando a exclusão e as desigualdades sociais. A globalização e as políticas neoliberais, em que a austeridade fiscal, privatização, liberação do mercado de capitais e do comércio foram empregadas em detrimento de outras políticas que se faziam necessárias, especialmente as políticas sociais. No cenário da globalização, a mesma autora considera que o ideal de felicidade é regido pelo poder de compra nas sociedades consumistas consequência do neoliberalismo, conjunto heterogêneo de diretrizes econômico-político-ideológicas para a reorganização do capitalismo, as quais vêm substituindo, progressivamente, os direitos fundamentais do cidadão.

No contexto do consumo, Margulis e Urresti (1996a apud ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007) apontam que nos dias atuais os signos atribuídos à juventude tendem a se constituir numa estética que engloba artefatos, costumes relacionados ao corpo, à indumentária e ao comportamento, numa sociedade do consumo que se representa como paradigma de tudo o que é desejável – viabiliza a comercialização de vários dos atributos associados à juventude na forma de mercadorias, intervindo no mercado do desejo como veículo de distinção e de legitimidade.

---

<sup>4</sup> “Na sociedade consumista decorrente da política neoliberal o poder de consumo vem substituindo, progressivamente, os direitos fundamentais do cidadão. Com a retirada do Estado do setor social, as regras passaram a ser ditas pelo mercado, e este, por sua vez, a cada dia, apresenta novas e mais sedutoras oportunidades de consumo. O ideal de felicidade, na atualidade, está diretamente relacionado ao quanto se consome de serviços e produtos; dignidade humana é reduzida à capacidade de aquisição de determinados objetos, adoção de certo estilo de vida e possibilidade de frequentar lugares pré-determinados. Em primeiro lugar, o próprio modelo econômico neoliberal, não obstante estar fundado num ethos individualista, privatista e anti-Estado, requer um Estado forte para introduzir ‘pelo alto’ as reformas pró-mercado na sociedade, para evitar a mobilidade das pessoas através das fronteiras e, antes de mais nada, para assegurar a ordem interna, potencialmente ameaçada de instabilidade pelos elevados custos sociais do novo jogo econômico e pelo grande número dos ‘perdedores’.” (ASSIS, 2008, p. 46).

Devido às grandes transformações dos modelos em relação à política, economia, e às formas de estruturação da sociedade, em destaque a “sociedade ocidental capitalista”, surgiram novas formas de organização social caracterizando a sociedade civil em setores<sup>5</sup>, nesta divisão emergiu o Terceiro Setor, onde estão presentes as Organizações Não Governamentais (ONGs), entidades privadas da sociedade civil, sem fins lucrativos e que prestam serviços públicos. No contexto educacional, na prática não formal, estas instituições desenvolvem projetos sociais na busca da valorização, da equidade, do bem-estar social e desenvolvimento humano para os diferentes segmentos da sociedade, em especial às crianças e jovens.

No Brasil, as instituições do Terceiro Setor marcaram a sua participação popular após a abertura democrática, proveniente da promulgação da Constituição Federal de 1988, e dessa forma, afloraram os processos de educação social, modelo de educação democrática com perspectiva educativa centrada na aprendizagem da convivência, que tem como proposta minimizar e equalizar as diferenças sociais.

Na década de 1990, o modelo de educação não formal teve seu momento representativo no país, recebendo destaque e legitimação, principalmente pela multiplicação de entidades civis na sociedade, as quais desenvolvem trabalhos em rede e associativismo. Os movimentos sociais, associações civis e ONGs se organizaram como sujeitos sociais coletivos, constituindo a sociedade civil, Terceiro Setor, que a partir de “microrresistências”<sup>6</sup> e microrrevoluções locais cria espaços alternativos de atuação, enfrentamento e busca de soluções aos problemas gerados pelos processos de globalização e políticas neoliberais.

As entidades sociais contribuem com a prestação de serviços sociais, muitas delas em parceria com o Estado, para redução dos índices de vulnerabilidade social e auxílio na prestação

---

<sup>5</sup> A sociedade civil é dividida em três setores. O Primeiro Setor consiste nas instituições estatais comandadas pelo governo municipal, estadual e federal, representando o Estado. O Segundo Setor corresponde as empresas e capital privado, que visam alcançar fins lucrativos e o Terceiro Setor são organizações da iniciativa privada, sem fins lucrativos e que prestam serviços de caráter público.

<sup>6</sup> Na Teoria das Práticas Cotidianas de Michel de Certeau (2014), o cotidiano é um espaço onde os dominados “a tática” - “fraco” podem apropriar-se da esfera simbólica constituída pelos dominantes “estratégia” - “forte” e transformar a ordem ou cultura dominante de acordo com as suas possibilidades e necessidades. Essas transformações são decorrentes da reconfiguração proveniente dos novos usos, alterando objetos e códigos disciplinares por meio de astúcias sutis e táticas de resistências. Assim, o mais fraco se apropria e ressignifica os produtos culturais modificando as intenções originais dos seus idealizadores, ou seja, é um jogo articulado de práticas entre a “tática” e a estratégia. As táticas por meio de “microrresistências” encontram brechas, fissuras que geram “microliberdades” dentro do próprio sistema de dominação, desviando-se do disciplinamento, conferindo novos significados “bricolagens”. Giard (2014) destaca que para “Certeau sempre discerne um movimento browniano de microrresistências, as quais fundam por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima” (GIARD, 2014). Dessa forma, o homem comum do cotidiano o “homem ordinário” produz como consumidor e praticante as “artes de fazer cotidianas.”

de serviços no âmbito da proteção básica da Assistência Social, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), na promoção da educação social e outros serviços que podem ter um alcance local ou global.

Fávero (2007) evidencia a participação da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)<sup>7</sup> e do Banco Mundial de Desenvolvimento (BID)<sup>8</sup> no financiamento de pesquisas em todo mundo para descobrir formas interessantes e produtivas de educação não formal ou extraescolar, a partir do ano de 1970. Com a expansão de movimentos educativos paralelos ao sistema formal de ensino, as ações com foco nos processos de desenvolvimento social e econômico, alinhadas às referidas agências de fomento, tornaram-se importantes ferramentas para solução de problemas locais.

Gohn (2010), no sentido de apontar a educação não formal como um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem, processo sociopolítico, cultural e pedagógico que prevê a formação para a cidadania, entende o político como formação do indivíduo para interação com o outro na sociedade.

Puig e Trilla (2004) reforçam tal assertiva ao afirmarem que a educação é proveniente de muitas outras instituições e não apenas da escola – ambiente formal de educação, e da família – ambiente informal, isto é, se educa também a partir de muitas outras instituições, tempos e espaços, emergindo, na ampliação horizontal da educação.

Em relação ao lazer, é importante destacar o lazer como um veículo de formação cidadã. Mascarenhas (2000) aponta que o lazer faz parte da educação não formal e, enquanto lazer-educação, prática pedagógica de educação popular, “[...] se manifesta com um processo de capacitação e formação política orgânico aos grupos e movimentos sociais e populares” (MASCARENHAS, 2000, p. 40).

Ao refletir sobre o potencial político e pedagógico que o lazer possui, entendemos que sua prática, de forma consciente, pode gerar transformações e fortalecimento de valores e virtudes para formação do cidadão.

---

<sup>7</sup> A *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. A Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros. Para maiores informações acessar: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>.

<sup>8</sup> O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) é a instituição financeira internacional que apoia iniciativas em países latino-americanos para reduzir a pobreza e promover a equidade de modo a fomentar a integração regional e o desenvolvimento sustentável. Criado em 1959, além de empréstimos e financiamentos, o BID também oferece doações, presta assistência técnica, bem como realiza projetos e pesquisas junto a governos, empresas privadas e organizações não governamentais. Com sede em Washington, nos Estados Unidos, o BID possui representações em todos os países mutuários, além de um escritório regional em Tóquio e outro em Paris (SEBRAE, 2020).

Sobre o lazer vivenciado pela juventude, Brenner, Dayrell e Carrano (2008a) apontam que é nos tempos livres e nos lazeres que os jovens constroem suas expressões culturais, suas normas e simbologias. O lazer considerado como tempo sociológico tem a liberdade de escolha como elemento preponderante que o constitui, podendo ser espaço de aprendizagem das relações sociais em contextos de experimentação.

Assumido enquanto um fenômeno social inserido em diferentes contextos sociais e culturais, experimentado de variadas formas, cujos sentimentos vivenciados propiciam diferentes sentidos e significados, é na juventude que os lazeres estão presentes com maior destaque no cotidiano, devido à vivacidade que a idade permite, sendo primordial a orientação à juventude quanto ao uso e consumo de lazer consciente e construtivo.

Barbosa (2016) considera que, em relação à vivência nos espaços, as práticas culturais da juventude não dependem apenas do pertencimento a grupos socioeconômicos, mas de outros fatores como redes de sociabilidade, do vivido em espaços de interação social, o que é atribuído à estrutura institucional no âmbito das cidades. Corroborando com a afirmação deste autor, em relação à vivência nos espaços de interação social, destaca-se que a apropriação do espaço público “[...] depende do significado que a comunidade lhes atribui” (RECHIA; FRANÇA, 2006, p. 67), comunidade essa, no caso desta pesquisa, dos jovens.

Abramovay e Esteves (2007), na obra “Juventude: outros olhares sobre a diversidade”, defendem que definições no singular para a juventude terão uma interpretação frustrada, isto é, o plural é mais apropriado pelas heterogeneidades cabíveis aos recortes sociais brasileiros. Acreditamos que esta pluralidade, em relação ao Brasil, justifica-se além das questões econômicas, pela diversidade cultural que o país apresenta.

Desse modo, por fazermos parte de uma sociedade desigual, a fruição do lazer na apropriação do tempo, espaço e as respectivas atitudes, corresponde às condições econômicas, anos de estudo, posição no mercado de trabalho de quem o vivencia, entre outras variáveis que são determinantes para a definição do gosto por essa ou aquela prática corporal ou cultural, as quais são incorporadas no contexto social resultando em uma juventude plural, juventude essa, repleta de simbologias, que se apropria dos espaços desenvolvendo linguagens e estéticas variadas, em que o corpo empoderado produz novas identidades culturais nas cidades. As novas formas de ocupação do espaço público pelos jovens têm sido objeto de vários estudos científicos, a cultura de novos sentidos como ritmos, gestos, rituais e palavras estimulam a invenção e reinvenção de estilos que se tornam formas de expressão e comunicação.

Pela importância dos temas educação não formal, lazer e juventude, as reflexões e estudos voltados para estas categorias ganham destaque num momento histórico. O lazer, a

cultura e o esporte no âmbito recreativo surgem como um veículo socioeducativo de grande relevância para o desenvolvimento do jovem.

A agenda pública de interesses pela juventude teve início a partir dos anos 2000, com a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), em julho de 2005 e do Conselho Nacional da Juventude (Conjuve), órgão executivo ligado à Secretaria Geral da Presidência da República, o qual tem como objetivo articular os programas federais voltados ao público jovem. O reconhecimento do jovem como sujeito integral de direito culmina no Brasil com a promulgação do Estatuto da Juventude – Lei n.º 12.852/13 que dispõe sobre os direitos dos jovens de 15 a 29 anos, institui a Declaração dos Direitos da Juventude e o marco inicial para a criação do Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve), que nasce como um desdobramento que institui as competências da União, estados e municípios na implementação da Política Nacional da Juventude.

A partir das questões apontadas sobre a juventude, educação não formal e lazer, buscamos a análise e conexões entre os assuntos abordados, surgindo a proposta da pesquisa. Portanto, o estudo problematiza: **Quais são os impactos dos projetos sociais de educação não formal da Obra Social Santo Aníbal direcionados à juventude no âmbito do lazer?**

Para responder ao questionamento da pesquisa, o referencial teórico foi organizado em capítulos em conformidade com as categorias, que auxiliaram nas discussões empreendidas com a realidade empírica, sendo: “educação não formal”, “juventude” e “lazer”.

Para a análise e interpretação dos dados utilizamos o aporte teórico de Michel de Certeau<sup>9</sup>, o qual possui estudos no campo do cotidiano, educação e cultura. Serão abordados os conceitos da sua teoria, com destaque: os “usos e consumos”, “as práticas ou maneiras de fazer”. e “as redes de antidisciplina<sup>10</sup>”. Também foram utilizadas as teorias de autores que abordam as referidas temáticas, além de cultura, juventude, educação não formal e lazer.

---

<sup>9</sup> Michel de Certeau, nascido em 17 de maio de 1925, em Chambéry, França e falecido em 9 de janeiro de 1986, era licenciado em Letras e Teologia, diplomado pela École des Hautes Études e doutor em ciências religiosas. Renomado historiador, foi membro da Escola Freudiana de Paris e lecionou na Universidade de Paris II (CERTEAU, 2017). Pesquisador da história dos textos místicos desde a Renascença até a era clássica, tinha interesse não só pelos métodos da Antropologia e da Linguística, como também pela psicanálise (GIARD, 2014).

<sup>10</sup> Em a *Invenção do Cotidiano: artes de fazer*, Certeau busca explicitar que uma sociedade inteira não se reduz às “redes de vigilância” que pelas “operações dos usuários” nem todos estão entregues à passividade e à disciplina, existem sujeitos que operam com microrresistências as quais fundam as microliberdades, que jogam com os mecanismos de disciplina por meio de “táticas” de resistência, essa criatividade dispersa tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos, estas táticas astuciosas produzem as redes de antidisciplina. Giard (2014) destaca que o essencial da obra *A invenção do cotidiano* de Michel de Certeau está enunciado na introdução geral das *Artes de fazer* que diz que “as astúcias de consumidores compõem, no limite a rede de uma antidisciplina” (GIARD, 2014, p. 16). Por sua vez, para Certeau “o cotidiano se inventa como mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2014, p. 38, grifo do autor).

Na primeira categoria do referencial teórico, em que iniciam-se as discussões referentes à juventude, introduzimos na discussão pontos que consideramos essenciais para análise, reflexão e interpretação do objeto de estudo, abrangendo um mapeamento sobre os estudos da sociologia da juventude: questões e condição juvenil; a evolução e avanço das políticas públicas para o segmento, as práticas culturais de lazer da juventude. O referencial foi pesquisado a partir de fontes bibliográficas e busca em sites e documentos oficiais, sendo que para isso nos apoiamos em Dayrell (2007), Castro e Abramovay (2003), Abramo (2008), Sallas et al. (2008), Pais (2001), Carrano (2001), Groppo (2009), Sposito (1997) entre outros.

Seguindo a descrição do aporte teórico, versaremos sobre educação não formal. Buscou-se evidenciar a importância da expansão dos movimentos educativos paralelos à educação formal de ensino, apontando as diferentes práticas de educação, a evolução histórica, o campo de atuação, em especial a relação com atividades culturais e lazer. Como aporte teórico sobre as questões da educação não formal, os autores que deram a sustentação foram: Libâneo (2005), Trilla (1996), Gohn (2011) e Gadotti (2012).

A categoria lazer deu sustentação ao estudo e teve como base os autores: Rechia (2015), Marcellino (1990), Puig e Trilla (2004), Dumazedier (2014), Pinto (2008) e Mascarenhas (2004), o qual introduziu aos estudos do lazer a perspectiva da “lazerania”, que tem como preocupação evidenciar o lazer no escopo das transformações sociais, veículo de condução à educação e formação para cidadania. Abordaremos sobre: perspectivas históricas do fenômeno lazer; conceitos sobre o lazer: práticas e percepções; educação para e pelo lazer; a cultura do lazer: sentidos e significados; lazer, cidadania e direitos humanos; tempo, espaço e atitude: o lazer da juventude. Ainda neste capítulo foi abordado as relações de sociabilidade, educação e cidadania, nos espaços sociais praticados e de produção de cultura da experiência humana, essenciais aos sentidos, à linguagem e ao corpo.

Na sessão que trata dos resultados foram diagnosticadas, analisadas e interpretadas as informações produzidas pela metodologia de triangulação de dados, os quais propiciaram, após análise dos resultados, observações e suporte da teoria para alavancar os dados para as considerações finais da pesquisa.

E por fim, após a produção de dados, análise e discussão dos resultados chegamos à conclusão à qual foram verificadas se foi reafirmado ou não o pressuposto de que os projetos de educação não formal são uma ferramenta para estimular experiências de lazer saudáveis e o exercício da cidadania consciente, fortalecendo a cultura.

A pesquisa foi desenvolvida com os jovens e não somente sobre os jovens, oportunizando a escuta da voz da juventude, além da visão dos profissionais com destaque à

Educadora Social que atua com o segmento etário dos jovens adolescentes, da Coordenadora Pedagógica e do Coordenador Assistente Social da Obra Social Santo Aníbal. É necessário obter alicerces para perceber, compreender e interpretar como as relações entre a juventude na Moradias União Ferroviária acontecem, como é a forma de ser, pensar e agir dos jovens que residem no território.

Desta forma, a investigação que propomos caminha para um estudo com múltiplas interseções e tem como Objetivo Geral **descrever e analisar os impactos dos projetos de educação não formal desenvolvidos no âmbito do lazer para juventude na OSSA.**

Para conhecer de perto e de dentro a juventude do Bolsão Audi-União, sendo o recorte feito na Moradias União Ferroviária, buscamos por meio dos objetivos a seguir descritos, discutir sobre as experiências de lazer, estabelecimento de vínculos e apropriações neste espaço de segregação social, dessa forma, o estudo busca contribuir para compreensão das experiências cotidianas dos jovens da periferia de Curitiba e tem como objetivos específicos: (1) diagnosticar o perfil socioeconômico e a cultura local; (2) identificar os projetos de educação não formal da entidade desenvolvidos no âmbito da juventude; e (3) investigar e analisar as experiências de lazer cotidianas dos jovens e a sua interface com os projetos de educação não formal desenvolvidos na OSSA.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

A justificativa vai ao encontro da necessidade de produção acadêmica para a descoberta da potencialidade da educação não formal em relação aos aspectos da socialização, cidadania, autonomia, pois visualiza-se que a educação não formal é um campo com crescimento profícuo para o estudo de diferentes áreas do conhecimento e, nesse sentido, o lazer é um veículo para o desenvolvimento das ações de educação não formal, sendo factível a análise do tema por tratar-se de estudos que alinham cultura, sentidos, significados, expressões, corpo e linguagem, assuntos abordados pela Linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná-UFPR.

O presente estudo tem relevância social quanto às análises e interpretações que abordam o contexto socioeconômico da Moradias União Ferroviária, devido aos altos índices de vulnerabilidade social presentes no território, o qual foi o motivo da intervenção e presença de ONGs e projetos sociais para auxiliar na solução de problemas sociais, bem como a intervenção e a presença do Estado nas três esferas, sendo implementada a urbanização do local

e uma rede de serviços no território para melhoria da qualidade de vida dos habitantes que lá residem.

As análises buscam interpretar as experiências de lazer e as práticas culturais que produzem diferentes linguagens pelas maneiras de falar e de fazer no cotidiano da juventude que reside na Moradias União Ferroviária e participa do projeto social Obra Social Santo Aníbal, por meio dos projetos de educação não formal na perspectiva da pedagogia social que estimulam práticas culturais, esportivas, lazer, cidadania, convivência e fortalecimento de vínculos, atuando na comunidade com a proposta de minimizar e equalizar as desigualdades sociais, oportunizando o exercício da cidadania para a consciência dos direitos sociais que estão assegurados na Constituição Brasileira de 1988.

Esta dissertação poderá contribuir, pelas análises dos resultados dos dados obtidos, para a formulação de políticas públicas que visem a formação de redes de associativismo entre os diferentes setores da sociedade civil, reduzindo processos fragmentários recorrentes e perceptíveis nas políticas públicas, em destaque ao âmbito municipal, pela sua perspectiva de atuação no âmbito local, a partir de questões relacionadas ao corpo, linguagem, estética, educação, cultura e cidadania.

A contribuição acadêmica da pesquisa destina-se a trabalhar aportes teóricos e investigativos nos estudos do campo da sociologia da juventude, estudos do lazer, educação não formal, evidenciando-se uma educação para o convívio nas cidades, e na análise das práticas do cotidiano, atividades estas inseridas e enraizadas nas redes de relacionamento como amizades, parentesco, vizinhança, fatos que irão contribuir para compreender aspectos de convivência e as práticas de tempo livre realizadas pela juventude, e como se dão as lógicas de sociabilidade, os processos de criação de identidades locais e a relação desse cotidiano com as ações de educação não formal desenvolvidas por meio de parcerias entre os setores da sociedade civil.

O interesse pessoal pelo tema de estudo surgiu pela atuação profissional de vinte e três anos no Departamento de Lazer do Município de Curitiba, da Secretaria Municipal do Esporte, Lazer e Juventude (SMELJ), da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), sendo que a pesquisadora desenvolveu durante o período de sua atuação profissional a responsabilidade de articular projetos de lazer para o segmento juvenil e também foi responsável pela coordenação de projetos direcionados à juventude curitibana no Departamento de Juventude da mesma Secretaria, bem como participou em Comissões da Juventude em Curitiba e na execução de programas e projetos para juventude.

Dessa forma, a educação não formal no âmbito do esporte e lazer despertou o interesse para buscar revelar, entre outros aspectos: como é o cotidiano dos projetos sociais, as parcerias entre os setores da sociedade civil para a educação não formal? Como as práticas nas ONGs são desenvolvidas para crianças e jovens? Quais são as propostas pedagógicas norteadoras? Qual o papel do educador social?

Outro propósito pessoal foi a intenção em ampliar o conhecimento acadêmico, fazendo parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade (Geplec), credenciado à Universidade Federal do Paraná (UFPR) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Geplec está situado no Departamento de Educação Física-UFPR e é coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Rechia, que atua na tríade da UFPR – Ensino, Pesquisa e Extensão – contribuindo para a formação integral do pós-graduando. A participação no Geplec propiciou diferentes olhares para o enfrentamento e solução de problemas na vida pessoal e profissional.

Nesse cenário, buscamos desenvolver uma pesquisa que investigue as maneiras de fazer da juventude, pelos usos e consumos, pelas práticas e redes de antidisciplina no âmbito das experiências de lazer na OSSA.

## 2 REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DAS CATEGORIAS: JUVENTUDE, EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E LAZER

Neste capítulo, apresentaremos o aporte teórico utilizado para dar sustentação às análises e interpretações dos dados produzidos no campo empírico da pesquisa. Iniciamos os estudos com a abordagem sobre a categoria juventude, descrevendo um panorama sobre aspectos históricos, políticos, sociais e culturais relacionados a esta categoria social, bem como as questões referentes ao seu perfil e a condição juvenil.

Em seguida, discorreremos sobre a categoria educação não formal evidenciando a sua contextualização histórica, conceitos, espaços de atuação e sua importância para a sociedade.

Por fim, sobre o fenômeno do lazer, buscamos expor sobre a sua gênese, alguns conceitos, o lazer como direito social, a importância do lazer como instrumento auxiliar da educação e a sua relação com a categoria social juventude.

### 2.1 JUVENTUDE: TENDÊNCIAS, PERCEPÇÕES E CONTEXTOS

*Bedida é água! Comida é pasto!  
Você tem sede de quê? Você tem fome de quê?*

*A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte.  
A gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte.  
A gente não quer só comida, a gente quer bebida, diversão, balé.  
A gente não quer só comida, a gente quer a vida como a vida quer.  
[...] A gente não quer só comer, a gente quer comer e quer fazer amor.  
A gente não quer só comer, a gente quer prazer pra aliviar a dor.  
A gente não quer só dinheiro, a gente quer dinheiro e felicidade.  
A gente não quer só dinheiro, a gente quer inteiro e não pela metade.  
Diversão e arte para qualquer parte diversão, balé como a vida quer...  
Desejo, necessidade, vontade...  
Necessidade, desejo. Necessidade, vontade. Necessidade!<sup>11</sup>*

**ARNALDO ANTUNES – MARCELO FROMER – SÉRGIO BRITTO  
“BANDA - TITÃS”**

A juventude é reconhecida como uma categoria social de grande importância devido a sua permanente construção cultural, social e histórica. É uma etapa da vida demarcada por

---

<sup>11</sup> Música “Comida” de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto “Banda Titãs” (1988). A letra da música possui um contexto de resistência e sua mensagem aborda sobre o desejo de liberdade, necessidades e angústias. Também apresenta questões relacionadas ao acesso aos direitos sociais como: arte, cultura e diversão para todos. “Querer inteiro e não pela metade é a expressão viva dos clamores de parte expressiva da juventude na contemporaneidade” (BRASIL, 2014a).

direitos e deveres, com vivências não similares, representada por diversos estratos sociais, identidades de gênero, etnias e culturas, mediada pela sua pluralidade que reflete numa diversidade de oportunidades e interesses, definindo a existência de diferentes juventudes.

Abramovay e Castro (2015), ao referenciar Margulis e Urresti (1996), apontam que a juventude possui uma estética composta de signos desejáveis, um valor simbólico associado à beleza, fato que faz da juventude objeto de consumo. Na forma de mercadorias, “o estar jovem” se projeta na comercialização de atributos associados à juventude, a imagem se compra e se vende, intervindo como veículo de distinção e legitimidade.

Corroborando sobre a visão de Margulis e Urresti (1996) na concepção sobre a juventude, Brasil (2014a) aponta que os autores percebem a juventude como um símbolo que se materializa em imagens correlacionadas às identidades do jovem, que “[...] dependem do grau de aceitação social da aproximação entre a imagem projetada para o jovem e a imagem buscada pelos jovens” (BRASIL, 2014a, p. 25).

A juventude, detentora de valores de variadas esferas que deixam na história expressões de múltiplas formas como produtores e consumidores de bens culturais, inventa e reinventa o cotidiano no contexto social, refletindo à sociedade a importância dos seus valores e da cultura no processo de formação de sentidos, significados, simbologias e nas transformações da realidade vigente.

O tema juventude apresenta uma forte pauta das atenções contemporâneas e vem abrangendo olhares, pesquisas, espaço em debates e discussões de diferentes campos com destaque ao político, cultural e acadêmico, que estudam o segmento por diferentes áreas do conhecimento e perspectivas teóricas e metodológicas, as quais expressam definições em conformidade com o objeto de estudo. Estas definições perpassam por múltiplos conceitos relacionados a questões de variados campos científicos, entre eles, comportamentais, correlacionados à psicologia; à área biológica com os estudos sobre as transformações corporais, alterações do sistema endócrino e outras mudanças pertinentes; à demografia, que se ocupa com a dinâmica, dimensões e estatísticas desse conjunto populacional; à antropologia, no estudo dos produtos da atividade material e simbólica dos jovens e na criação de significados e formação de matrizes de cultura; à sociologia, para entendimento das relações e à dinâmica social, ou seja, estudos que buscam analisar significados, linguagens simbólicas, dentre outros, na forma em que estas questões se dimensionam na contemporaneidade.

Em relação aos estudos sobre a juventude, segundo Weisheimer (2015), o interesse pelo tema iniciou no século XVIII, juntamente com os primórdios da sociologia. O autor destaca que a juventude era objeto de investigação nos estudos de levantamento social e ressalta que as

pesquisas iniciais foram marcadas por perspectivas educacionais, normativas e psicológicas sobre a condição juvenil. Do início do século XX até o período entre as duas guerras mundiais, os estudos sobre juventude ainda estavam centrados na área pedagógica e educacional. Prossegue o autor descrevendo sobre o interesse pelos estudos acerca da juventude, proveniente da maior visibilidade social adquirida por este segmento, devido ao surgimento de um “movimento juvenil” e da “cultura juvenil”. Weisheimer (2015) considera que devido às manifestações dos traços culturais e políticos juvenis nos primeiros anos do século XX, deu-se início às experiências em pesquisas sociais sobre a juventude, com destaque à Alemanha.

No entanto, durante o período entre os referidos conflitos mundiais, as pesquisas se deslocaram para o território norte-americano, tendo a sua maior expressão a Escola de Chicago. Assim, as pesquisas sociológicas no continente europeu foram suspensas, somente Karl Mannheim, no seu exílio na Inglaterra, desenvolveu a teoria sociológica das gerações. Corroborando com esta informação, nas pesquisas da Unesco evidenciamos:

É no século XX do pós-guerra que a juventude passa a constituir um território próprio, paralelo ao mundo dos adultos, nas escolas, nas comunidades, nos bares, nas discotecas e nas praças. A juventude, com as características atuais, se põe a forjar uma ‘subcultura juvenil’, demarcando com vestimentas próprias e distintas, com ritmos musicais e culturais diferenciados, a criticar e a reagir contra o estabelecido. (CORDIOLLI, 1993 apud UNESCO, 2004, p. 93).

Pais (1990) contribui com os seus estudos afirmando que a sociologia da juventude possui duas tendências que se destacam quanto ao tema, sendo elas, a corrente geracional e a corrente classista, como segue:

- a) Numa delas, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada “fase da vida”, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizam essa fase da vida, aspectos que fariam parte de uma cultura juvenil, específica, portanto, de uma geração definida em termos etários;
- b) Noutra tendência, contudo, a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. (PAIS, 1990, p. 140).

Na corrente geracional, a juventude é compreendida como fase da vida, tomando-a como categoria etária. O referido autor salienta que em qualquer sociedade existem várias culturas, dominantes e dominadas onde, para essa corrente, a questão essencial diz respeito à continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais. O quadro teórico dominante desta

tendência é baseado nas teorias desenvolvidas pelo funcionalismo, nas teorias da socialização, em que os conflitos ou descontinuidades intergeracionais são vistos como funções nos processos de socialização, designadamente a partir dos trabalhos de Parsons e na teoria das gerações de Mannheim, que defende que se não existisse descontinuidades intergeracionais não existiriam gerações. Destaca que:

No quadro das teorias funcionalistas da socialização, os conflitos ou descontinuidades intergeracionais, são vistos, na maior parte dos casos, como “disfunções” nos processos de socialização que respeitem à juventude, na tomada no sentido da fase da vida. (PAIS, 1990, p. 152).

Nesse sentido, para os defensores da teoria das gerações, a maior defesa são as descontinuidades intergeracionais, sendo a base da formação da juventude como uma geração social.

Admite-se a existência de uma cultura juvenil que se oporia à cultura das outras gerações, “[...] e que a questão das relações intergeracionais é uma questão relevante na medida em que expressa a central problemática da reprodução social” (Id. Ibid., p. 153). Assim, entendemos que a geração social é determinada mediante uma referência a outras gerações. A juventude é vista como um período de maturação que conduz à vida adulta, sendo que neste caminho ou processo surgem rupturas, conflitos, crises geracionais e mudanças de comportamentos, produzindo relações de tensão e confronto.

Weisheimer (2015) destaca que, na visão de Mannheim (1982), uma geração é constituída por aqueles que vivem uma “situação” comum perante as dimensões históricas do processo social, o que caracteriza uma “situação de geração”. Nesse sentido, “[...] para se participar da mesma situação de geração, isto é, para que seja possível a submissão passiva ou o uso ativo das vantagens e dos privilégios inerentes a uma situação de geração, é preciso nascer dentro da mesma região histórica e cultural” (MANNHEIM, 1982 apud WEISHEIMER, 2015, p. 93).

Grosso (2016) aponta que na corrente geracional inclui-se também o estrutural-funcionalismo, com o caráter reformista de Karl Mannheim (1982) como principal representante e, Erik Erikson (1987) com a noção de moratória social, que concebe o tempo da juventude como o de um lapso temporal, em que há uma certa condescendência da sociedade para que o jovem experimente papéis até poder definir a sua identidade.

Pais (1990) identifica que a questão da reprodução é relevante nas duas correntes, porém pensadas de forma diferente, em que na primeira destaca-se que a sua importância se

restringe às relações intergeracionais, ou seja, à análise da conservação ou sedimentação, ou não, das formas de conteúdo das relações sociais entre as gerações. Já na segunda, é fundamentalmente vista em termos da reprodução das classes sociais. Dessa forma, acentua-se que nesta corrente as culturas juvenis são sempre culturas de classe e entendidas como produto de relações antagônicas de classe. O autor segue, afirmando que a corrente classista apresenta as culturas juvenis como “culturas de resistência”, negociadas num contexto cultural determinado por relações de classe, as quais teriam sempre um significado político. “As distinções simbólicas entre os jovens (diferenças de vestuário, hábitos linguísticos, práticas de consumo, etc.) são sempre vistas como diferenças interclassistas e raramente como diferenças intraclassistas” (Id. Ibid., p. 158).

Em relação à corrente classista, segundo Groppo (2017), o principal representante é o campo dos Estudos Culturais, na Universidade de Birmingham, que reinterpreta o significado das subculturas juvenis nascidas no interior da classe trabalhadora britânica. Tal corrente destaca o tema dos diferentes modos de se viver a juventude, principalmente conforme a classe social, secundariamente, também conforme o gênero. “A principal obra desta corrente foi organizada por Stuart Hall e Tony Jefferson (1982), nas origens dos estudos culturais: “*Resistance through rituals*” (GROPPO, 2016, p. 385-386).

Esta corrente é contrária ao processo de homogeneização dos grupos sociais das classes populares, médias e altas, pois valorizam a ação criadora e combinatória dos sujeitos, interpretando a diversidade, a criatividade e a capacidade rebelde dos grupos não institucionalizados como um sinal positivo.

Neste sentido, Groppo (2017) salienta que:

Na socialização, na educação informal, no interior dos grupos juvenis, reunidos nas ruas, frequentando espaços de lazer e consumo, os jovens das camadas populares (e também os das classes médias, por meio das contraculturas) ressignificam os valores, os produtos e os signos da ‘cultura de massa’. (GROPPO, 2017, p. 11).

Tavares (2012) destaca que o *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), na Universidade de Birmingham, tornou-se referência nos anos 1970, sendo que Stuart Hall participou de sua criação, em 1964, integrado também por Edward P. Thompson e Raymond Williams. A abordagem do CCCS derivou da historiografia de inspiração marxista com uma antropologia cultural, havendo uma intensa discussão entre culturalistas e estruturalistas.

Pereira (2007) aponta que em ambas as abordagens, geracional e classista, o conceito de juventude está associado em contraposição, ou não, ao de cultura dominante em que, na

corrente geracional, a dominação está presente entre a cultura da juventude por oposição à cultura dominante das gerações mais velhas, e na corrente classista é aparente na contraposição a uma cultura de classe dominante. Nesse sentido, é por conta das relações de dominação “[...] que nestes dois modos de se discutir as culturas juvenis aparece a noção de subcultura, definida como uma cultura que seria subordinada a uma cultura dominante, em acordo ou em desacordo com ela.” (PEREIRA, 2007, p. 7).

Pais (1990), por sua vez, assevera a importância em identificar a utilização dinâmica do conceito de cultura juvenil, explorando o seu sentido antropológico, tanto no sentido macrossocial, destacando as normas de gerações e normas de classe sociais, bem como no sentido microsociológico, sendo nesse modo cabível o entendimento como os indivíduos, cotidianamente, reproduzem ou modificam essas normas, ou criam em outras alternativas. Como destaca o autor:

Em ambos os sentidos, a cultura pode ser entendida como um conjunto de significados compartilhados; um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença de um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido. Esses “significados compartilhados” fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, cotidiano. (PAIS, 1990, p. 164).

Em relação a qual abordagem adotar, Pereira (2007) salienta que José Machado Pais (2003) decide não adotar nenhuma delas como pressuposto principal para a análise, pois dependendo das realidades reveladas pelas pesquisas, se definem quais perspectivas podem orientar a configuração das culturas juvenis pesquisadas.

Em vez de teimosamente me agarrar a uma, e uma só, destas correntes teóricas, o exercício a que me proponho é o de olhar as culturas juvenis a partir de diferentes ângulos de observação, de tal forma que umas vezes elas aparecerão como culturas de geração, outras como culturas de classe, outras vezes, ainda, como culturas de sexo, de rua, etc. (PAIS, 2003 apud PEREIRA, 2007, p. 7).

No Brasil, como pioneira nos estudos sobre juventude no campo educacional, Maria Alice Foracchi, na década de 1960, influenciada pela sociologia de Karl Mannheim, abordou em suas pesquisas as condições sociais dos estudantes universitários e se destacaria no pensamento social brasileiro pela explicação sociológica para a condição juvenil e o movimento estudantil de sua época. “Ao longo de seus trabalhos, a noção de juventude se constituiria como categoria histórica e social por intermédio do movimento de juventude” (WEISHEIMER, 2015, p. 97).

Após a abertura democrática no Brasil e com a promulgação da Constituição Federativa de 1988, um novo cenário para a juventude foi aberto no país, nos contextos político, acadêmico, social, cultural entre outros. Abramo (1997) aponta que nesse período a juventude passou a receber atenção, por meio da ação da mídia e pelo campo acadêmico. Na primeira, o olhar passou a ter dois extremos, de um lado a produção e publicidade de matérias e produtos ligados ao segmento, como revistas, música, tendências de roupas e comportamento; e de outro o aumento de notícias relacionadas a violência, crime e drogadição. No campo acadêmico os temas eram direcionados em grande parte às situações “problemáticas”, e não sobre a forma como os jovens viviam e pensavam sobre as suas próprias realidades.

Segundo Tavares (2012), os anos 1990, além de contarem com a produção de várias dissertações e teses com a temática juventude, também passaram a influenciar instituições como a Unesco e o Estado. O autor prossegue referenciando a Unesco como agente internacional polarizador, a qual passou a evidenciar a juventude na esfera intelectual e política, na perspectiva da violência, da cidadania e do protagonismo jovem, fomentando pesquisas com a intenção de definir planos de ação intervencionistas, para a difusão de “[...] valores democráticos, a partir da instauração de uma cultura de paz e não-violência. [...] difundidos por parcerias em programas com o governo federal e os Estados” (TAVARES, 2012, p. 187).

Em relação aos conceitos sobre a juventude, a Unesco (2004) destaca que são variáveis de acordo com a corrente e o pensamento em pauta, e deve-se considerar o contexto social, histórico e econômico, e critérios de diversidade como raça, gênero e localidade que influenciam diretamente sobre o conceito. Nesse sentido, em tempos de mundo globalizado, o reconhecimento de marcas geracionais comuns que aproximam as juventudes de um mesmo país e de diferentes países, apesar de suas desigualdades e diferenças, evidencia que a geração jovem experimenta intensamente as novas maneiras de estar no mundo, vivenciando as novas conexões entre tempo e espaço e usufruindo da disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação, o uso do telefone celular, a socialização na cultura digital, o acesso à internet, mesmo que de uma maneira desigual e diferenciado entre as classes sociais.

Dessa forma, Pais (1990) afirma que a juventude é caracterizada como um conjunto social diversificado, heterogêneo, onde se apresentam diferentes culturas juvenis<sup>12</sup>, manifestadas em função de diferentes pertencas de classe, situações econômicas, parcelas de poder, interesses, oportunidades ocupacionais entre outros. Nesta tendência, Esteves e

---

<sup>12</sup> O conceito de culturas juvenis refere-se ao conjunto de crenças, valores, símbolos, normas e práticas compartilhadas por grupos de jovens.

Abramovay (2007) consideram que vem se tornando corriqueiro o uso do termo juventude no plural, devido à enorme gama de possibilidades presentes nesse segmento etário. Os autores argumentam que, embora tais visões impliquem diferentes estratégias de abordagem, elas não se anulam, pois dependem do enfoque que é dado às discussões. Assim, a juventude pode se apresentar tanto como um grupo aparentemente homogêneo quanto heterogêneo. “No primeiro caso, por exemplo, quando a comparamos com outras gerações; na segunda hipótese, quando é analisada como um conjunto social detentor de atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros” (ESTEVEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 22).

No entanto, embora as diferenças sejam marcantes, aparentemente existem características comuns a todos os grupamentos juvenis, estendendo-se independentemente das suas condições objetivas, dentre elas: “[...] a procura pelo novo; a busca de respostas para situações e contextos antes desconhecidos; o jogo com o sonho e a esperança; a incerteza diante dos desafios que lhes são colocados ou inspirados pelo mundo adulto etc” (Id. Ibid., p. 26). Em relação à pluralidade existente no segmento, Abramovay e Castro (2015) apontam que a juventude é uma realidade palpável que tem sexo, idade, raça e fases. Depende das condições materiais e sociais, de seus contextos, de suas linguagens e formas de expressão, é “[...] uma época que passa cuja duração não é para sempre, ou seja, uma geração” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2015, p. 14).

### 2.1.1 Condição juvenil, moratória social e as práticas sociais da juventude

A forma como a juventude que cada sociedade vivencia a condição e a situação juvenil se transforma ao longo do tempo e depende de atributos sociais, culturais, econômicos, políticos e do momento histórico, os quais influenciam na significação social dada ao segmento juvenil e ao momento de passagem de jovem para a vida adulta (PAIS, 2003). Segundo Minayo (2011a), nessa acepção a condição juvenil é definida pelo fato dos indivíduos estarem vivendo um período específico de ciclo de vida, etapa que o ser humano completa a sua formação física, intelectual, psíquica, social e cultural, vivenciando a passagem da condição de dependência para a de autonomia em relação à família de origem. “[...] autores enfatizam como sendo distintivo dessa etapa o fato de a pessoa se tornar capaz de produzir (trabalhar), reproduzir (ter filhos e criá-los), manter-se, prover a outros e participar plenamente da vida social com todos os direitos e responsabilidades” (MINAYO, 2011a, p. 20). Esta concepção sobre a juventude, fundamenta políticas públicas voltadas a este segmento, como define a Unesco:

Período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero. (UNESCO, 2004, p. 23).

Dayrell (2003) relata que no cotidiano nos deparamos com uma série de imagens que interferem na maneira de compreendermos os jovens, sendo a mais arraigada à juventude vista na sua condição de transitoriedade, de que o jovem é um “vir a ser”, tendo sentido nas suas ações do presente a passagem para a vida adulta. Tal perspectiva foi construída desde a sociedade industrial, denotando como um tempo preparatório para a sofisticação. No conceito cunhado por Erikson (1987), compreende um tempo de “moratória”, isto é, um “[...] adiamento dos deveres e direitos da produção, reprodução e participação, um tempo socialmente legitimado para a dedicação exclusiva para o exercício futuro dessas dimensões de cidadania” (ABRAMO, 2008, p. 41).

Grosso (2010) aponta na concepção tradicional de que, se para Erikson (1987), a moratória social referia-se como um período pela definição de uma identidade adulta em busca de uma personalidade estável e consolidada, para os estudos socioculturais passa-se a falar de identidade juvenil, definida enquanto um conjunto de traços adotado por um grupo e seus membros. No entanto, Grosso (2010) observa que surgiram novos modelos de análise que identificam que as categorias etárias se tornam “estilos de vida”. A juventude, mais que uma fase passageira, torna-se uma parte da vida humana que constitui uma identidade cultural própria, muito mais que uma “fase” passageira, destacando a existência de dois modelos de reflexão das ciências sociais sobre a condição juvenil, sendo:

- a) A tentativa de superação da ideia da juventude como socialização ou preparação para a vida adulta, substituída pela ideia de que a juventude se torna um ‘estilo de vida’ em si mesmo.
- b) A tentativa de repensar os modelos modernos de rebeldia juvenil - boemia, delinquência e radicalismo, que são reinterpretados como ‘culturas’ ou ‘subculturas’ juvenis. Neste segundo movimento, mais que disfunção e desvio conforme concebia o funcionalismo, mais que rebeldia ou revolta (conforme mais generosa interpretação dos anos 1960, tem-se a construção de identidades (Id. Ibid., p. 14).

O modelo de moratória juvenil deve ser vivenciado com uma vinculação experimental com a realidade e os valores vigentes, pois segundo o autor, a experimentação, “[...] contém o elemento da autonomia, um aspecto atrativo da juventude e a se viver no momento presente”. (Id. Ibid., p. 15). Assim, construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade é necessário considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas como parte de um processo

amplo, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos em seus contextos sociais. Isso significa que não deve ser entendida como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta (DAYRELL, 2003).

Em relação à condição juvenil, Abad (2002) a distingue como o modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida, mediada pelas relações de incorporação à vida adulta, que alcança uma abrangência social maior. Entretanto, o autor aponta sobre a desinstitucionalização dos jovens, que refere-se às questões sociais relacionadas à família, ao esgotamento da ilusão da mobilidade e ascensão social através da educação e do trabalho, a perda da relevância política dos movimentos estudantis, a dissolução das identidades ligadas à ideia de nação território com novos valores vinculados à globalização.

A partir desse processo, o autor identifica três fatores para a concepção de uma nova condição juvenil contemporânea: primeiro, a juventude se prolonga para além dos 30 anos por questões conjunturais, acesso ao trabalho, moradia e outros. O segundo, refere-se à descontinuidade no processo simétrico e linear e ordenado pelo circuito “família-escola-trabalho/emprego no mundo adulto”, bem como à desinstitucionalização que lhe possibilita uma certa autonomia e o terceiro diz respeito à forte influência dos meios de comunicação em relação a uma verdadeira cultura juvenil com caracteres quase universais, homogêneos, em oposição às formas de transmissão cultural oferecidas pelas instituições socializadoras, como família, escola e outros.

Entretanto, a generalização desses aspectos entre todas as juventudes seria um erro, pois as possibilidades de vivenciar esta condição são múltiplas e dependem das vivências dos jovens neste período, assim Abad (2002) evidencia a “situação juvenil”, que traduz os diferentes percursos que esta condição experiencia dos mais diversos recortes como classe social, gênero e etnia, história pessoal entre outros. Abramo (2008), por sua vez, considera que a diferença entre “condição juvenil” e “situação juvenil” permanece, e alerta que não devemos esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam essa condição. Apoiada sobre situações e significações diferentes, “[...] a pergunta atualmente é menor sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida” (ABRAMO, 2008, p. 44).

As considerações da Unesco (2004), no que se refere à condição juvenil, a define como fase “transitória” que se perde com a passagem dos anos. Nesse marco, a emancipação constitui um eixo central da trajetória que os jovens deverão recorrer entre a total dependência dos pais e responsáveis e a autonomia da condição adulta, cuja demarcação se dá pela formação da

identidade própria. A referida agência das Nações Unidas aponta que existem cinco elementos cruciais para a definição da condição juvenil, em termos ideais e objetivos maior de políticas destacando:

1. a obtenção da condição adulta, como uma meta;
2. a emancipação e a autonomia, como trajetória;
3. a construção de uma identidade própria, como questão central;
4. as relações entre gerações, como um marco básico para atingir tais propósitos;
5. as relações entre jovens para modelar identidades, ou seja, a interação entre pares entre pares como processo de socialização. (UNESCO, 2004, p. 26).

Diante da diversidade de abordagens e concepções sobre a condição juvenil, várias questões sociais encontram espaços para discussão que relacionam-se aos marcos que ainda identificam a passagem para o mundo adulto, como a entrada no mundo do trabalho, a saída da casa dos pais, a experiência de um relacionamento estável, a conclusão do ensino médio e superior, entre outros aspectos. Em relação a estas questões, Pappámikail (2012) adverte que, na contemporaneidade, a juventude concebida como fase transitória e preparatória que precede a emancipação social e econômica, se inclina a estender e prolongar esse tempo, pois

[...] têm-se acentuado tendências que apontam para o prolongamento da coresidência familiar e para o adiamento, a dessincronização e a reversibilidade de rituais de passagem que antes permitiam uma identificação *pacífica* da transição para a denominada vida adulta: a estabilização profissional, a residência autônoma, a conjugabilidade, a parentalidade. Afere-se uma alteração nos padrões do ciclo de vida tomando como termo de comparação a performance transicional das gerações do pós-guerra, o que indica um certo a-historicismo de que as análises sociológicas frequentemente padecem. (PAPPÁMIKAIL, 2012, 379, grifo da autora).

Em relação ao prolongamento da juventude, Finocchio (2007) afirma que atualmente encontramos adultos despreparados para se aproximar e compreender as novas experiências da juventude, o que parece por tensão o processo de transmissão de uma geração para a outra.

O vínculo entre jovens e adultos é hoje afetado por várias sensações que vão desde a perplexidade, a vacinação, e a suspeita, até a rigidez, a hostilidade e o desprezo dos mais velhos em relação aos jovens. Um desencontro que traduz um vínculo intergeracional pouco produtivo. (FINOCCHIO, 2007, p. 10).

Aquino (2009) relata que a norma em outros tempos era de se estabelecer as condições econômicas que permitissem a cada um ter autonomia e independência diante das famílias. Hoje se trata de permanecer jovem por mais tempo que se possa, porém esse quadro social não é linear e a realidade dos jovens brasileiros é da necessidade da conciliação da escola com a profissão, pois muitos com pouca idade já cuidam de seus filhos, enquanto outros passam dos

trinta anos e continuam na casa dos pais. O autor adverte ainda que existe a precocidade entre os jovens e o mundo adulto pela via das experiências sexuais, novos padrões comportamentais no exercício da sexualidade, da nupcialidade e na conformação dos novos arranjos familiares, os quais permitem compreender este fenômeno. O significado para o jovem para este comportamento está relacionado à forma de “experimental” sem assumir a posição da vida adulta.

Nesta direção, Esteves e Abramovay (2007) identificam que a elevação progressiva do tempo de formação escolar, o aumento desmedido da competição no mercado de trabalho e a consequente escassez de empregos são produtos da sociedade capitalista, os quais contribuem para um prolongamento cada vez mais abrangente, entre os jovens adultos, da condição de adolescentes. Assim, a consequência tende a ser a dependência do seu respectivo núcleo familiar e a imputação de que são incapazes de decidir sobre o seu próprio destino. Em outras palavras, por questões de independência econômica face às suas famílias e às dificuldades para adquirir autonomia, a condição juvenil vem sendo crescentemente prolongada.

Esteves e Abramovay (2007) fazem uma síntese das características mais correntes acerca de como os jovens são vistos pelos olhares da sociedade, onde uma das primeiras características relaciona-se ao fato de os mesmos serem considerados como o futuro das nações, mas ao mesmo tempo, em contrapartida também são acusados de pensar e agir de modo irresponsável no presente. A partir destes elementos, os autores destacam que estes jovens são obrigados a conviver com o medo e a desconfiança que a sociedade neles deposita, situação que se agrava com aqueles que não produzem, dependendo economicamente das populações mais velhas. Outra característica discutida por Esteves e Abramovay (2007) refere-se ao fato de que à medida em que as populações mais jovens são consideradas potencialmente capazes de contestar, transgredir e reverter a ordem estabelecida, ordem essa obviamente imposta pelo mundo adulto, os mais velhos, no tratamento com as juventudes, na maioria das vezes lançam mão de estratégias e posturas essencialmente conservadoras e rígidas, denunciando o quão limitada é a sua aproximação com o universo juvenil.

Entre as estratégias mais eficientes tem-se o imbricamento com os padrões de consumo do capitalismo. A este respeito, Minayo (2011a) faz referência à obra “Imagens em espelho: uma discussão sobre o consumo, juventude e socialização” de José de Lira Santana (2008), o qual ressalta sobre o processo cultural do comportamento juvenil moderno direcionado ao signo publicitário pelos meios de comunicação de massa, e aponta a ligação da juventude ao consumismo, sendo produzidos padrões e estereótipos, configurando “[...] uma identidade

aplanada e trivializada pelo estilo, pela aparência e pelo consumo que passa a definir comportamentos individuais” (MINAYO, 2011a, p. 22).

Minayo (2011a) aponta que o autor privilegia a associação da condição juvenil a estilo de vida a consideram como um estado de espírito, um modo de ser e disposição de viver, estilo que se tornou típico das sociedades ocidentais. Sobre esse assunto, a autora faz referência a Savage (2009 apud MINAYO, 2011a, p. 22):

Eles venceram. O padrão de consumo adolescente virou o centro do capitalismo ocidental. Se no século XIX, a indústria era a das locomotivas, das máquinas, no século XX foi a cultural. E, no século XXI, a mola propulsora será a indústria da adolescência, da juventude.

Nesta mesma direção, Carrano (2001) alerta sobre o poder das mercadorias culturais nos espaços e tempos de lazer dos jovens ao afirmar que, enquanto processo de alienação e pertencimento social e vínculos socioafetivos, “[...] a indústria cultural fez do lazer o seu território privilegiado nas dimensões estéticas, éticas, ideológicas, corpóreas” (CARRANO, 2001, p. 16). O autor segue advertindo que o consumo de mercadorias não deixa de ser cultural, devido a sua realização num contexto de significação social, abordando o assunto da seguinte forma:

As mercadorias encontram sua principal significação relacionada com o sensual, com o tátil, com a estetização, os estilos, a apropriação do corpo e seus estilos íntimos de ser e se relacionar. Para a juventude, os espaços de lazer se constituem como verdadeiros espaços de sociabilidade e formação subjetiva. As cidades são constituídas por uma grande variedade de espaços de celebração (Maffesoli, 1994) fortemente articuladas por mercadorias culturais. Culto ao corpo, sexo, relações amorosas, esportes, drogas e amizades são variações temáticas que permitem que o lugar de encontro se transforme em laço e mercado de trocas materiais e simbólicas. (Id. Ibid., p. 17).

Dayrell (2003) corrobora que a imagem que relaciona o jovem ao florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido a este segmento se traduziu em modas, adornos, locais de lazer, músicas, revistas e outros. Assim, nesta linha de pensamento, a juventude seria um tempo de liberdade, de expressão para o ensaio e erro e para as experimentações, marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade.

A produção do novo, marca identitária da juventude, pode ser a geradora de uma cultura ordinária que, quando assimilada, pode transformar em uma cultura absorvida pela massa populacional. Tal absorção geralmente é difundida pela cultura de comunicação industrial de massa, que enxerga uma determinada manifestação cultural numa possível fonte

de mercadoria, geralmente produzida nos grandes centros periféricos das grandes cidades, com sentido de manifestação à ordem social vigente.

Tais culturas, produzidas geralmente no tempo livre dos jovens, manifestam diferentes sentidos e expressões, como hip hop, funk, rap, grafite e ferramentas audiovisuais em plataformas como o YouTube®, blogs entre outros, cada vez mais presentes no cotidiano, aumentam a exposição social dos jovens e a emergência da criação, da inclusão digital, do acesso democrático às novas mídias e tecnologias da informação e comunicação, pois fazem parte da linguagem da juventude. Mesmo que essa integração se faça pela inserção no mundo do consumo, pela produção de imagens, símbolos e outros, é possível escrever, compor, interferir e difundir.

No contexto de intensa proliferação e possibilidades de escolhas culturais, Dayrell (2007) aponta que a dimensão simbólica é expressiva e tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de posicionamento diante de si e da sociedade, por mediadores que articulam os jovens como a música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, como fruidores ou como produtores culturais. Como relata:

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado. (DAYRELL, 2007, p. 1110).

Dayrell (2012), em seu ensaio: “Juventude, Socialização e Escola”, aponta que os jovens da atual geração, vêm se formando e construindo como atores sociais de forma muito diferente das gerações anteriores, assimilando cultura em diferentes espaços sociais. O autor concorda com Setton (2007 apud DAYRELL, 2012, p. 301) ao relatar que “[...] vem emergindo uma nova configuração cultural, no qual o processo de construção de identidades sociais dos indivíduos passa a ser mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores e referências culturais.”

Dayrell (2012) reforça ainda a existência de uma série de estudos sobre a sociabilidade juvenil nas ruas e a cultura de rua da juventude contemporânea, tornando-se visíveis as culturas juvenis e evidenciando-se “[...] a importância das mesmas como tempo e espaço de produção de sentidos para parcelas da juventude” (Id. Ibid., p. 302). Em relação às culturas juvenis, o

autor destaca que a adesão de um estilo pode gerar desinteresse, como o retorno à escola, fazendo com que a mesma ganhe novos sentidos, uma ação coletiva, possibilitando o desenvolvimento de habilidades ligadas à organização coletiva, como a coordenação de reuniões, o planejamento e a preparação de eventos, destacando que:

As culturas juvenis, estimulam a descoberta do próprio desejo, das potencialidades individuais, e principalmente, a ampliação das redes sociais. Cumpriu um importante papel de suporte, um conjunto de experiências que lhes ajudou no processo de individualização, no processo de construção de si próprios. (Id. Ibid., p. 320).

Em decorrência da heterogeneidade de princípios culturais e sociais que organizam as condutas dos indivíduos, Lahire (2002 apud DAYRELL, 2012) assevera:

Na sociedade contemporânea, os atores sociais estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização, múltiplos, heterogêneos e concorrentes. Enfim, o indivíduo atravessa instituições, grupos, campos de força e de lutas diferentes. Ele é um produto complexo de múltiplos processos de socialização, mas o jovem pode pertencer, simultaneamente, no curso de sua trajetória de socialização, a universos sociais variados, ampliando as suas referências sociais. (LAHIRE, 2002 apud DAYRELL, 2012, p. 301-302).

Corroboramos com Dayrell (2012) quando o autor afirma que na juventude ocorre uma ampliação das experiências de vida, com certa autonomia de ir e vir, a inserção, mesmo que precária, no mundo do trabalho e com isso os recursos necessários para roupas, festas e a própria locomoção. É um momento próprio de experimentações, de descoberta e teste das próprias potencialidades, de demandas de autonomia que se efetivam no exercício das escolhas. É exatamente quando aderem a uma linguagem da cultura juvenil, que passa a ocupar um lugar importante na vida de cada um. Nessa perspectiva, os jovens deixam legados de novas culturas, transformações e novas concepções, pelos seus modos espetaculares de existir por meio da música, dança, vestuário, entre outros. Apresentam às sociedades novos cenários que costumam uma adaptação das diferentes gerações e, por este motivo, percebe-se muitas vezes a juventude como segmento que carrega uma problemática cultural e política, derivados ora pela sua rebeldia e por vezes pela sua apatia.

A geração jovem experimenta intensamente as novas maneiras de estar no mundo, vivenciando as novas conexões entre tempo e espaço, usufruindo da disseminação das tecnologias de informação e comunicação, como o uso do telefone celular, a socialização na cultura digital, o acesso à internet, mesmo que de uma maneira desigual e diferenciada entre as classes sociais. É também a geração juvenil que vive de maneira mais generalizada os medos

advindos dos riscos ambientais que ameaçam a humanidade, que experimenta as rápidas e incessantes mudanças tecnológicas.

Nos estudos sobre a vida cotidiana, Certeau (2014) fornece uma contribuição importante para a análise sobre a subversão dos anônimos da cidade, sendo possível visualizar os jovens, praticantes da vida cotidiana em contextos culturais diversos, com suas criações ou microrresistências, as quais muitas vezes não são percebidas, podendo levar a uma compreensão sobre contextos culturais diversos de uma prática cotidiana que abre um espaço próprio numa ordem social imposta.

Nesse sentido, há um reconhecimento dos jovens enquanto potência, mais criador que reprodutor, é possível (re)significar os sentidos sobre o mundo que o cerca e mostrar os múltiplos sentidos que podem ser atribuídos ao cotidiano da cidade, por meio dos seus variados usos, suas práticas, ou seja, pelas maneiras de fazer.

### 2.1.2 Juventude ou juventudes?

Ao abordar sobre Juventude, Bourdieu (1983a) afirma que esta “[...] é apenas uma palavra” e expõe que os conceitos de “[...] juventude e velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos [...]. Somos sempre o jovem ou o velho de alguém” (BOURDIEU, 1983a, p. 113). Para o autor as idades seriam arbitrárias e as suas divisões são um dado biológico socialmente manipulado e manipulável. Bourdieu (1983a) segue afirmando que existem várias ou pelo menos duas juventudes, a burguesa e a das classes populares, as quais “[...] são dois extremos de possibilidades oferecidas aos jovens” (Id. Ibid, 1983a, p. 2).

Ainda nesse processo, o autor chama atenção para a diversidade de interesses das diferentes juventudes, sendo a sua homogeneização um erro, pois existem as diferenças e desigualdades que marcam as formas das experiências e viver esse período. Em seu texto “Gosto de classe e estilo de vida” (1983b), destaca que esta realidade social é definida pelas diferentes posições no espaço social, que correspondem ao estilo de vida de cada agente. São as condições de existência que, caracterizadas pelas práticas e propriedades, compartilham do mesmo operador prático, princípio gerador que traduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição social, definidor das práticas culturais e bens que são instituídos pelo ambiente

onde vivem e pela cultura na qual estão inseridos, bem como ao estrato social a qual pertencem, que seria o *habitus*<sup>13</sup>.

Percebemos universos sociais diferentes entre os jovens que praticamente não possuem nada em comum. Temos a adolescência no seu sentido verdadeiro, “irresponsabilidade provisória”, e o jovem operário que nem mesmo tem adolescência. Um dos fatores desta confusão entre a juventude de diferentes classes é o fato de diferentes classes sociais terem tido acesso de forma proporcionalmente diferenciada ao ensino, sendo perceptível um acúmulo maior de capital cultural<sup>14</sup> por àqueles que advém de extratos sociais de melhor potencial econômico, uma vez que conseguem trazer a cultura livre, também em demanda no espaço social, agregando-a e se aproximando do arbitrário cultural<sup>15</sup> imposto pelo sistema de ensino.

Finocchio (2007), ao citar Bourdieu (1990), relata que as divisões entre as idades fazem parte do arbitrário cultural que os setores dominantes impõem, sublinhando a capacidade da classe dominante de impor significações que encobrem relações de força e convertê-las em legítimas. Nesse sentido, a classificação por idade seria sempre uma forma de impor limites e

---

<sup>13</sup> “Sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser subjetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro” (BOURDIEU, 2011, p. 87).

<sup>14</sup> Na teoria sociológica de Pierre Bourdieu e seu olhar para a escola, o autor destaca que a cultura escolar não é “neutra” e não é a única em demanda na escola que privilegia de maneira dissimulada quem por sua bagagem familiar é privilegiado trazendo uma cultura livre, ou seja, saberes difusos e adquiridos de modo variado e informal, sendo assim mais fácil acumular esse conjunto de qualificações intelectuais, vindos primeiro da família e depois da escola que o autor denomina de capital cultural. “O capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais” (BOURDIEU, 2013, p. 82, grifos do autor).

<sup>15</sup> “A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma ação pedagógica, reproduz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural. A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à ‘natureza das coisas’ ou a ‘natureza humana’. A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é sociologicamente necessária na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais da qual ela é o produto e sua inteligibilidade à coerência e às funções da estrutura das relações significantes que a constituem” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 29). Os autores ao afirmarem que a cultura, ou o sistema simbólico é arbitrário, por não se assentar numa realidade natural mas em uma construção social, a sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade e dominação de um dado grupo, pois promove uma cultura como sendo melhor em detrimento a negação e inferiorização das demais. Consideramos assim, que a violência simbólica se expressa na imposição por meio da cultura dominante.

de produzir uma ordem em que cada um deve ocupar seu lugar. A cada época e cada setor social postula a forma de ser jovem baseada em discursos que regulam e legitima-se a condição de juventude, o que significa que haveria muitos modos de experimentar a juventude. Falar sobre a juventude implica ainda considerar que a condição juvenil abrange uma multiplicidade de situações e sujeitos que vivem esta fase de suas vidas de maneiras diversas, partem de situações distintas, seguem diferentes trajetórias e tomam rumos variados.

Nessa lógica, é necessário analisar as diferenças entre as juventudes, comparações entre as condições de vida, o mercado de trabalho, o uso do tempo, como exemplo os “jovens” que já trabalham e os adolescentes de mesma idade “biológica”. Percebemos uma grande angústia na juventude quanto ao trabalho, “fantasma” que assombra muitos jovens pela falta de escolarização e qualificação técnica e que prejudica na sua condição de indivíduo autônomo, capaz de protagonizar a sua própria existência, fato que acarreta na dependência aos pais, gerando problemas sociais.

Bourdieu (2013) adverte sobre as chances objetivas para a ascensão por meio da escola, as quais não poderão existir para todos os grupos sociais, alguns com chances de êxito ínfimas. Observamos que a aderência aos valores escolares possui relação com as classes sociais mais abastadas e é por este motivo que cabe a intervenção do Estado para favorecer os que mais precisam, dando oportunidades de ascensão social por meio de ações complementares para a equidade cultural da comunidade.

Nogueira (2017) afirma que, para Bourdieu, desde o início da sua carreira formulava o trabalho social que se dá na escala societária de “legitimação” das culturas das classes dominantes, que é o arbitrário cultural dominante.

No entanto, Bourdieu “defende que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra cultura. Os conhecimentos, significados e valores que orientam cada classe ou grupo social em suas disposições e condutas seriam, por definição arbitrários, ou seja, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal. Porém, apesar de arbitrários, esses significados e valores – isto é, a cultura de cada grupo – seriam concebidos e vividos pelos indivíduos como os únicos possíveis ou pelo menos, como os únicos válidos. (NOGUEIRA, 2017, p. 36).

Esses elementos comuns e de diferenciação, pela observação destes aspectos, podem ser dados para discutir políticas públicas voltadas para os jovens e como desafio maior problematizar o papel da escola como instituição promotora da cultura no mundo atual. Conforme aponta Brasil (2014a), enquanto uma parcela da juventude se prepara para a vida apenas com a educação, outras buscam condições para combinar educação e trabalho, no

entanto essa entrada e permanência no mundo do trabalho é cada vez mais caracterizada pela precariedade de salários e pela informalidade.

### 2.1.3 A juventude e o estigma de “problema social”

Nos primórdios dos estudos sociológicos com enfoque na juventude, rotineiramente os jovens eram correlacionados como “atores de conflitos”, ligados a questões de violência, delinquência, rebeldia, entre outras ações que, no contexto social, estavam ligadas a comportamento desviantes. Dessa forma, o contexto sócio-histórico retratava uma juventude como uma fase da vida marcada por situações de instabilidade, cujos comportamentos de resistência eram vistos como desequilíbrio e não como atos de transformação, relacionando os jovens a certos “problemas sociais”.

Tavares (2012) descreve que em função do industrialismo que acarretou transformações no mundo, questões dos jovens ligadas a violência nos centros urbanos, relacionadas a diferentes formas de violência e as principais hipóteses sobre esse fato social estavam centradas nos jovens das camadas mais pobres. O autor ilustra tal afirmação destacando a obra de Stanley Hall, do início do século XX, de cunho psicogenético, o qual aferia que aspectos biológicos seriam definidores da construção de uma personalidade jovem – porém foi criticado por não admitir a cultura como elemento na conformação da personalidade juvenil – bem como os estudos de Mannheim, com a sua publicação em 1928 sobre gerações, como um marco decisivo para os Estudos da Sociologia da Juventude.

Ainda segundo Tavares (2012), houveram outras abordagens como em Parsons (1962), que discutiam sobre a emergência da adolescência nas sociedades urbanas ocidentais, sendo o estudo feito nas classes médias norte-americanas e uma combinação em termos geracionais e elementos de papéis sexuais nos estilos *bad boys* (garotos rebeldes) e *glamour girls* (garotas charmosas), “[...] expressavam nas suas formas de expressão uma ‘cultura juvenil’.” (TAVARES, 2012, p. 182). Sobre os primeiros paradigmas acerca da juventude:

Classicamente, foram dois os principais modelos sociológicos de análise da juventude e da rebeldia juvenil que parecem caracterizar os modos «modernistas» de conceber a condição juvenil. O primeiro, o funcionalista, assentava-se no paradigma da integração social e em categorias explicativas como função e disfunção social. Neste, as rebeldias juvenis eram (e são) tidas como “disfunções”, sendo a rebeldia mais característica a “delinquência”. O segundo, o modelo da moratória social, assentava-se em paradigmas reformistas e desenvolvimentistas de transformação social, com forte tendência de considerar as rebeldias juvenis como um impulso à transformação social e tomando como rebeldia mais marcante o ‘radicalismo’. (GROPPO, 2010, p. 13).

No pós-guerra, a partir dos anos 1950, a juventude busca outras formas de sociabilidade, sendo vista como símbolo de resistência social e que não se enquadra no padrão normativo. A partir dos anos 1960 e 1970 consolida-se a ideia de juventude como uma expressão de inovação e transformação da sociedade, os jovens como revolucionários. Consideramos como um destaque no campo da educação o movimento de protesto denominado “maio de 68”, ocorrido na França, decorrente da insatisfação dos jovens ao sistema educacional francês e tido como um ícone de renovação de valores de uma época, influenciando a continuidade de movimentos revolucionários em outros países. Assim, ao longo da história ocidental a juventude foi a responsável por preocupações das sociedades, família e Estado.

Nesse sentido, Pais (1990) adverte sobre a relação de problemas sociais às características ligadas aos períodos da vida, as quais “atraem a atenção dos poderes públicos, podendo surgir medidas legislativas ou de ‘terapêutica’ social que, por via institucional, consigam dar resolução parcial a esses problemas” (PAIS, 1990, p. 147).

Pais (2003) discute o porquê dos jovens se apresentarem como problema social, afirmando:

[...] eles [os jovens] são os problemas de inserção profissional, os problemas de falta de participação social, os problemas de drogas, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais, se é para focar alguns dos problemas socialmente mais reconhecidos como específicos dos jovens. Mas sentirão os jovens estes problemas como seus problemas? (PAIS, 2003, p. 34).

A última característica, destacada por Esteves e Abramovay (2007), coloca em evidência que a juventude é constantemente associada à ameaça social, à criminalidade, à delinquência, como se o ser jovem implicasse, de forma potencializada e direta, no desvio e na transgressão criminosos, cujos desdobramentos seriam capazes de colocar em risco tanto a sua própria integridade física e moral quanto a de toda a sociedade. Sposito (1997) também destaca a associação da juventude a questões de “problemas sociais”, evidenciando instabilidades em relação à violência, saúde, falta de interesse pela política e outros fatores que podem ser trabalhados por meio da educação, a exemplo de outros países que investiram na educação dos seus jovens e tiveram como retorno o grande desenvolvimento tecnológico e social da comunidade.

Pais (2001) adverte que os saberes, valores e normas de conduta, muitas vezes, tentam aprisionar as juventudes em uma juventude e, devido à sua relativa instabilidade ocupacional, familiar e habitacional é a esses sujeitos associada à condição de portadores de problemas sociais. Tal ideário de juventude encontra-se no eco da grande mídia que difunde uma cultura

juvenil como algo pré-definido, ameaçadora à sociedade e edificada como conduta heterônoma, pelo discurso político e por intervenções administrativas de várias ordens.

Na visão de Groppo (2009), as associações da juventude às manifestações de anormalidades e desajustes são um equívoco, pois constantemente esse grupo é associado à criminalidade, delinquência, anarquia e transgressões. Percebemos que muitas atitudes que são características “do ser jovem” são interpretadas de forma errônea pelo mundo adulto. O autor defende que as expressões da juventude, legítimas em seu pleno exercício de democracia devem ser respeitadas. Corroboramos com a premissa de Groppo (2009) quanto à necessidade de perspectivar e discernir as situações problemáticas relacionadas à juventude com a adaptação da sociedade ao novo, uma vez que tais comportamentos fazem parte das diferentes culturas juvenis.

Para Pais (2001), os fenômenos relacionados à exclusão social possuem uma forte relevância pública, cuja principal ressonância é a ideia de que os jovens vivem em situações de crescente risco social. A juventude atual está fortemente correlacionada a pesquisas com alicerces na categoria “violência”. Abramovay et al. (2002) sustentam que a violência sofrida ou praticada pelos jovens possuem vínculos com a condição de vulnerabilidade social que se encontram os países latino-americanos, sendo tratada como resultado negativo entre a disponibilidade de recursos materiais e simbólicos, como capital social, financeiro, cultural, entre outros, refletindo como desvantagens em relação ao acesso às estruturas de oportunidades provenientes do Estado, do mercado e da sociedade, como educação, cultura, trabalho, lazer, entre outros.

Assim, ocorrem os processos de tensão entre os jovens que são agravados diretamente nos processos de integração social que, em algumas situações, fomentam o aumento da violência e da criminalidade, delineando cenários críticos enfrentados por políticas de efeito parcial. Sobre esse ponto, Abramovay et al. (2002) alertam sobre a necessidade de definir políticas para a juventude no contexto das políticas globais de desenvolvimento, para o fortalecimento do capital social e cultural do jovem, bem como a consciência e a sensibilização da sociedade, objetivando a internalização de valores, pois é evidente que a juventude assumirá a liderança do continente no dia de amanhã, sendo necessária a efetiva valorização do protagonismo juvenil.

Brasil (2014a) aponta que os índices de mortalidade aumentam na faixa etária entre 15 a 29 anos por causas externas, como envolvimento em acidentes de trânsito e o uso das armas de fogo. Segundo a autora, jovens com pouca escolaridade que vivem em áreas carentes muitas

vezes são dominadas pela presença de traficantes de drogas. Parafraseando Novaes (2012 apud BRASIL, 2014a), a explicação para a violência entre os jovens está conjugada em três fatores:

(a) a proliferação de armas de fogo, que obedece aos interesses da indústria bélica, nacionais e internacionais; (b) a existência de territórios pobres dominados pelo comércio de drogas ilícitas, parte de uma rede bem mais ampla e complexa que cobre o mundo e gera lucros; (c) a corrupção e a violência das polícias, que, despreparadas para lidar com a juventude, exigem dinheiro dos mais ricos e sujeitam os mais pobres a vários tipos de humilhações. (BRASIL, 2014a, p. 42).

A convivência cotidiana com tais coeficientes sociais tende a produzir sensos de terror e “[...] exclusão física, isto é, com a morte prematura de pares (irmãos, primos, vizinhos e amigos), o que leva a se espalhar, entre eles, um sentimento: o “medo de morrer” de forma violenta e prematura” (Id. Ibid., p. 42), revelando repercussões subjetivas dos processos de exclusão. Assim, entre tantos aspectos que afetam a geração juvenil destacamos a perversa combinação entre a truculência do tráfico de drogas ilícitas, a intensificação do comércio de armas, a violência policial e as altas taxas de homicídio, entre tantos outros problemas que afligem a juventude.

Apesar disso, embora muitas vezes “romantizado” ou “desejado” pelos adultos, em termos estéticos e de práticas, o universo da juventude experimenta o processo inverso. Segundo documento da Unesco (2004), a nítida perda da definição de características do que é ser um adulto, inclusive em termo de hábitos, configura um cenário em que:

Há que também considerar que os jovens de hoje experimentam um processo de “adultização” acelerado, estando expostos a grandes vulnerabilidades sociais e múltiplos desafios. São os jovens – talvez mais do qualquer outro grupo populacional – que enfrentam as maiores incertezas e os riscos advindos do processo de globalização. Ainda que em algumas partes do mundo os níveis de escolarização tenham aumentado, questiona-se a qualidade do ensino e as dificuldades de permanência nas escolas. (UNESCO, 2004, p. 24).

Para entendermos melhor o porquê deste paradoxo entre as gerações, da ruptura geracional que ocorre em escala global e na qual os mais velhos não são apenas portadores de uma cultura velha, mas também “imigrantes temporais”, utilizamos a citação seguinte:

Hoje, subitamente, devido ao fato de que todos os povos do mundo fazem parte de uma rede de intercomunicação com bases eletrônicas, os jovens de todos os países compartilham um tipo de experiência que nenhum de seus pais teve ou terá jamais. No sentido inverso, a velha geração nunca verá repetida na vida dos jovens sua própria experiência singular de mudança emergente e gradual. Esta ruptura entre gerações é totalmente nova: é planetária e universal. (MEAD, 2002 p. 94 apud FINOCCHIO, 2007, p. 10).

Ao surgirem problemas na sociedade, é função do Estado agir para amenizar as questões sociais com a formulação e implementação de políticas públicas para a mudança de indicadores que, muitas vezes, apresentam um retrato negativo, para isso, a busca por caminhos para a promoção dos cidadãos e na conquista de direitos para o exercício da cidadania, conforme apontamento do próximo tópico.

#### 2.1.4 Políticas públicas de juventude: agenda de interesses

A juventude<sup>16</sup> é um segmento que inclui diferentes atores políticos para a discussão da sua pauta; envolve organismos internacionais, gestores, políticos nacionais, organizações não governamentais e empresariais, setores de igrejas, conjunto de grupos, redes e movimentos juvenis, que anunciam publicamente a existência de “problemas da juventude” (BRASIL, 2014a).

Segundo Abramovay e Castro (2015), no Brasil, muitos jovens hoje existem e não existem, ou deixam de existir, sem que se dê muita conta, porém a juventude é uma potencialidade que questiona a produção de projetos políticos culturais, “[...] ainda que não necessariamente todos os indivíduos em idades jovens busquem mudanças e, por outro lado, nem todos etariamente jovens podem ser jovens” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2015, p. 23). Ressaltam as autoras que, desde 2003, insiste-se sobre a importância de se vir a contar com políticas de/para/com juventudes:

De – reconhecimento da diversidade de direitos e de necessidades singulares; papel estratégico dos jovens; da municipalização – do local; da família e da fratria- papel estratégico em determinados ciclos; da escola –considerando efetividade da autonomia juvenil e qualidade dos projetos, serviços para jovens;

---

<sup>16</sup> “Juventude é um conceito derivado de referenciais biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, culturais, entre outros. A maioria das instituições e governos usa como base a definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a qual delimita de forma etária ou cronológica os limites inferiores e superiores do que significa juventude. A ONU, para fins estatísticos, estabeleceu como jovens as pessoas entre os 15 e 24 anos [...]. A Convenção sobre os Direitos da Criança reconhece o grupo entre 15 e 18 anos como portador de direitos específicos, o que também ocorre no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). [...] Outras instituições, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), consideram adolescentes pessoas da faixa entre 10 e 19 anos de idade. Na perspectiva do Banco Mundial, são jovens todos aqueles entre 12 e 24 anos. Para a União Europeia, por outro lado, a categoria jovem define pessoas de 15 até os 25 anos de idade. [...] No Brasil, com base na Lei n. 11.129/2005, são considerados jovens aqueles cidadãos que pertencem à faixa etária entre 15 e 29 anos. Para fins analíticos e práticos, entre os quais a construção de políticas públicas, algumas instituições, como a Organização Mundial do Trabalho e o Conselho Nacional da Juventude (CNJ), dividem essa faixa etária em subcategorias, de acordo com as particularidades de determinado segmento, assim temos o adolescente-jovem (14 a 17 anos), o jovem-jovem (18 a 25 anos) e o adulto-jovem (26 a 29 anos).” (ANDRADE; RABELO DE PAULA, 2013, p. 14-15).

PARA – lugar do Estado, questionamento do Estado mínimo, responsabilidades sociais para os jovens – sustentabilidade civilizatória. Crítica ao alcance das leis de mercado;

COM – construção de cidadania ativa, participação; ênfase na relação entre jovens e entre gerações; papel pedagógico de pares e do controle e avaliação de políticas por jovens. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003, UNESCO, 2004 in CASTRO; ABRAMOVAY; CARVALHO, 2013, ABRAMOVAY; CASTRO 2015, p. 23).

Segundo Silva e Andrade (2009) a agenda de interesses internacionais pelo tema juventude, iniciou com a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1965 com a Declaração sobre o Fomento entre a Juventude dos Ideais da Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos e, posteriormente, em 1985 com a instituição do primeiro Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz. Na sequência a ONU adotou um Programa Mundial de Ação para Juventude, realizando uma série de conferências. Após uma década, em 1995, foram construídas as estratégias internacionais de enfrentamento dos desafios da juventude, por meio do Programa Mundial de Ação para a Juventude (PMAJ), aprovado na Assembleia Geral das Nações Unidas, pela Resolução nº 50/1981 da Assembleia Geral das Nações Unidas.

Castro e Abramovay (2002) apontam que vários autores como Cepal (2000) e Rodrigues (2002) identificam a preocupação a partir da década de 1970 em toda América Latina, em relação ao Estado com a formatação de políticas públicas para jovens. Segundo as autoras, até 1980, as políticas públicas fundamentavam-se em propostas funcionalistas, ou instrumentais com a finalidade de adequação dos comportamentos juvenis aos estados de normalidades sociais, relatam também, que no cenário nacional brasileiro considera-se o Código de Menores de 1927 como um marco legal que deu início à ação do Estado em políticas de juventude. No entanto, as autoras advertem que como referencial para políticas da juventude o corte etário era destinado à infância e adolescência, sendo que poucos programas teriam como referência o ciclo acima de 17 anos, sendo a preocupação principal a garantia da ordem social e não o atendimento das necessidades de direitos desse segmento, ou seja, “a preocupação com o ‘saneamento social’ de tipos indesejáveis” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002, p. 21).

Prosseguem Castro e Abramovay (2002) relatando que, em 1941 houve a criação do Sistema de Assistência ao Menor (SAM) que ilustra as estratégias do Estado brasileiro sobre a “tutela”. Em 1964, o SAM foi substituído pela Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), e teve como organismo gestor a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), representando a lógica do SAM e Código de Menores referente à recondução de jovens infratores às malhas do sistema. Já na década de 1950 as políticas eram voltadas para a

profissionalização, ocupação do tempo livre e educação dos jovens tendo como proposta a lógica desenvolvimentista e nas décadas de 1960 e 1970 as políticas para juventude no Brasil e na América Latina tenderam a assumir um caráter de controle político e ideológico dos jovens militantes e atuantes nos movimentos estudantis da época, sendo uma posição do Estado voltar-se para a relação entre juventude e segurança nacional como plano de controle político.

Seguindo sobre o contexto histórico das políticas de juventude, Castro e Abramovay (2002) apontam que a década de 1980 foi marcada pela crescente participação política da sociedade civil, permitindo propostas de descentralização de políticas públicas emanadas de organismos internacionais como parte da pauta de discussões políticas na sociedade brasileira. Segundo as autoras, em 1988 criou-se o Fórum Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente e, em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “[...] que trouxe um novo ingrediente para a garantia dos direitos e deveres da criança e do adolescente: o conceito de cidadania” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002, p. 24). As autoras apontam que o ECA amplia a participação da sociedade civil organizada, via Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares, e a articulação e integração entre setores e políticas.

Representando um avanço na defesa dos direitos da criança e do adolescente, introduziu-se, na cultura jurídica brasileira, o Estatuto da Criança e Adolescente<sup>17</sup>, criado em 13 de julho de 1990, instituiu-se como Lei Federal n.º 8.069/90, obedece ao artigo 227<sup>18</sup> da Constituição Federal, o qual adota a chamada Doutrina da Proteção Integral, cujo pressuposto básico afirma que crianças e adolescentes devem ser vistos como pessoas em desenvolvimento.

As discussões científicas com estudos em diferentes áreas do conhecimento sobre a juventude e, o espaço na agenda pública também surgiram a partir de 1990, sendo que os discursos apresentavam direcionamentos focados na “juventude solução”, por sua característica revolucionária, transformadora e com uma forte potência positiva ou na “juventude problema”, que depende de cuidados específicos.

---

<sup>17</sup> A Constituição Federal de 1988 privilegiou a paridade de participação entre o Governo e a Sociedade Civil em conselhos responsáveis por formular, gerir e estabelecer controle social sobre políticas públicas descentralizadas. O ECA é o marco legal de um processo que se dispôs o Estatuto da Menoridade Brasileira, especialmente naquilo que se refere aos que estão em processo de exclusão social ou em conflito com a lei. O ECA, além de representar mudança de rumo ético-político perante o antigo ordenamento jurídico institucional configurado no segundo Código de Menores (1979), gerou estruturas colegiadas no âmbito nacional, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente-Conanda, estadual e municipal.

<sup>18</sup> Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Sposito e Carrano (2003), ao relacionarem Abad (2002), ressaltam que a evolução histórica das políticas públicas de juventude na América Latina foi determinada por questões de exclusão do jovem da sociedade e pelos processos de transição ao mundo adulto. Brasil (2014a) aponta que a noção de política pública não pode ser reduzida à prestação de serviços, é importante não confundir políticas públicas com programas governamentais que são pontuais e sofrem descontinuidades. Apesar dos avanços conquistados, os governos e a sociedade brasileira continuaram focalizando as suas ações em adolescentes na faixa etária destinada pelo ECA, que atende jovens até 18 anos, e os jovens acima desta faixa etária eram atendidos pelas políticas voltadas para a comunidade em geral.

O cenário das políticas públicas para juventude começou a ser alterado no início dos anos 2000. Segundo Brasil (2014a), em 2003 constitui-se a primeira Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude na Câmara Federal (Cejuvent), a qual promoveu audiências e uma Conferência Nacional em Brasília.

Em junho de 2005, por meio da Lei n.º 11.129/05<sup>19</sup> ocorreu a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), órgão executivo ligado à Secretaria Geral da Presidência da República, que tem como objetivo articular os programas federais voltados ao público jovem, mais especificamente a incumbência de “[...] elaborar, validar, articular e avaliar programas e ações voltados para jovens e a combater o paralelismo e a fragmentação das iniciativas já existentes, conforme define seu projeto de criação” (LOZZI et al., 2019, p. 37). Também foi fundado o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve)<sup>20</sup>, igualmente vinculado à SNJ<sup>21</sup>, enquanto um órgão consultivo e propositivo, com atribuição e articulação entre o governo e a sociedade civil, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) todos qualificando e alavancando a pauta da juventude na agenda pública.

Também entre as principais medidas tomadas para o auxílio à juventude brasileira temos o Plano Nacional da Juventude, que serve como um suporte teórico para as Políticas Nacionais de Juventude. Destacamos que o Conjuve, ao lado das conferências nacionais, é um

---

<sup>19</sup> Lei 11.129/2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm). Acesso em: 17 jul. 2020.

<sup>20</sup> Conselho formado por representante do poder público (20) e da sociedade civil (40), foi criado em agosto de 2005 para realizar estudos e propor diretrizes para as políticas públicas voltadas aos jovens (Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005. Decreto n 5.490 de 14 de julho de 2005).

<sup>21</sup> Em 2019, a partir da Medida Provisória n.º 870, a Secretaria Nacional da Juventude passou a integrar o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, órgão da administração pública direta, que tem como área de competência as políticas e diretrizes voltadas à promoção dos direitos humanos, incluindo os direitos da juventude (LOZZI et al., 2019).

dos principais canais de participação social dos jovens e no controle social de políticas públicas. Conforme as determinações do órgão:

[...] é necessário reconhecer os jovens como "sujeitos de direitos e promotores e destinatários de políticas públicas". Identificando a importância do reconhecimento do papel dos jovens como agentes ativos e autônomos. O reconhecimento dos seus direitos deve estar alicerçado em uma perspectiva ampla de garantia de uma vida social plena e de promoção de sua autonomia". (BRASIL, 2006, p. 7).

O reconhecimento do jovem como sujeito integral de direito culmina no Brasil com a promulgação do Estatuto da Juventude – Lei 12.852/13, o qual dispõe sobre os direitos dos jovens de 15 a 29 anos, institui a Declaração dos Direitos da Juventude e o marco inicial para a criação do Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve), que nasce como um desdobramento que institui as competências da União, Estados e Municípios na implementação da Política Nacional da Juventude.

O Estatuto da Juventude estabelece onze direitos básicos dos jovens brasileiros: (1) à diversidade e à igualdade; (2) ao desporto e ao lazer; (3) à comunicação e à liberdade de expressão; (4) à cultura; (5) ao território e à mobilidade; (6) à segurança pública e ao acesso à justiça; (7) à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; (8) à profissionalização, ao trabalho e à renda; (9) à saúde; (10) à educação; (11) à sustentabilidade e ao Meio Ambiente (BRASIL, 2013a).

O Plano Nacional da Juventude sofreu atualizações em 2017, conforme segue informação contida no Caderno do Sinajuve:

Em 2017, a SNJ atualizou a proposta original do Plano Nacional de Juventude e deu origem ao Projeto de Lei 4.530/04. Para tanto, uma consultoria feita em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), produziu uma minuta alinhada com os 11 eixos temáticos do Estatuto da Juventude. O documento leva em consideração as resoluções das três Conferências Nacionais de Juventude (2008/2011/2015), os dados do Mapa da Violência 2016, o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência 2017, entre outros estudos. (LOZZI et. al., 2019, p. 51).

O Sinajuve teve a sua previsão normativa a partir do Estatuto da Juventude e foi editado em 2018 pelo Decreto n.º 9.306. Consta neste decreto que podemos compreender o propósito público do Sinajuve na construção de uma forma de articulação e organização da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e da sociedade civil para a promoção de políticas públicas de juventude, que contempla como seus principais objetivos:

I – Promover a intersetorialidade e a transversalidade das políticas, dos programas e das ações destinadas à população jovem; II – Estimular o intercâmbio de boas práticas, de programas e de ações que promovam os direitos dos jovens previstos no Estatuto da Juventude; III – Integrar as políticas públicas de juventude ao ciclo de planejamento e orçamento públicos anual e plurianual; IV – Ampliar a produção de conhecimento sobre a juventude; V – Incentivar a cooperação entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, o Ministério Público e as Defensorias Públicas da União, dos Estados e do Distrito Federal para a observância do Estatuto da Juventude; VI – Estimular e articular a laboração e a implementação dos planos de juventude dos entes federativos. (BRASIL, 2018c apud LOZZI et. al., 2019, p. 32).

Abramovay e Castro (2015) salientam os estudos de Simões (2004) que evidencia a existência de vários problemas no Estatuto da Juventude e nas políticas de juventude, cujas discussões iniciaram em 2004 e aprovado com muitos problemas dez anos depois. Para o autor, a política de juventude foi primeiramente focada na questão do envolvimento juvenil com a violência para depois surgir a legislação específica.

Nessa perspectiva, há necessidade de acompanhamento sistemático, avaliação e sistematização das ações, participação dos jovens na gestão, e na própria elaboração das propostas de políticas públicas, concretizadas por meio de canais de participação, pois segundo Unesco (2004), há necessidade de passar do tradicional enfoque clientelista e burocrático que tem os jovens como simples destinatários de políticas assistencialistas, para um enfoque centrado no “empoderamento” dos jovens e de sua participação efetiva para todos os níveis. Portanto, deve-se assumir um enfoque integrado e transversal, que permita somar os esforços institucionais e organizacionais oriundos da lógica setorial, trabalhando em conjunto com os próprios jovens, mas também e muito especialmente com os adultos que mantêm estreitas relações entre eles como: docentes: dirigentes comunitários, empresários, policiais, comunicadores sociais e pais.

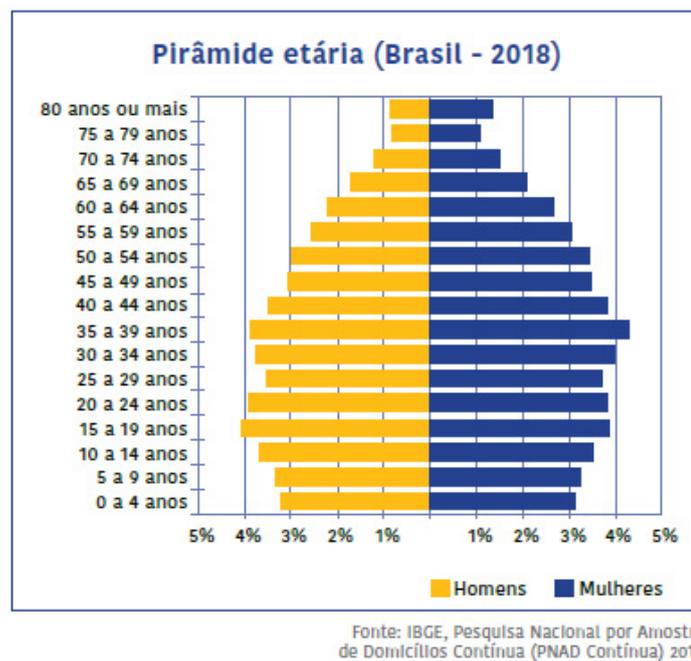
Neste cenário, justifica-se um olhar especial sobre as questões que afetam e mobilizam os jovens brasileiros que, pelas condições sociais presentes, impactam sobre a fase geracional seguinte, a adulta. Por isso, a temática sobre juventude entrou na agenda das políticas públicas das três esferas do governo, promovendo a intervenção de organismos internacionais, ONGs, fundações empresariais, além de um conjunto de grupos, redes e movimentos juvenis que possuem papel ativo além do interesse da mídia.

É importante destacar que para a obtenção de êxito das políticas públicas de juventude é necessário articulação com as demais políticas como esporte, lazer, assistência social, saúde, trabalho e emprego, segurança entre outras, evitando ações replicadas e até mesmo a fragmentação das políticas.

Cabe ressaltar que não são poucos os jovens no Brasil, pois conforme informado no caderno do Sinajuve (LOZZI et al., 2019), intitulado “Sistema Nacional da Juventude: uma gestão conectada e interativa”, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), o Brasil contava em 2017 com 48,5 milhões de jovens, sendo que, no mesmo ano, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicou que a população nacional atingia a marca de 200 milhões de habitantes, ou seja,  $\frac{1}{4}$  dos brasileiros eram jovens.

Segundo Pnad Contínua 2018 (IBGE, 2019), a nova pirâmide etária brasileira apresenta uma diminuição dos grupos etários mais jovens, cuja distribuição da população por grupos etários, conforme (FIGURA 1), apontou uma tendência de queda da proporção de pessoas abaixo de 30 anos de idade. Em 2012, essa estimativa era de 47,6% e em 2018 tinha caído para 42,9%. A população acima de 30 anos de idade, por sua vez, registrou crescimento em 2018, atingindo 57,1%, sendo que, em 2012 era estimada em 52,4% (LOZZI et. al, 2019, p. 15-16).

FIGURA 1 – PIRÂMIDE ETÁRIA (BRASIL – 2018)



FONTE: IBGE (2018).

A proporção nacional de um quarto de jovens converge com o recorte sobre Curitiba, cuja população foi estimada em 1.933.105 habitantes (IBGE, 2019) e a projeção do Iparides (2020), a partir da base de dados do Censo Demográfico de 2010 IBGE, atingiu aproximadamente 463.816 mil jovens na capital paranaense.

Para além da perspectiva demográfica, vale destacar os dados que retratam a condição da juventude brasileira frente à violência. Segundo dados apresentados no Atlas da Violência<sup>22</sup>, de 2019, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), no plano das violências, a morte prematura de jovens por homicídio é um fenômeno que tem crescido no Brasil desde a década de 1980. A pesquisa evidencia os dados apresentados por Cerqueira e Moura (2013), sobre o impacto econômico sobre as mortes violentas de jovens, as quais custaram ao Brasil cerca de 1,5% do PIB nacional em 2010, e destaca que em 2017, no Brasil, foram assassinados 35.783 jovens, representando uma taxa de 69,9 homicídios para cada 100 mil jovens no país. Os homicídios foram a causa de 51,8% dos óbitos de jovens de 15 a 19 anos; de 49,4% para pessoas de 20 a 24 e de 38,6% das mortes de jovens de 25 a 29 anos. Tal quadro fez dos homicídios a principal causa de mortes entre os jovens brasileiros em 2017.

As taxas por 100 mil habitantes jovens permitem a comparação da magnitude desse fenômeno nos diferentes estados do país. Em 2017, 15 Unidades Federativas apresentaram taxas de homicídios de jovens acima da taxa nacional de 69,9 por 100 mil. A comparação entre os estados também evidencia a heterogeneidade do fenômeno entre as unidades federativas, com taxas variando de 18,5 até 152,3 para cada 100 mil habitantes jovens. Em 2017, os estados com as menores taxas de homicídios entre jovens foram São Paulo (18,5), Santa Catarina (30,2) e Piauí (38,9). Já as três taxas mais elevadas foram as dos estados de Rio Grande do Norte (152,3), Ceará (140,2) e Pernambuco (133,0). (IPEA, 2019, p. 25).

Outra questão relacionada à juventude que nos faz refletir sobre a existência de graves problemas sociais, são os dados que retratam sobre o encarceramento de jovens brasileiros. Nos dados apresentados pelo Mapa de Encarceramento<sup>23</sup>: os jovens do Brasil, do Sistema Integrado de Informações de Penitenciárias (Infopen), apresentado pela Secretaria Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional da Juventude (BRASIL, 2015a), é possível aferir que em todos os anos da série histórica de 2005 a 2012, a maioria da população prisional do país era composta por jovens entre 18 e 24 anos.

Em 2005, dentre os presos para os quais havia essa informação disponível, 53.599 tinham entre 18 e 24 anos e 42.689, entre 25 e 29 anos. Já em 2012, 143.501 tinham de 18 a 24 anos e 266.356 destes tinham entre 25 e 29 anos. Olhando somente os dados de 2012 e considerando apenas a parcela para qual a informação sobre idade estava disponível, verificou-se que 54,8% da população encarcerada no Brasil era formada por jovens, segundo o Estatuto

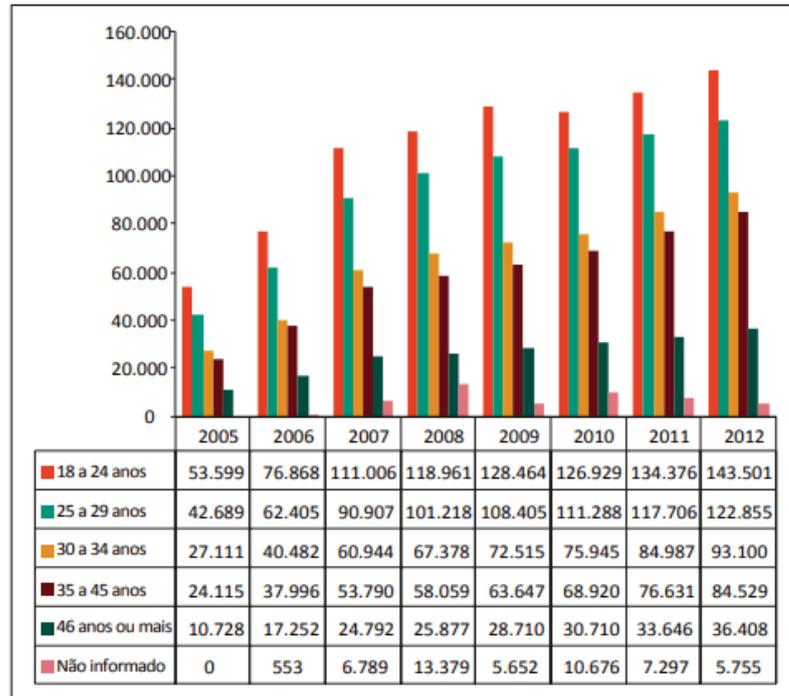
---

<sup>22</sup> Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34784](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784). Acesso em: 26 abr. 2020.

<sup>23</sup> Disponível em: <http://gg.gg/i97n3>. Acesso em: 26 abr. 2020.

da Juventude (Lei nº 12.852/2013), ou seja, menos que 29 anos, conforme representação na figura 2:

FIGURA 2 – GRÁFICO COM DADOS SOBRE A POPULAÇÃO PRISIONAL SEGUNDO FAIXA ETÁRIA BRASIL 2005 a 2012



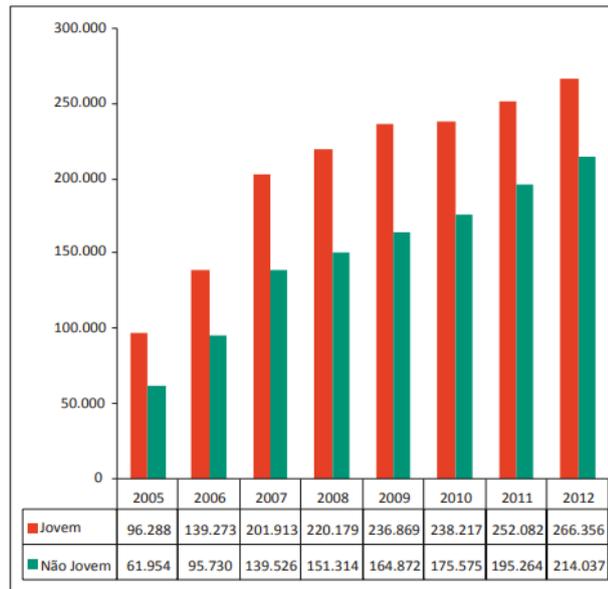
Fonte: InfoPen

Obs.: O número 0 na categoria não informado em 2005 refere-se a informação inexistente.

FONTE: InfoPen (2015).

Segundo os dados do InfoPen (2015), o gráfico abaixo representa a população encarcerada jovem (18 a 29) e não jovem (30 ou mais), seguindo o critério adotado no Estatuto da Juventude. Salienta-se a concentração do encarceramento sobre o grupo dos jovens.

FIGURA 3 – POPULAÇÃO PRISIONAL SEGUNDO JOVENS E NÃO JOVENS



FONTE: InfoPen (2015).

Vale destacar que os jovens adolescentes, menores de 18 anos e autores de atos infracionais em conflito com a Lei, são submetidos ao ECA e devem receber aplicação de medidas socioeducativas, uma vez que são penalmente inimputáveis, (BRASIL, 2015a). Para essa faixa etária foi desenvolvido o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), coordenado pela Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos-SNDCA/MDH, instituído pela Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012, e regido também pela Resolução n.º 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente-Conanda e pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Resolução n.º 160/2013 do Conanda).

O Sinase é formado pelos sistemas estaduais/distrital e municipais, incluindo também todos os planos, políticas e programas existentes nas esferas de governo voltados a esse tema, que regulamenta a execução das medidas socioeducativas previstas no ECA: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. Reportando sobre a violência, cabe ressaltar sobre o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (IVJ)<sup>24</sup>. Trata-se de um norteador das políticas públicas de juventude, desenvolvido pela SNJ em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, que agrega dados tais como: taxa de frequência à

<sup>24</sup> Disponível em: <http://gg.gg/i9846>. Acesso em: 26 abr. 2020.

escola, escolaridade, inserção no mercado de trabalho, taxa de mortalidade por homicídios e por acidentes de trânsito (BRASIL, 2017a).

Na edição de 2017, o IVJ apresentou dados em relação à violência sofrida por jovens negros do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. Dados do Atlas da Violência 2017 (IPEA, FBSP) mostram que mais da metade das 59.080 pessoas mortas por homicídios em 2015 eram jovens (31.264, equivalentes a 54,1%), dos quais 71% negros (pretos e pardos) e 92% do sexo masculino, entre outras informações alarmantes, que apontam entre as violências sofridas por jovens, “[...] os homicídios de jovens representam uma questão nacional não só de segurança pública, mas de saúde pública também” (BRASIL, 2017a, p. 15).

Em 2013, a SNJ desenvolveu a pesquisa intitulada Agenda Juventude Brasil<sup>25</sup>, para análise do perfil, demandas e formas de participação. Trata-se de uma pesquisa de opinião de caráter nacional que levantou dados para subsidiar a elaboração de políticas públicas para o universo juvenil, para jovens entre 15 a 29 anos. A pesquisa revelou que “a juventude brasileira é grande, diversa e ainda muito atravessada por desigualdades” (BRASIL, 2013b, p. 10). Os jovens em idade compatível para o trabalho, na realidade brasileira, sofrem com problemas de desemprego, em que a esperança da autonomia para a chegada da vida adulta é reduzida pelas chances no mercado de trabalho. A pesquisa realizada e divulgada em março de 2019, pelo Ipea, aponta que 12,7 milhões de brasileiros estão desempregados e a grande maioria faz parte da juventude, os quais encontram barreiras para conseguir e manter uma atividade remunerada.

Nesse sentido, Pais (2003) elucida que o principal problema que afeta a juventude é a dificuldade de inserção no mundo do trabalho, a empregabilidade. O que gera uma série de outros problemas de ordem econômica, social familiar, entre outros. Acompanhando os problemas vivenciados pela juventude, o autor destaca a exigência da expansão e qualificação escolar exigida por parte do mercado, porém, essa exigência muitas vezes não corresponde a uma melhor qualificação profissional, bem como não garante a inserção do jovem no mercado de trabalho. Outra grande dificuldade é o acesso à habitação, que gera uma convivência longínqua com os pais, essa dificuldade faz com que os jovens não assumam uniões estáveis, às relações precárias, ao aborto, ao divórcio e às “variantes da vida sexual” (PAIS, 2003, p. 32).

---

<sup>25</sup> Organizada por blocos temáticos, a Agenda Juventude Brasil se baseou em uma amostragem de 3.300 entrevistas distribuídas em 187 municípios. Estes, por sua vez, foram estratificados de acordo com as localizações geográficas (capital e interior, áreas urbanas e rurais) e com o contingente populacional (municípios pequenos, médios e grandes), contemplando as 27 unidades da federação (IPEA, 2013).

Outra questão importante refere-se à educação, dimensão social importante para juventude, pois possibilita que os jovens possam se preparar e desenvolver as suas habilidades propiciando autonomia e emancipação. Entre os dados coletados pela pesquisa, Agenda Juventude Brasil/2013, relacionados a escolarização, destacamos que 33% dos entrevistados pararam de estudar antes de concluir o grau almejado e 29% não está estudando porque considera que concluiu os estudos, 37% estudam e um residual de menos de 1% que nunca estudaram.

Quanto ao ganho de escolaridade a pesquisa apresenta dados de um ganho de desempenho escolar, aponta que 13% dos jovens chegou ao ensino superior, 59%, ou seja metade do contingente jovem tem sua escolaridade localizada no Ensino Médio sendo 39% já concluídos, no entanto  $\frac{1}{4}$  dos jovens, uma representação de 25% tem sua escolaridade limitada ao ensino fundamental completo ou incompleto, este dado significa que um em cada 4 jovens ainda não atingiu esse nível mais fundamental do ensino (BRASIL, 2013b).

No âmbito do esporte e lazer como direito dos jovens, cabe ao Estado a responsabilidade em formular políticas públicas de esporte e lazer destinadas aos jovens, principalmente em relação aos equipamentos para que se permita a ampla e diversificada prática de lazer, esporte e cultura. Iniciativas de esporte e lazer no âmbito das políticas públicas foram tomadas a partir da promulgação da Política Nacional do Esporte (PNE), foi aprovada em 14 de junho de 2005, pela Resolução n.º 05 do Conselho Nacional do Esporte (CNE), que reafirma o princípio constitucional que estabelece o esporte e o lazer como práticas que devem ser fomentadas pelo Estado e um direito a ser garantido pelo Estado Brasileiro (BRASIL, 2019) Atualmente a Política Nacional do Esporte é de responsabilidade da Secretaria Especial do Esporte do Ministério da Cidadania.

Em virtude dos apontamentos relacionados, se faz necessário preparar a juventude para ocupar o seu lugar na sociedade, a conscientizando sobre questões de saúde, qualificação profissional, uso do tempo livre, o incentivo à participação política juvenil e ao exercício da cidadania, formando uma juventude atuante na sociedade, incentivando o protagonismo juvenil<sup>26</sup> e o exercício de serem consumidores e produtores de cultura, sendo estas questões importantes a serem garantidas para e pelos jovens.

---

<sup>26</sup> Entende-se por protagonismo juvenil um tipo de ação de intervenção social para responder a problemas reais onde o jovem é sempre o ator principal. Significa o jovem participar como ator principal em ações que não dizem respeito a sua vida privada, familiar e afetiva, mas a problemas relativos ao bem comum, na escola, na comunidade ou na sociedade mais ampla.

Evidenciamos que as pesquisas que fornecem dados oficiais apresentam o perfil da juventude em suas diferentes dimensões. Estes dados possibilitam a sustentação de diferentes estudos para análise e interpretações de realidades e contextos, apresentando um retrato do perfil da juventude que nos desafia a compreender em relação ao cotidiano dos jovens, bem como a buscar por formas de compreender a complexidade da vida, nas astúcias dos jovens, nas descontinuidades, nas tentativas de controle e padronização, nas práticas discriminadoras, na produção dos estereótipos. Devido às esperanças e desencantos deste segmento, observamos que existem várias juventudes as quais não possuem as mesmas oportunidades no meio social, com destaque ao acesso aos bens culturais, dessa forma é necessário desenvolver e estimular práticas à juventude para equalizar as diferenças e gerar oportunidades.

## 2.2 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: EXPERIÊNCIAS DE VIDA E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

*Não se pode falar de educação sem amor.*  
**Paulo Freire<sup>27</sup>**

Ao longo do tempo o ser humano vai em busca do conhecimento por meio da ciência para compreender como os processos nas diferentes áreas acontecem. De forma crítica, sensível ou racional surgem as correntes de pensamento que, aliando a criação e a produção da cultura, forma-se uma cadeia de sentidos e significados os quais devem ser transmitidos por meio da educação, a qual possui o propósito de comunicar, desenvolver e formar. Gadotti (2012) destaca que a educação é um fenômeno complexo, composto por tendências, correntes e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas, e enfatiza nas palavras de Paulo Freire, que toda educação é política, pois “[...] não é neutra, implica princípios e valores que configuram uma certa visão de mundo e de sociedade” (GADOTTI, 2012, p. 10). No entanto, o mesmo autor aponta que é necessário identificar de que educação estamos falando, indicar o lugar, o território, pois toda educação é situada historicamente.

---

<sup>27</sup> Compreendemos que para Paulo Freire educar é um ato de amor. Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, é considerado um dos maiores intelectuais brasileiros do século XX. A partir de sua leitura crítica da realidade, elaborou uma teoria do conhecimento, ou, como ele mesmo preferia dizer, “uma certa compreensão ético-crítico-política da educação” que tem como uma das bases o *diálogo*, que possibilita a *conscientização* com o objetivo de formar cidadãos da práxis progressista, transformadores da ordem social, econômica e política injusta. Paulo Freire é conhecido como educador da esperança e do diálogo, como o pensador ativista preocupado com a *humanização* e a de todos os homens e de todas as mulheres das amarras das discriminações, do elitismo e da opressão” (FREIRE, 2017).

Para Bittencourt (2006) a educação é originária da Antiguidade Grega, foi privilégio das igrejas, especialmente a Igreja Católica, representada pela Companhia de Jesus. No Estado Moderno, a partir da Revolução Francesa, ganha um novo estatuto, passando a ser responsável pela construção da ideia de Nação e de Cidadão, identificada pela escola, instituição através da qual o estado deveria educar os seus cidadãos. Contudo, para o autor, a escola pública mostrou-se insuficiente como lugar de cidadania, que não consegue apenas por meio do conhecimento de direitos e deveres formar o cidadão, pois esbarra nas desigualdades pelos modos de produção e bens sociais. A escola tende a reproduzir as desigualdades e, portanto, o lugar social dos grupos que a compõem, seu mecanismo e suas práticas culturais, aí destacados o sistema de exames, as avaliações e classificações, estão voltados a produção de distinção. Entretanto, “[...] ao longo do último século foram produzidos muitos discursos sobre a organização complexa que exhibe riscos de haver sido naturalizada” (BITTENCOURT, 2006, p. 13).

Quanto ao conceito de cidadania, Bittencourt (2006) reporta a ideia de Estado liberal, de indivíduo e individualização, ao Estado de direito, ao cidadão, sujeito de direitos e deveres, vivendo em sociedade sob o pacto democrático. Trata-se, pois, de um conceito político gerado pelo pensamento do século XVIII europeu e consolidado durante o século XIX, que foi imposto socialmente ao mesmo tempo em que o capitalismo instala e aprofunda relações de exploração de trabalho e acumulação de riqueza (BITTENCOURT, 2006).

O pioneiro na conceituação sobre cidadania foi T. H. Marshall, em 1950, o qual publicou o livro, *Citizenship and Social Class*, obra clássica para os que se dedicam a estudar sobre o assunto. Para Marshall (apud DELGADO, 2008), os direitos de cidadania são de três tipos: civis, sociais e políticos.

Os direitos civis são aqueles fundamentais à liberdade, à vida, à igualdade formal de oportunidades e a propriedade. Os direitos políticos relacionam-se à participação política, à liberdade de expressão, ao direito de votar e ser votado, à liberdade de organização dos cidadãos. Já os direitos sociais vinculam-se à ideia de justiça social e de redução das desigualdades. Dentre estes destacam o direito à educação, à saúde, ao trabalho à proteção aos trabalhadores. (DELGADO, 2008, p. 320).

Segundo Sherer–Warren (1999), a ampliação dos direitos de cidadania foi proveniente de correntes ideológicas e políticas, nos movimentos sociais que comportam tensões no interior de suas práticas. Assim, do liberalismo vem a ideia dos direitos individuais e da consciência da liberdade para a vida individual e social.

Ampliando o debate, Libâneo argumenta que a educação deve ser entendida como um fator de realização da cidadania<sup>28</sup>, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social (LIBÂNEO, 2012, p. 133). Para o referido autor, a educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade necessária à existência e funcionamento de toda sociedade. Segue afirmando que a educação escolar é um sistema de instrução com propósitos intencionais pré-estabelecidos, pela educação formal em que se democratizam os conhecimentos científicos que formam a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios impostos pela sociedade.

A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. (LIBÂNEO, 1994, p. 22–23).

Entretanto, Libâneo (2001) adverte que a ampliação do conceito de educação e a diversidade das atividades educativas é um fenômeno dos processos sociais contemporâneos, diversificando a ação pedagógica na sociedade. Conforme aponta o autor:

Em várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não formais e formais, é ampliada a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas. (LIBÂNEO, 2001, p. 3).

A partir do século XIX, o capitalismo se constituiu num importante marco na história do desenvolvimento industrial, o qual alterou as redes de relações e impôs novas maneiras de organização da sociedade, ritmo de vida e trabalho, e com o avanço da tecnologia no século XX trouxe a globalização, alterando ainda mais as estruturas sociais, com destaque à família, que inseriu a mulher no mercado de trabalho, sendo importante na reorganização da sociedade, respondendo às mudanças e novas necessidades no campo educacional, pois a instituição escola com seu papel pedagógico, não conseguia suprir as novas demandas sociais.

---

<sup>28</sup> “A análise sobre cidadania incorpora pelo menos duas dimensões. Uma teórica, essencial à conceituação dos diferentes direitos que a constituem, e uma histórica, que proporciona uma melhor compreensão da prática constitutiva desses direitos. Como processo em movimento permanente, a cidadania contém dimensão utópica que tem uma ampliação dos direitos do cidadão seu horizonte sempre atualizado [...], a cidadania como processo, traz em si mesma a ideia de expansão, de construção de um horizonte que se amplia através da incorporação institucional de desejos ou carecimentos e que se contraem frente a limitações, resistências e obstáculos. A definição e a constituição dos direitos de cidadania, portanto, relacionam-se a processos históricos não-lineares. Ou seja, através de um movimento dialético de avanços e recuos, de expansão e compressão” (DELGADO, 2008, p. 322-323).

Gohn (2014) destaca sobre a existência de inúmeros educadores que formularam ensinamentos, criaram teorias de aprendizagem que foram construídas em diferentes momentos da História da humanidade, influenciando escolas, pensadores, analistas e a própria sociedade e o Estado. No entanto, como adverte a mesma autora, na atualidade os debates sobre as teorias da aprendizagem ressurgiram devido a mudanças provocadas pela globalização e seus efeitos sobre a sociedade e as políticas governamentais.

Com o desenvolvimento tecnológico, a sociedade atua em rede e novos processos de aprendizado têm sido criados, reciclados ou clamados como necessários. Cada vez mais os organismos internacionais do campo educativo preconizam que os indivíduos devem estar continuamente aprendendo, que a escola formal apenas não basta, que se deve aprender a aprender. Os conteúdos rígidos dos currículos são questionados, novos saberes são descoberto-identificados/identificados fora das instituições escolares, fundamentais para o crescimento/desenvolvimento dos indivíduos enquanto seres humanos, assim como para o desempenho destes indivíduos no processo de trabalho em face às novas exigências do mundo globalizado. (GOHN, 2014, p. 38).

A modernização da escola e a adequação às novas tendências da sociedade são necessárias para romper paradigmas e buscar o novo, para integrar-se as situações do cotidiano. Libâneo (2012) aponta que a escola precisa, não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos preparados e qualificados para um novo tempo. Para o autor:

De fato, vem se acentuando o poder pedagógico de vários agentes educativos formais e não formais. Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não escolares. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e, também, na criação e elaboração de jogos, brinquedos. (LIBÂNEO, 2005, p. 27).

Para compreender o campo educacional, analisamos que existem três práticas diferentes: a educação formal, a educação informal e a educação não formal. A configuração desses modelos é demonstrada por Gohn (2016), em que a autora aponta que as três concepções são complementares e destaca que a educação propriamente dita é um conjunto, uma somatória que inclui a articulação entre educação formal, proveniente da escola por meio de procedimentos como matérias e disciplinas, contendo normas e regras; a educação informal, por meio da assimilação da cultura local onde nascem, pela família, religião que professam, pelo pertencimento da região, território entre outros e a não formal que, embora tenha um campo próprio, pode se articular com a educação formal e a não formal. Gohn (2016), elucida

sobre a importância da educação não formal na formação humana, destacando a potência em virtude da sua atuação cidadã:

A educação não formal engloba os saberes e os aprendizados gerados ao longo da vida, principalmente em experiências envolvendo a participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens, tais como projetos sociais, movimentos sociais, etc. Há sempre uma intencionalidade nestes processos. Assim, a educação não formal contribui para a produção do saber na medida em que atua no campo no qual os indivíduos atuam como cidadãos. Ela aglutina ideias e saberes produzidos pelo compartilhamento de experiências, produz conhecimento pela reflexão, faz o cruzamento entre saberes herdados e saberes novos adquiridos. Nesse sentido, destaco que é preciso olhar para as possibilidades da educação não formal até para resolver e potencializar a educação formal. (GOHN, 2016, p. 61).

Como complemento referente à conceituação das diferenças entre as dimensões da educação, Gohn (2011) destaca que a educação informal, além da sua transmissão pela família, também se amplia em relação ao convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas, etc. Por sua vez, nesta mesma direção, Gadotti (2012) apresenta as diferenças entre a educação formal e a educação não formal, destacando:

A **educação formal** é representada principalmente pelas escolas e universidades, e depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação. A **educação não formal** é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de ‘progressão’. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. Trata-se de um conceito amplo, muitas vezes associado ao conceito de cultura. Daí a educação não formal estar ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam adultos ou crianças. (GADOTTI, 2012, p. 15, grifo nosso).

Fávero (2007) enfoca que a educação não formal é uma categoria utilizada com frequência na área da educação para situar atividades e experiências diferentes das que acontecem na escola. O autor reforça como extraescolares as atividades que ocorreriam à margem da escola, mas que auxiliam a aprendizagem escolar. Relata ainda que a terminologia formal/não formal/informal é de origem anglo-saxônica, introduzida a partir dos anos 1960, em virtude da demanda que aconteceu após a Segunda Guerra Mundial em 1945. Jaume Trilla (1996) corrobora que o termo “educação não formal” no contexto educacional foi popularizado a partir de 1967, com a *International Conference on the World Crisis in Education*, realizada em Williamsburg, Virgínia/EUA, sendo discutidos temas sobre a crise na educação. Assim, historicamente, o conceito de educação não formal surge nos Estados Unidos e Europa e posteriormente introduzido no Brasil. Conforme Belle (1982 apud MARQUES; FREITAS,

2017), o final da década de 1960 foi propício para a criação de novos modelos e espaços educativos. As autoras referenciam a Unesco que, a partir da concepção da aprendizagem ao longo da vida, é pioneira no uso do termo e na proposta de divisão dos sistemas educativos nas três categorias.

Silva e Perrude (2013) afirmam que o século XXI é marcado por mudanças nas políticas educacionais, pois a responsabilidade em propor ações neste campo não pertence somente ao Estado, o qual descentralizou os seus serviços, caracterizando ao Terceiro Setor responsabilidades para a resolução da questão social. Estas mudanças foram alteradas pelo quadro histórico educacional brasileiro, pois foi a partir da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, o qual legisla que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, devendo ser “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo do exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Nas palavras de Gohn (2011), até os anos 1980 os olhares e a atenção das políticas públicas e dos educadores eram voltados para a educação formal, devido aos aparelhos escolares institucionais. No entanto, a partir dos anos 1990, em virtude das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho, processos de aprendizagem em grupo passaram a ser valorizados, dando-se importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos, necessitando-se de aprendizagens de habilidades extraescolares. A autora prossegue, relatando que outros fatores também contribuíram, como estudos de organismos internacionais, como a ONU e a Unesco, sendo destaque a conferência realizada em 1990, na Tailândia, onde foram elaborados dois documentos denominados “Declaração mundial sobre a educação para todos” e “Plano de ação para satisfazer necessidades básicas da aprendizagem”. Estes documentos abrangeram conteúdos teóricos e práticos, valores e atitudes para viver e sobreviver, além de desenvolver a capacidade humana, sendo destaque da conferência a ampliação do campo da educação para outras dimensões além da escola, como descrição a seguir:

A Conferência adotou uma concepção de saber que se refere à aptidão das pessoas para atuar efetivamente, ou seja, sua capacidade para realizar ações competentes. Nesta concepção, o conhecimento adquirido é observado através da maior ou menor habilidade com que a pessoa age na vida familiar, comunitária, social, econômica, política e cultural. A habilidade implica “hábito” e supõe disponibilidade imediata e automática de executar o aprendido no cotidiano. Do mesmo modo, a capacidade de ação competente tem uma conotação de valor que também pode ser observada: ‘sabe’ aquele que, com sua ação, contribui para a melhoria do mundo, entregando e oferecendo aos que o rodeiam uma vida mais digna e um maior bem-estar. Nesta concepção de ‘saber’ aparecem, então profundamente entrelaçadas, as dimensões

éticas, espirituais, sociais e materiais da vida humana. (UNICEF, 1992, apud GOHN, 2011, p. 101-102).

Os documentos da Conferência prosseguem preconizando o trabalho das ONGs, como agências que possuem *know-how* em metodologias, estratégias e programas de ação no âmbito educativo comunitário e intrafamiliar, destacando a necessidade de mudanças, numa visão ampliada de educação, inovando os canais existentes, fazendo alianças e utilizando-se recursos de forma a universalizar o acesso à educação e fomentar a equidade, tendo se constituído ao longo das últimas décadas como estimuladores do trabalho voluntário e de revalorização de culturas locais, de forma a resgatar o conhecimento existente entre as comunidades atendidas e não ignorá-lo (GOHN, 2011, p. 102).

Entre as características da educação não formal, Gohn (2006a) aponta: não ser organizada por séries/idade/conteúdos, trabalha e forma a cultura política de um grupo, atuando sobre aspectos subjetivos do grupo e de laços de pertencimento; colabora para o desenvolvimento da autoestima, fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo. Para a autora é necessário definir a educação não formal nos limites do que ela realmente é e não como um contraponto à educação formal, pois:

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

Marques e Freitas (2017) destacam que aspectos emotivos são cada vez mais valorizados na dimensão educacional, com ênfase na educação não formal e informal, a valorização da percepção das emoções pode ter um papel central na motivação e nas escolhas do aprendiz, podendo gerar sentimentos como interesse, maravilhamento, vontade de aprender, entre outros. Devido a sua participação voluntária, possibilita a criação de ambientes de aprendizagem descontraídos, com componentes lúdicos e experimentais os quais podem ser facilitadores de aprendizagem. A educação não formal propicia aos indivíduos o desenvolvimento de “[...] sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes

são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais, dentro de suas diferenças raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc” (GOHN, 2006b, p. 4).

Na educação não formal a aprendizagem leva-se em conta o meio sociocultural, onde se vive e a classe social a que pertence, sendo constituintes da construção da cultura dos indivíduos. “Sempre há recriação, reelaboração interna, mental, de tal forma que o que foi aprendido é retraduzido por novos códigos, de dentro para fora, e ao se expressar como linguagem ou comportamento, é um conhecimento elaborado” (GOHN, 2014, p. 39). A autora aponta que no processo reflexivo, proveniente do social, gerado na interação e compartilhamento de processos coletivos, se relaciona no plano das estruturas mentais dos indivíduos, no intercruzamento entre culturas existentes e culturas adquiridas.

A cultura sociopolítica e cultural de um indivíduo, sua mentalidade, é construída por reelaborações contínuas, confrontações, resultando em ressignificações de conteúdos e produção de saberes, quase que num processo de autoaprendizagem. Para nós, o campo deste processo é o da educação não formal. Portanto, a educação não formal está na ordem do dia e nos auxilia na compreensão dos processos de aprendizagem. (GOHN, 2014, p. 39).

A educação não formal é uma educação cidadã a qual se dá pela prática social, é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, em espaços e ações coletivas cotidianas, articula-se ao campo da educação cidadã, pressupõe a democratização do conhecimento, voltando-se para a “[...] formação de cidadãos(as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)” (GOHN, 2014, p. 40). Ainda de acordo com a mesma autora, os métodos na educação não formal passam pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas, “[...] penetrando no campo simbólico das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas” (GOHN, 2016, p. 64). Designa um processo com várias dimensões, tais como:

[...] aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem que os indivíduos façam uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. São processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquiridas a partir da experiência em ações coletivas, organizadas segundo eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc. (GOHN, 2016, p. 60-61).

Gohn (2016) ressalta que existe uma resistência das pessoas e escolas à educação não formal, que acham que é uma tarefa desempenhada somente pelas ONGs, e que são projetos que viriam para acabar e diminuir com o poder das escolas, percebendo-a como um aspecto de reforço escolar. Pelo contrário, a educação não formal tem natureza, campo e especificidade próprios, a autora ressalta que não existem políticas públicas que fortaleçam raízes como uma política de Estado (GOHN, 2016).

Não obstante, sobre a articulação entre educação não formal e formal, a literatura referente ao assunto aborda sobre a possibilidade de, talvez algum dia, a educação não formal, no prisma da educação social, seja uma educação acessível a todos e não priorizada para crianças e jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Como referência nos apoiamos em Souza e Catani (2016), quando relatam que “[...] esse modelo de educação, enfim, se apresenta como apto a restituir a dignidade social perdida e a resgatar a cidadania” (SOUZA; CATANI, 2016, p. 56).

Gohn (2010) percebe a necessidade da conexão no universo das práticas educativas nos contextos formal, não formal e informal, pois se complementam. De acordo com a reflexão da autora:

[...] articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território, é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual. Por isso, trabalhamos com um conceito amplo de educação que envolve os campos da educação formal, educação informal e educação não formal. (GOHN, 2010, p. 15).

Nesse viés, Gohn (2016) propõe que para se delinear um programa de articulação entre a política formal com a não formal, sob a perspectiva emancipatória, de uma cultura cidadã, não se pode pensar em ser pontual ou experimental, a necessidade é sua ampliação. A importância dessa articulação é em decorrência da educação não formal preparar para a vida no sentido do comportamento dos indivíduos, pois é uma educação que tem a sua base nas experiências das pessoas, sendo assim uma ferramenta importante na formação e construção da cidadania, em qualquer nível social ou de escolaridade, com destaque à sua contribuição para a juventude:

Destaca-se sua relevância no campo da juventude. Pelo fato de ser menos estruturada e mais flexível, a educação não formal consegue atingir a atenção e o imaginário dos jovens. E, quando é acionada em processos sociais desenvolvidos em comunidades carentes socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social pelo resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expressa na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores. [...] ela potencializa o processo de aprendizagem,

complementando-o com outras dimensões que não têm espaço nas estruturas curriculares. (Id. Ibid., 2016, p. 71).

A educação não formal tem a sua participação no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2007. Neste documento, a educação não formal em direitos humanos é orientada pelos princípios da emancipação e da autonomia, e sua implementação nas comunidades configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica destacando o direcionamento para as seguintes reivindicações:

a) qualificação para o trabalho; b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano. (BRASIL, 2007, p. 43).

Segundo o PNEDH, as experiências educativas não formais devem ser aperfeiçoadas conforme o contexto histórico e a realidade local. As alternativas para o avanço da democracia, a ampliação da participação política e popular, o processo de qualificação dos grupos sociais e comunidades para intervir na definição de políticas democráticas e cidadãs, e o empoderamento dos grupos sociais exigem conhecimento experimentado sobre os mecanismos e instrumentos de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos (BRASIL, 2007). Nesse contexto, percebemos a potência da educação não formal, devido aos seus princípios de autonomia e emancipação, conforme destacado no PNEDH e pelos apontamentos de articulação com as demais facetas da educação (GOHN, 2014), por meio de seus programas e projetos, potencializando a educação formal como matriz estruturante. Para isso, existe a necessidade da percepção dos gestores das políticas públicas sobre essa articulação, que auxilia em questões de convivência, conforme aponta a autora:

Problemas como o da violência, *bullying*, e drogas, como devem ser trabalhados? Nas escolas, apenas a partir das estruturas curriculares que temos, sem trabalhar com educação não formal, eu não vejo saída. Concluimos que a educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade, destacando, entretanto, sua relevância no campo da juventude. Pelo fato de ser menos estruturada e mais flexível, consegue atingir a atenção e o imaginário dos jovens. Quando é acionada em processos sociais desenvolvidos em comunidades carentes socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social via o resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expressa na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores. Quando presente na fase de escolarização básica de crianças, jovens/adolescentes ou adultos, como pode ser observado em vários movimentos e projetos sociais citados, ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não têm espaço nas estruturas curriculares. (GOHN, 2014, p. 42).

Cabe ressaltar que a educação não formal, conforme argumenta Gohn (2014), não substitui a escola e muito menos é uma coadjuvante para ocupar o tempo dos alunos fora do período escolar, a mesma tem condição de unir cultura política, formando elementos para uma nova cultura política, tendo seu espaço de “formar cidadão” para o mundo da vida, podendo estar presente em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião e outros contextos sociais.

### 2.2.1 A educação não formal e os locais para as suas práticas

A educação não formal possui um campo ampliado de atuação e, segundo Gohn (2014, p. 41), se desenvolve usualmente extramuros escolares, com destaque:

[...] nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, educação e cultura. As práticas não formais desenvolvem-se também no exercício de participação, nas formas colegiadas e conselhos gestores institucionalizados de representantes da sociedade civil.

Prossegue a autora relatando que ONGs e organizações de entidades corporativas do chamado Sistema S<sup>29</sup>: Serviço Nacional do Comércio (Senac), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional da Indústria (Senai) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) desenvolvem trabalhos na área social, adotando a terminologia educação não formal. Destaca também que a educação não formal aparece em programas de conglomerados financeiros que desenvolvem projetos sociais. Gohn (2014) aponta a existência de convênios e parcerias para a realização de projetos sociais firmados com escolas que, muitas vezes, não têm horário e nem condição de desenvolver uma série de projetos, como na área de informática, da música e do esporte, assim, as entidades acabam desenvolvendo os projetos sociais em conjunto com as escolas.

Em relação ao Terceiro Setor, que desenvolve programação para a área social, também trabalha com educação não formal junto a comunidades variadas, especialmente em situação

---

<sup>29</sup> “Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) e Serviço Social de Transporte (Sest).” (AGÊNCIA SENADO, 2020).

dos projetos sociais. “Para nós, educação não formal não é sinônimo de programação para pobre. Para nós é formação do ser humano em geral, é conquista, é direito social de todos” (GOHN, 2014, p. 41).

Cabe ressaltar a importância das ONGs para o desenvolvimento do “social” no Brasil. A partir da Constituição de 1988, em virtude da abertura democrática no país, o Terceiro Setor emergiu uma frente de serviços em diferentes áreas, suprindo deficiências em âmbitos de políticas locais, tentando equalizar as distâncias e as diferenças entre as classes sociais. Conforme explicações de Gohn (2011), nos anos 1990 o Terceiro Setor, representando um novo campo de força democrática na sociedade, tem seu modelo próximo ao norte-americano *non-profits* (sem fins lucrativos), caracterizando um novo setor da economia, ou seja, “a economia social”. Assim, o perfil das ONGs agora articuladas às políticas sociais neoliberais, adentra o espírito da filantropia empresarial, atuando em problemas cruciais da realidade nacional, como as crianças em situações de risco, alfabetização de jovens e adultos, etc (Id. *Ibid.*, p. 85).

Scherer-Warrer (1999) destaca que as ONGs possuem finalidades para melhorar ou fortalecer a sociedade civil, atuando na medida de provocar micro transformações locais ou no cotidiano, ou macro transformações globais ou sistêmicas, as quais remetem a dois eixos principais, à questão de cidadania e ao modelo de desenvolvimento. A autora define as ONGs como entidades privadas com fins públicos e sem fins lucrativos, que contam com uma participação voluntária, engajamento não remunerado, pelo menos do conselho diretor, caracterizados como grupamentos coletivos com alguma institucionalidade. Distinguem-se, dessa forma, do Estado, do mercado/empresas e se identificam com a sociedade civil/associativismo.

Associações civis são formas organizadas de ações coletivas, empiricamente localizáveis e delimitadas, criadas pelos sujeitos sociais em torno de identificações e propostas comuns, como para a melhoria da qualidade de vida, defesa de direitos de cidadania, reconstrução comunitária, etc. Inclui-se nessas as associações de moradores, ONGs, grupos de mútua ajuda, grupos de jovens e outros. (SCHERER-WARRER, 1999, p. 15).

Nesse viés, as ONGs encontram espaço para atuação na educação social, formato educativo que se firma potencialmente de forma restaurativa de contextos fragilizados, e se efetiva nas localidades periféricas da sociedade brasileira principalmente pela aplicação de projetos e programas sociais desenvolvidas por organizações do Terceiro Setor (SOUZA; CATANI, 2016). Como ressalta Gadotti (2012), o fato de a educação social ter se desenvolvido com maior ênfase nas ONGs, Organizações da Sociedade Civil (OSCs) e movimentos sociais

e populares, apresenta o retrato da fragilidade do poder público em atender os setores mais empobrecidos da sociedade. O Terceiro Setor é um grande responsável pela mobilização da população para a conscientização dos seus direitos à educação. Mesmo assim, o referido autor aponta que algumas ONGs desenvolvem parcerias com administrações públicas democráticas, sendo que a proposta da educação cidadã enriquece os direitos humanos das comunidades.

### 2.2.2 A educação não formal no prisma da educação social

Trilla (2008) nos adverte que as mudanças no mundo contemporâneo necessitaram de práticas pedagógicas fora do ambiente escolar. O cenário educacional se abre, com novas perspectivas, transformações e modificações, surgindo dessa forma a educação social. Já Parcerisa (2002), por sua vez, afirma, no que diz respeito à educação não formal e sua relação com a educação social, que nem todas as intervenções de educação social têm lugar por meio de agentes ou âmbitos não formais, e também pelos âmbitos informais da família e de âmbitos escolares, porém, nem toda intervenção educativa não formal se identifica sempre como educação social, como a formação de executivos de uma multinacional, por exemplo:

La educación social es una educación no formal. [...] Es cierto, por lo tanto, que la educación social es no formal, pero lo inverso, aunque sea harto dificultoso definirse en el caso de determinadas acciones formativas. Puede ayudar en esta tarea es recurrir a la segunda parte de la definición que he propuesto anteriormente: la educación social tiene como sujetos prioritariamente a personas y colectivos en situación de conflicto social y a colectivos riesgo de encontrarse en esta situación. Según la priorización propuesta, el campo de la intervención de las educadoras y educadores sociales puede ser muy amplio, pero debe atender en primer lugar a personas y colectivos en situación de conflicto social o con riesgo de él y, en todo caso, después a otras personas y colectivos<sup>30</sup>. (PARCERISA, 2002, p. 20).

Souza e Catani (2016) citam Ortega (2005) que sustenta que a educação social é o objeto de âmbito da pedagogia social, que está presente em ambientes socioeducativos e comunitários, estabelece vínculos com diversas áreas do conhecimento como sociologia e psicologia, e atua de forma ampla, com diferentes atores na comunidade sendo o indivíduo, a

---

<sup>30</sup> A educação social é uma educação não formal. A educação social não é formal, mas o inverso, embora seja muito difícil de definir no caso de certas ações formativas. [...] a educação social tem como sujeitos principalmente pessoas e grupos em situação de conflito social e grupos em risco de se encontrarem nessa situação. De acordo com a priorização proposta, o campo de intervenção dos educadores sociais pode ser muito amplo, mas deve primeiro atender pessoas e grupos em situação de conflito social, ou em risco de conflito e, em qualquer caso, posteriormente a outras pessoas e grupos (PARCERISA, 2002, p. 20, tradução nossa).

família, escola e espaços de convivência humana, tem o pressuposto de atuar amplamente na sociedade de forma integral, com enfoque na construção do cidadão e de sua cidadania numa perspectiva sociopolítica.

Essa perspectiva auxilia o homem e a coletividade na qual está sendo inserido em três aspectos essenciais para que sejam cidadãos de fato e não somente de direito. O primeiro auxílio está na reflexão sobre as possíveis identidades existentes no contexto societário emanadas da realidade histórica e cultural diversa. O segundo está na formação de uma consciência identitária pessoal e coletiva e respeitada no contexto social e o terceiro, no planejamento e na aplicação conjunta do planejado em prol da conquista de um espaço social voltado ao ideário de equidade e do bem comum. (SOUZA; CATANI, 2016, p. 56-57).

Segundo Gadotti (2012) a educação social está fortemente marcada pelo ressurgimento e revalorização do trabalho social/serviço social, sendo uma conquista dos trabalhadores sociais, abrangendo o campo de atuação para diferentes atividades como:

A inclusão digital, a segurança alimentar e social, o desenvolvimento local, a convivência social (gestão de conflitos), a acessibilidade urbana e outros campos que têm a ver com o bem viver da pessoas, exercendo uma função que vai do diagnóstico, ao terapêutico, ao de apoio psicossocial, e, ao mesmo tempo, ao de animador sociocultural. (GADOTTI, 2012, p. 17).

A pedagogia social tem como seu grande inspirador Paulo Freire. Conforme afirma Gadotti (2012), para o autor, esta pedagogia “[...] caracteriza-se como um projeto de transformação política e social visando ao fim da exclusão e da desigualdade, voltada, portanto, para as classes populares ‘como pedagogia popular e libertadora’, inserindo-a, portanto, no campo das pedagogias da práxis” (GADOTTI, 2012, p. 26).

Souza e Catani (2016), ao abordar Graciani (2014), apontam que as relações humanas ocorrem por mediação, cabendo ressaltar que ações isoladas não são adequadas aos contextos políticos, sendo que o contexto da mobilização dos sujeitos segue a seguinte construção:

A Pedagogia Social sofre a influência da obra freireana e reitera a importância do conhecimento do mundo para a sua transformação por meio de um processo educativo dialógico, rigoroso, intuitivo, imaginativo, comunitário, participativo e afetivo, no qual a relação com o outro é constituinte fundamental para a construção de uma verdadeira consciência histórica. (GRACIANI, 2014, p. 18 apud SOUZA; CATANI, 2016, p. 58-59).

Entendida como pedagogia da prática, a pedagogia social tem como entendimento que conflitos existem, por isso a questão é não esconder, mas ao contrário entender, perseguindo objetivos sociais e não somente os pedagógicos. Nela se descobre e se elabora instrumentos de

ação social (GADOTTI, 2012). O profissional que atua na educação social é denominado educador social. Segundo Gohn (2009), este profissional auxilia com o seu trabalho na construção de espaços de cidadania no território em que atua, o aprendizado acontece numa via de mão dupla, em que o educador social aprende e ensina, sendo o diálogo o método de comunicação entre educador e educando. Entre as prerrogativas de um educador social tem-se a sensibilidade para o entendimento da compreensão da cultura local, a diversidade, o outro, o diferente, os quais são fatores primordiais. Os temas que são desenvolvidos devem emergir de temáticas geradas e relacionadas com o cotidiano daquele grupo e que considere:

[...] a cultura local em termos de seu modo de vida, faixas etárias, grupos de gênero, nacionalidades, religiões e crenças, hábitos de consumo, práticas coletivas, divisão do trabalho no interior das famílias, relações de parentesco, vínculos sociais e redes de solidariedade construídas no local. (GOHN, 2009, p. 33).

Seguindo a pedagogia de Paulo Freire (1983), haveria três fases bem distintas na construção do trabalho do educador social, a saber:

[...] a elaboração do diagnóstico do problema e suas necessidades, a elaboração preliminar da proposta de trabalho propriamente dita e o desenvolvimento e complementação do processo de participação de um grupo ou toda a comunidade de um dado território, na implementação da proposta. (GOHN, 2009, p. 33).

Souza e Catani (2016) relatam que, para Graciani (2014), o educador social é um construtor que acredita na possibilidade da construção da prática pedagógica no coletivo, sendo necessário uma visão holística, interdisciplinar, precisando também de competência científica e técnica.

Devido à escassez na formação de educadores sociais, Caro e Guzzo (2004) advertem que existe uma ausência de investimentos no setor, como formação, capacitação e atuação dos educadores sociais, que abrange desde atitudes pedagógicas, intervenções sociais, orientações e aconselhamentos, desenvolvimento humano, noções sociopolíticas do país, sendo necessária uma forte sensibilidade do educador. Essa situação é emergente e necessita mudar, há necessidade de capacitação e regulamentação desses educadores capazes de modificar a realidade dos excluídos. As mesmas autoras afirmam que, devido ao Brasil ser um país com problemas sociais graves em diferentes dimensões, deveria tomar como exemplo as iniciativas de países como a Itália e Espanha, que possuem uma estruturação na formação de educadores sociais, sendo estes capazes de promover conscientização dos cidadãos em relação à cidadania. A educação, assim, se apresenta como ferramenta de combate à exclusão social, pois a clientela

participante nos projetos sociais pode estar em situação de vulnerabilidade social, sendo sujeitos marginalizados (CARO; GUZZO, 2004).

Quanto ao panorama da educação social nas políticas públicas, a educação não formal é utilizada na política pública social, conhecida como atividade socioeducativa, possui seu espaço na Política Social, regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

A LOAS<sup>31</sup> possui a matriz para a Assistência Social que inicia o processo na perspectiva de tornar visível a política pública e direito dos que dela necessitam. No entanto, ultrapassa as barreiras do assistencialismo e visa o desenvolvimento de valores, pois acredita que a aprendizagem se dá por meio de práticas sociais, sendo o respeito pelas diferenças primordial na educação não formal, bem como a participação coletiva, a socialização, solidariedade e o desenvolvimento social.

A Política de Assistência Social é um direito do cidadão e dever do Estado, amparada pelos artigos 203 e 204 da Constituição Federal, é ofertada para quem dela necessitar, não dependendo de algum tipo de contribuição previdenciária. Assim, o Estado tem o dever de promover a cidadania através de políticas sociais, sendo necessária articulação da seguridade social às demais políticas sociais, devendo articular seus serviços e benefícios aos direitos assegurados pelas demais políticas sociais, a fim de estabelecer, no âmbito da seguridade social, um amplo sistema de proteção social. As ações do SUAS<sup>32</sup> são organizadas em Proteção Social Básica<sup>33</sup> e Proteção Social Especial<sup>34</sup>. As proteções sociais, básica e especial, são ofertadas respectivamente no Centro de Referência de Assistência Social (Cras)<sup>35</sup> e no Centro de

---

<sup>31</sup> Lei n.º 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Art. 1º A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é política de seguridade social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas (BRASIL, 2015b, p. 09).

<sup>32</sup> O Capítulo III da LOAS discorre sobre a organização e a gestão que especifica no Art. 6º A gestão das ações na área de assistência social fica organizada sob a forma de sistema descentralizado e participativo, denominado Sistema Único de Assistência Social (SUAS) (BRASIL, 2015b, p. 12).

<sup>33</sup> Art.6º- A. I – proteção social básica: conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social que visa a prevenir situações de vulnerabilidade e risco social por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários (BRASIL, 2015b, p. 13).

<sup>34</sup> Art.6º - A. II – proteção social especial: conjunto de serviços, programas e projetos que tem por objetivo contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, a defesa de direito, o fortalecimento das potencialidades e aquisições e a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de violações e direitos (BRASIL, 2015b, p. 13).

<sup>35</sup> Art. 6º-C. § 1º O Cras é a unidade pública municipal, de base territorial, localizada em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinada à articulação dos serviços socioassistenciais no seu território de abrangência e à prestação de serviços, programas e projetos socioassistenciais de proteção social às famílias (BRASIL, 2015b, p. 14).

Referência Especializado de Assistência Social (Creas)<sup>36</sup>, e pelas entidades sem fins lucrativos de assistência social conforme disposto no art. 3º da LOAS<sup>37</sup>.

As ações do SUAS são organizadas em Proteção Social Básica e Proteção Social Especial que se divide em: média complexidade e alta complexidade. A Proteção Social Básica possui os seguintes serviços:

- 1 Serviços de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF);
- 2 Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV);
- 3 Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas.

Em virtude de a presente dissertação ter como objeto de pesquisa a Obra Social Santo Aníbal, que desenvolve suas atividades socioeducativas e assistenciais no âmbito da Proteção Social Básica com ênfase no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos-SCFV, iremos citar somente os serviços de Proteção Social Básica.

Trata-se de um serviço social com caráter preventivo e busca o acesso às demais políticas públicas, ao mundo do trabalho, à vida comunitária e à sociedade, buscando sempre desenvolver habilidades em direção ao fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social, porém sem nenhum direito ter sido violado, e que ainda possui vínculo familiar. Este serviço, segundo o Manual de Tipificação do extinto Ministério de Assistência Social<sup>38</sup> e Combate à Fome (2014b), possui a proposta de trabalho em rede, e tem como impactos esperados a redução da ocorrência de situações de vulnerabilidade social; prevenção de ocorrências de riscos sociais; aumento de acessos a serviços socioassistenciais e setoriais e melhoria da qualidade de vida das famílias residentes no território de abrangência do Centro de Referência de Assistência Social-Cras, que pode ser assim descrito:

---

<sup>36</sup> Art. 6º-C. § 2º O Creas é a unidade de abrangência e gestão municipal, estadual ou regional, destinada à prestação de serviços a indivíduos e famílias que se encontram em situação de risco pessoal ou social, por violação de direitos ou contingência, que demandam intervenções especializadas da proteção social especial (BRASIL, 2015b, p. 14).

<sup>37</sup> Art. 3º Consideram-se entidades e organizações de assistência social aquelas sem fins lucrativos que, isolada ou cumulativamente, prestam atendimento e assessoramento aos beneficiários abrangidos por esta lei “LOAS”, bem como as que atuam na defesa e garantia de direitos (BRASIL, 2015b, p. 10).

<sup>38</sup> A Tipificação dos Serviços Socioassistenciais descreve os serviços oferecidos pelo SUAS através de níveis de proteção e complexidade. Em 2019 a pasta da Assistência Social no âmbito Federal está na Secretaria Especial do Desenvolvimento Social/Ministério da Cidadania (BRASIL, 2014b).

Serviço realizado em grupos, organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social. Forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. Organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social. (BRASIL, 2014b, p. 16).

No Manual de Tipificação consta a descrição específica para o atendimento a crianças e jovens entre 06 a 15 anos. Foca na constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, sendo as atividades pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas (BRASIL, 2014b).

Em síntese, devido aos espaços socioeducativos serem locais da prática do SCFV, objeto desta pesquisa, destacamos que na educação social os conhecimentos são concebidos pelas experiências, pelas relações sociais com outros indivíduos, cujo processo de aprendizagem social é centrado no indivíduo, por meio do desenvolvimento de atividades que favoreçam atividades culturais, esportes, rodas de conversas, relações de trocas de vivências, criatividade, entre diversas outras atividades educacionais que propiciem a formação de identidades a interdisciplinaridade e a flexibilidade de ações.

### 2.3 LAZER: UM MOSAICO DE PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS

*Ache belo tudo o que puder.*

**Vincent Van Gogh<sup>39</sup>**

Ao discorrer sobre o lazer, destacamos a importância de mencionar a tradição teórica e os estudos do fenômeno. Situado no campo das ciências humanas, área do conhecimento que acumula um horizonte de reflexões e experiências, devemos considerar que o lazer é um fenômeno social que possui dificuldades na sua determinação no campo científico, fato decorrente da divergência entre os autores quanto a sua origem, dimensões e outros aspectos. Caracterizado como direito social, o lazer é o objeto de consumo de muitos e o desejo e sonho para outros, sendo o capital econômico um determinante para usufruí-lo nas suas diferentes formas. As oportunidades de fruição são desiguais na sociedade, porém, cada um se adapta ao que é possível, sendo as opções de lazer variáveis de acordo com as classes sociais.

O lazer possui como característica a liberdade de escolha individual e subjetiva, isso nos leva a considerar que ele é percebido, vivenciado e experimentado de acordo com os gostos e interesses e momento de vida dos indivíduos e dos grupos sociais, caracterizando estilos de vida determinados por um dos elementos necessários para a sua fruição, “a atitude”.

Em relação ao surgimento do lazer, observamos que existem duas correntes de pensamento, na primeira analisamos que há concordância entre diversos autores, com destaque a Dumazedier (1979), Marcellino (1983), Rechia (2003), Mascarenhas (2005), entre outros, em relação a sua historicidade, pois acreditam que as transformações provocadas pela Revolução Industrial, principalmente no que diz respeito à divisão do trabalho e ao tempo dedicado ao não-trabalho, foi demarcado o que hoje chamamos de lazer, sendo um fenômeno moderno originado pelas relações de trabalho advindos da Revolução Industrial. No entanto, existe outra corrente de autores que acredita que o lazer existiu em todos os períodos e civilizações da humanidade.

---

<sup>39</sup> Vincent Willen Van Gogh nasceu em 30 de março de 1853, na vila Brabante de Zundert, no sul da Holanda. O seu interesse pela arte teve início na infância e foi encorajado por sua mãe. Van Gogh é considerado como o maior expoente do pós-impressionismo, sendo que as obras serviram de inspiração para diversos artistas. O artista pintou mais de dois mil quadros entre paisagens, flores, retratos, autorretratos, representações de camponeses. Durante a sua vida o artista teve pouco reconhecimento, “A vinha encarnada” produzida em 1888, foi a única obra vendida enquanto Van Gogh tinha vida. No entanto, é considerado um dos maiores pintores de todos os tempos, produziu mais de 2.000 obras durante seus trinta e sete anos de vida. Pelo seu legado representativo, em 1973, em Amsterdã, na Holanda, foi criado um museu para abrigar as suas obras (BRASIL ESCOLA, 2020).

Gomes (2004) destaca os que consideram o lazer como fenômeno presente nas sociedades mais antigas, sendo De Grazia (1966), Munné (1980) e Medeiros (1975).

Evidenciamos que a presente pesquisa seguirá a corrente de autores da linha da modernidade, por entendermos que são produtos deste período histórico, a Revolução Industrial, as questões relacionadas ao capitalismo, a demarcação do tempo do trabalho e não-trabalho. Nesta linha de exposição, Hobsbawn (1992) alerta que, para compreender o lazer é fundamental entender os modelos de produção de cada época.

Puig e Trilla (2004) destacam que todas as sociedades conheceram o tempo livre, porém, o tempo não tinha sempre o mesmo significado, sendo necessário estudarmos cada momento histórico. O ponto culminante da concepção do ócio estava aliado a vivências culturais, políticas e sociais, onde a Grécia foi o berço e, ao mesmo tempo, o ponto culminante da concepção do ócio. Os autores supracitados argumentam que o ócio, na sua raiz etimológica *scholé*, que significa “parar” e, conseqüentemente, ter repouso e paz, também significa ter tempo desocupado para si mesmo, como formação. Dessa forma, *scholé* não se equipara a não fazer nada, é uma característica que define o homem livre e que não se baseia numa determinada quantidade de tempo livre, se opõe à ocupação, o ócio nesta época é sinônimo de felicidade. Assim, o ócio grego é tido como um tempo social de não-trabalho. Cabe ressaltar que tal concepção sobre o ócio podia ser defendida devido ao modo de produção escravocrata vigente na época, que garantia o funcionamento da cidade e a sobrevivência dos cidadãos livres. A partir dessa leitura, o ócio define o homem livre, não se baseando em tempo livre. “O ócio se opõe à ocupação, especialmente quando esta implica alguma atividade regida por objetivos concretos e utilitários” (PUIG; TRILLA, 2004, p. 23).

Na sociedade Romana, o ócio tinha outra concepção, o *otium*, designa o ócio e se opõe a *negotium* ou ausência de ócio, o trabalho. O ócio passa a ser concebido como tempo de descanso e de recreação do espírito. Cabe destaque aos ócios populares de massa, sendo Roma grande expoente (id. Ibid.). Nesse sentido, podemos perceber que na sociedade romana o ócio não tinha a função do desenvolvimento pessoal, sendo relevante os descansos e as diversões e espetáculos públicos organizados pela política do “pão e circo”, isto é, do ócio das massas.

Na Idade Média e no Renascimento, trabalho e ócio eram controlados pelas horas de sol e pela Igreja, sendo que a duração do trabalho ocupava todas as horas de luz, conforme as estações. Cabia à Igreja a determinação dos dias festivos, sendo que jogos, festas e reuniões eram um prolongamento do trabalho (PUIG; TRILLA, 2004). Dumazedier (2008), nesta mesma direção, destaca:

O trabalho inscreve-se nos ciclos naturais das estações e dos dias: é intenso durante a boa estação e esmorece durante a estação má. Seu ritmo é natural, ele é cortado por pausas, contos, jogos, cerimônias. Em geral se confunde com a atividade do dia: da aurora ao pôr do sol. Entre trabalho e repouso o corte não é nítido. Nos climas temperados, no decurso dos longos meses de inverno, o trabalho intenso desaparece para dar lugar a uma semi-atividade durante a qual a luta pela vida é, muitas vezes difícil. O frio é mortífero; a fome frequente conjuga-se às epidemias. Esta inatividade é suportada; ela é amiúde associada a um cortejo de adversidades. Evidentemente não apresenta as propriedades do lazer moderno. (DUMAZEDIER, 2008, p. 26).

Puig e Trilla (2004) apontam que o ócio passa a ser utilizado como distinção entre as classes e demonstração de poder econômico, a ser manifestada pela utilização e gasto do tempo livre ocioso. O ócio seletivo define-se por oposição ao trabalho e as atividades que o orientam-se para a diversão, definindo um ócio exibicionista e de ostentação.

Na idade Moderna, a partir do século XVII, devido aos novos valores éticos e religiosos, “o trabalho era considerado uma virtude suprema e o ócio, um vício indesejável” (Id. Ibid., p. 25). O Puritanismo Religioso e a Reforma Protestante se sobrepõem ao ócio, sendo o trabalho exaltado e considerado sinônimo de esforço pessoal para o acúmulo de riquezas.

Bruhns (1997), relata que com o advento da Revolução Industrial, no século XIX, surge a sociedade industrial e a formação de novos costumes. A relação entre o lazer e o trabalho passa a fruir em um novo ritmo e algumas características básicas do período pré-industrial deixam de existir, pois o espaço de trabalho não era mais a “moradia”. Assim, o tempo das pessoas passou a ser controlado para o trabalho, contribuindo para a institucionalização do lazer. A autora destaca que o trabalho deixou de ser somente fonte de subsistência, mas adquiriu características econômicas. Em prol do desenvolvimento capitalista, o novo modelo social é retrato da produção de mercadorias e da concentração da propriedade, sendo construído o sentido moderno de trabalho, lazer e tempo livre.

Dumazedier (2008) aponta que dentre as novas dinâmicas sociais criadas pela civilização industrial, que envolvem a economia a cultura, a política, entre outros, e tendo a coerção como característica, surge o lazer como caráter libertador. Por esse tempo de lazer eram frequentes as reivindicações por um modo de vida mais humano, modelos para flexibilização do trabalho, resultando em benefícios à própria produção econômica. O lazer surge como meio para o bem-estar e gerador de qualidade de vida, tornando-se uma válvula de escape dos processos estressantes do cotidiano, gerados pelo trabalho. O autor entende que a sociedade vai se configurando num novo modelo a partir do século XIX com a Revolução Industrial, cujo trabalho passou a ser regulado pelo tempo do relógio e pelo ritmo das máquinas de produção, nesta nova configuração da sociedade, surge o tempo do trabalho e não-trabalho, “tempo livre”.

Nas discussões sobre os atributos do tempo, Gebara (1997a) assevera que o tempo disponível para o lazer, como outra segmentação de tempo no interior de uma cultura, não é simplesmente o tempo medido pelo relógio, mas “[...] um tempo que só pode ser consumado no conjunto da sociedade” (p. 177), visto que se relaciona com o tempo de trabalho. A divisão do tempo que a revolução industrial tornou mais evidente foi o chamado “tempo do não trabalho”, uma vez que “[...] o desenvolvimento do capitalismo industrial implicou em um processo de generalização do controle, regularidade e universalização da medida do tempo” (GEBARA, 1997b, p. 62-63).

Assim, o lazer torna-se paradoxalmente, vislumbrado pelo assalariado como um dos poucos momentos de realização e prazer, devendo “compensar” a frustração gerada no seio do processo produtivo (WERNECK, 2000).

Entre os primeiros pensamentos sobre o lazer, Dumazedier (2008) destaca a escrita do primeiro panfleto a favor do lazer dos operários, escrito por Paul Lafargue, em 1883, que tratou contra a mística do trabalho. Nesta mesma linha, Teixeira (2018) relata que a obra “O direito à preguiça” apresenta a perspectiva do lamento às perdas dos momentos de repouso e descanso do trabalhador devido ao massacre da modernidade industrial.

Dumazedier (2008) pondera que a sociologia do lazer foi fundada nos Estados Unidos, onde Veblen, em 1889, com a obra *The Theory of the Leisure Class* trata da ociosidade. Entretanto, foi nos anos 1920-1930 que os estudos nos Estados Unidos e Europa são impulsionados. O autor ainda destaca que foi no pós-guerra de 1940 que o lazer, com ênfase aos Estados Unidos, aborda os problemas da ‘sociedade de massa’ marcada pelo consumo, pela cultura e pelo lazer de massa” (DUMAZEDIER, 2008, p. 20-21).

Em relação à presença das discussões sobre o lazer no Brasil, Silva et al. (2011) relata que os autores Requixa (1977), Marcellino (1996) e Bramante (1998) afirmam ser a obra de Acácio Ferreira (1959), “Lazer operário: um estudo da organização social das cidades”, um marco inicial das preocupações relacionada ao lazer no país. Destaca-se que o autor realizou uma pesquisa com trabalhadores assalariados da cidade de Salvador/BA, “[...] destacando a importância e os benefícios das atividades de lazer para a vida das pessoas, mas difunde uma perspectiva de lazer compensatória” (SILVA et al., 2011, p. 14).

Silva et al. (2011), apontam que foi em 1969 que o lazer passou a ter um tratamento institucional, devido à realização do seminário que visava a análise crítica sobre a situação do lazer no Brasil, o qual se deu em São Paulo/SP, pela Secretaria do Bem-Estar Social, da Prefeitura Municipal de São Paulo e pelo Serviço Social do Comércio/Sesc. Na mesma linha, Gomes e Melo (2003) relatam que o seminário em questão, denominado “Seminário sobre o

lazer: perspectiva para uma cidade que trabalha”, segundo os autores além deste evento ocorreu em Curitiba, o primeiro Seminário Nacional do Lazer, e em 1975 o primeiro Encontro Nacional de Lazer, no Rio de Janeiro.

Segundo Gomes e Melo (2003) as décadas de 1970-1980 o pensamento de Dumazedier teve grande influência no Brasil, impulsionou pesquisas sobre o lazer, fomentando práxis sobre o tema, contribuindo para a consolidação do lazer no campo científico no país. O Serviço Social do Comércio de São Paulo - Sesc/SP organizou um grupo de estudos e pesquisas denominado Centro de Estudos do Lazer (Celazer), o qual contou com a orientação de Dumazedier ao final de 1970. A presença do sociólogo francês também foi marcada pela sua participação por convite do Centro de Estudos de Lazer e Recreação (Celar), para proferir palestras e ministrar cursos.

O Celar foi uma promoção entre a PUC-RS em parceria com a Prefeitura Municipal da cidade. Silva et al. (2011) destacam sobre o objetivo principal do Celar:

[...] auxiliar na educação para o lazer, por meio da conscientização em novas dimensões, impostas pelo mundo contemporâneo. Difundindo uma visão de recreação e de lazer presentes na época, o centro procurava formar uma mentalidade consciente sobre a importância do lazer e da formação de profissionais para programar e coordenar as atividades específicas de lazer, visando à saúde física e mental das comunidades. Apesar do pequeno tempo de existência (de 1973 a 1978), o CELAR teve grande contribuição na difusão dos conhecimentos, em âmbito nacional e internacional, sobre o lazer no Brasil. (SILVA et al., 2011, p. 14-15).

Os autores relatam que com a vinda ao Brasil do sociólogo francês Joffre Dumazedier, as iniciativas do Sesc/SP e do Celar impulsionaram o desenvolvimento da sociologia do lazer no País. Nesse contexto, os estudos do lazer, no Brasil vêm se desenvolvendo de forma mais sistematizada a partir da década de 1970, sendo constante a presença do tema em trabalhos, pesquisas, seminários, encontros, dissertações, teses, artigos e demais trabalhos científicos que iniciaram a sua história no campo acadêmico, cuja transversalidade está presente em diferentes áreas do conhecimento até os dias atuais.

### 2.3.1 Lazer: conceitos, visões e perspectivas

Em virtude da subjetividade no entendimento do fenômeno do lazer, as metodologias de análise e interpretações sobre o tema decorrem de diferentes maneiras, sendo conceituado de acordo com a visão intelectual de cada autor.

Segundo Marcellino (2008), o lazer deve ser estudado considerando as influências que podem ocorrer nas diferentes esferas da vida social, devendo ser evitados entendimentos de

modo isolado e que, quanto mais complexa se apresenta uma sociedade, um maior número de interrelações para a sua compreensão são necessárias. O autor aponta que as práticas de lazer não são fruídas da mesma maneira pelos diferentes segmentos da sociedade, cujas condições socioeconômicas constituem um elemento inibidor de acesso e apropriação desigual, destacando as barreiras “interclasses sociais”, de aspectos econômicos, sociais e instrução, e “intraclasses sociais”, como faixa etária, gênero, violência, acesso a equipamentos, estereótipos e outras.

Para Dumazedier (2014), as relações entre o lazer e as obrigações da vida cotidiana determinam de certo modo uma participação crescente na vida social e cultura.

Para que uma cultura possa ser considerada viva, precisa corresponder não só a um conjunto de valores como também ao modo como esses valores são vividos pelas várias classes ou categorias sociais. Nos dias atuais, essa cultura depende cada vez mais dos ideais e das maneiras como o lazer é praticado. (DUMAZEDIER, 2014, p. 35).

Sobre esta afirmação, podemos compreender que o lazer faz parte do campo das práticas humanas e está relacionado com a cultura e a sociedade, sendo concretizado pelos sentidos e significados que os sujeitos dão às experiências vivenciadas.

Dumazedier (2014, p. 32) complementa que o fenômeno apresenta três funções importantes: “a) função de descanso; b) função de divertimento, recreação e entretenimento; c) função de desenvolvimento”, caracterizando os “3 Ds” do lazer. Marcellino (1990) ressalta seu duplo aspecto educativo, isto é, podendo ser veículo (educação pelo lazer) e objeto (educação para o lazer), deve ser considerado não somente suas possibilidades de descanso e divertimento, mas também o desenvolvimento pessoal.

Para Marcellino (2006a), a realização de qualquer atividade de lazer envolve a satisfação de seus praticantes, o autor destaca que para Dumazedier é a distinção entre o que se busca das atividades que possibilita a classificação dos conteúdos do lazer.

Em relação aos interesses culturais do lazer, os quais correspondem às práticas que se expressam nas experiências mobilizadas durante as vivências de lazer, em suas diferentes possibilidades, Dumazedier (2008) classifica em cinco grandes categorias, de acordo com o conteúdo das atividades, sendo: 1) Lazer físicos: ligados ao esporte e outras práticas corporais; 2) Lazer artísticos: ligados à dança, teatro, cinema, artes plásticas e outros; 3) Lazer intelectuais: informações, leituras, palestras, cursos e outros; 4) Lazer práticos ou manuais: pintura, bordados, jardinagem e outros; 5) Lazer sociais: festas, encontros, bailes e outros. Salientamos que, com o decorrer do tempo histórico, a categorização foi ampliada em

virtude de novas relações sociais e práticas que surgiram, sendo adicionados outros dois conteúdos culturais do lazer: 6) Lazer turístico (CAMARGO, 2003), sendo que a motivação central está voltada para a busca de paisagens, ritmos e costumes distintos daqueles que se vivencia cotidianamente e, 7) Lazer virtual, que se caracterizam pelas formas de atividades de lazer que utilizam tecnologia com destaque ao computador, videogame e televisão, entre outros (SCHWARTZ, 2003).

Na obra “Sociologia empírica do lazer”, Dumazedier (2008) aponta quatro propriedades específicas do tema, destacando: “caráter liberatório”, resultante de livre escolha; “caráter desinteressado”, pois o lazer não está fundamentalmente submetido a nenhum fim, seja lucrativo, trabalho profissional, utilitários como obrigações domésticas, políticos ou espirituais; “caráter hedonístico”, marcado pela procura de um estado de satisfação e; “caráter pessoal”, cujas atividades de lazer envolvem a personalidade (DUMAZEDIER, 2008, p. 94-96).

No que se refere à distinção entre prática e consumo das atividades de lazer, Marcellino (2006a) evidencia que para Dumazedier a atividade de lazer não é ativa ou passiva, pois depende da atitude que o indivíduo assume, assim tanto a prática como o consumo podem ser ativos ou passivos dependendo do nível de participação da pessoa envolvida podendo ser classificados em:

[...] elementar, caracterizado pelo conformismo; médio, onde prepondera a criatividade; e superior ou inventivo, quando impera a criatividade. Um espectador ativo teria como características a seletividade, a sensibilidade, a apreciação, a compreensão e a explicação. Assim, é preciso reunir todas as possibilidades racionais e da sensibilidade para interpretar e recriar o objeto de ‘consumo’. (MARCELLINO, 2006a, p. 20-21).

Marcellino (2006a) complementa o posicionamento de Dumazedier considerando que as barreiras socioeconômicas e o baixo nível educacional favorecem a indústria cultural para a fruição do tempo disponível com atividades como a “televisão”. O autor não nega a importância dos meios de comunicação de massa, porém questiona o baixo nível das programações e salienta sobre a importância do estímulo da prática do lazer como criação cultural, levando-se em conta principalmente o caráter de desenvolvimento do lazer.

Dumazedier (2014) interpreta que para o indivíduo vivenciar o lazer é preciso desvincular de quaisquer obrigações profissionais para vivenciar momentos de lazer e que, para priorizar o lazer, é preciso de um tempo definido para a sua realização, bem como de espaço e atitude, pois “[...] ele só é praticado e compreendido pelas pessoas que o praticam dentro de uma dialética da vida cotidiana, na qual todos os elementos se ligam entre si e reagem

uns sobre os outros” (DUMAZEDIER, 2014, p. 32). Para ele o lazer é caracterizado da seguinte maneira:

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

Enquanto Dumazedier (2014) entende o lazer como um conjunto de ocupações, no contexto da conceituação do lazer, Marcellino (1990), por sua vez, vincula o tema à “cultura”, percebendo a dimensão cultural nas vivências de lazer.

A cultura – compreendida no seu sentido mais amplo, vivenciada (praticada ou fruída), no seu “tempo disponível”. É fundamental como traço definidor, o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos basicamente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A disponibilidade de tempo *significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa.* (MARCELLINO, 1990, p. 31, grifo do autor).

Para Marcellino (1990), entre os estudiosos do lazer existem duas linhas. Uma fundamenta o lazer na variável da “atitude” e o considera como um estilo de vida, não dependendo de um tempo específico. Já a segunda linha compreende o lazer como tempo liberado, ou como tempo livre que se opõe ao trabalho e de outras obrigações familiares, sociais, religiosas, sendo destacada a qualidade das ocupações desenvolvidas. Em relação à categoria “tempo” é necessário ressaltar que Marcellino (1990) utiliza o contraponto “tempo disponível” em relação a “tempo livre”, esclarecendo que “[...] tempo algum pode ser considerado livre de coações ou normas de conduta social” (MARCELLINO, 1990, p. 29).

Segundo Bramante (1998), os valores agregados ao lazer estão diretamente relacionados com a combinação de três elementos que o compõem e que são determinantes à sua existência: o tempo, o espaço e a atitude. Para vivenciar o lazer é preciso a existência de um tempo conquistado, que deve corresponder a um espaço disponível, cujas ações são materializadas a partir de uma atitude dos sujeitos frente às práticas de lazer. Corroboramos com esta interpretação do lazer como um fenômeno subjetivo, composto pelos referidos elementos característicos e apontamos que, somente o tempo livre não caracteriza o lazer, é condição necessária, porém não suficiente, é preciso a disponibilidade pessoal desse tempo para a prática do lazer, caracterizando a atitude, que inicialmente tem a função de liberação e prazer,

bem como a disponibilidade de espaço para sua materialização. Diante disso, Bramante (1998) entende o fenômeno da seguinte forma:

O lazer se traduz por uma dimensão privilegiada da expressão humana dentro de um tempo conquistado, materializada através de uma experiência pessoal criativa, de prazer e que não se repete no tempo/espaço, cujo eixo principal é a ludicidade. Ela é enriquecida pelo seu potencial socializador e determinada, predominantemente, por uma grande motivação intrínseca e realizada dentro de um contexto marcado pela percepção de liberdade. É feita por amor, pode transcender a existência, e muitas vezes, chega a aproximar-se de um ato de fé. Sua vivência está relacionada a oportunidades de acesso aos bens culturais, os quais são determinados, via de regra, por fatores sócio-político-econômicos e influenciados por fatores ambientais. (BRAMANTE, 1998, p. 09).

Entre as características que definem o lazer, devido a sua multidisciplinariedade, vários estudiosos como Dumazedier (2014), Marcellino (2000), Bramante (1998) concordam com as características provenientes da vivência do lúdico<sup>40</sup> como eixo fundamental do lazer e o seu grau de liberdade. Bramante (1998) destaca “[...] a ludicidade, enquanto eixo principal da experiência do lazer, [...] que, por meio dos mais distintos estudos, redescobre-se a vocação inerente do ser humano que brinca e que joga, na sua mais pura essência antropológica” (BRAMANTE, 1998, p. 12).

Endossando a perspectiva do lazer que evidencia a dimensão do lúdico, Rechia (2018) o afirma enquanto:

Fenômeno sociocultural, amplo e complexo, historicamente mutável, central para análise da sociedade, o qual envolve questões identitárias, políticas e de sociabilidade dos sujeitos, numa perspectiva orgânica e processual, o que implica a análise de três polos distintos, mas complementares. São eles: espaço, tempo e ludicidade. (RECHIA, 2018, p. 83).

No entendimento da autora, as dimensões, espaço, tempo e ludicidade são referenciadas como potência geradora do lazer, o qual possui suas concepções em relação à cultura produzida pelas sociedades que, devido a processos de (re)configurações, suas práticas de lazer assimilam novas tendências culturais. Para Rechia et al. (2018, p. 86), o lazer pode ser um veículo de educação, potencializador do desenvolvimento social, lúdico e pessoal dos

---

<sup>40</sup> Para Marcellino (1990 apud GOMES, 2004, p. 144), o lúdico é um componente da cultura historicamente situada e pode significar uma experiência revolucionária, uma vez que permite não só consumir cultura, mas também criá-la e recriá-la, vivenciando valores e papéis externos a mesma. Bruhns (1993 apud GOMES, ibid., p. 144) afirma que é preciso redimensionar o lúdico para além da dimensão ingênua ou simples entretenimento. Isso se torna possível mediante a descoberta da dimensão humana em sua interação com o meio e por meio da busca do significado na produção social, em suas raízes históricas e culturais.

sujeitos, além de favorecer a compreensão da realidade a partir do aumento da sensibilidade pessoal, pode auxiliar no reconhecimento das responsabilidades sociais.

Corroborando com a compreensão do lazer como realização humana lúdica, Pinto (2004) destaca que uma das características do lúdico é a liberdade, alegria que implica na capacidade das pessoas que vivenciam essa prática dialogar, escolher, deliberar e agir de forma que corresponda à justiça, equidade, pluralidade, entre outros. Nessa perspectiva, nas experiências lúdicas os sujeitos vão se diferenciando uns dos outros e com os outros, criando modos e preferências de construir alegrias como elucidada a autora:

O tempo de lazer como experiência lúdica, caracterizada pela liberdade, nasce da autonomia dos sujeitos, de seus sonhos, escolhas, tomadas de decisão, negociação e ação com o outro. Experiência cultural singular e significativa que educa para tomadas de decisões no jogo da vida social, desafiando as práticas obrigatórias e disciplinarizadoras do corpo no mundo. Como experiência utópica, é fundada no sonho possível; experiência ética originada no grupo, resultante de circunstâncias materiais e simbólicas, interação basicamente empática alicerçada pela confiança no outro, a amizade e o afeto. Experiência ética mediada pelo diálogo estabelecido nas construções e negociações da ordem do jogo pelos seus parceiros. [...] Alicerçada na liberdade com o significado de autonomia, a experiência lúdica implica auto-reflexão e determinação, o que requer leitura crítico-criativa das condições de realização no tempo-espaço vivido. Essa experiência educa para escolhas e responsabilidade na ação com compromisso nas tomadas de decisões com o outro. Nesse sentido, em toda experiência lúdica é negociado um contrato aberto sobre a natureza da intenção e a ação jogada. (PINTO, 2004, p. 84).

Ampliando as interpretações sobre o conceito de Lazer, Mascarenhas (2001) o compreende como “[...] fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassando por relações de hegemonia” (MASCARENHAS, 2001, p. 92).

Considerando que a partir de uma perspectiva marxista, o autor aponta que o lazer mantém estreita relação com as transformações do trabalho. O capital ao subordinar o valor de uso e o valor de troca, opera uma separação entre a satisfação das necessidades humanas e as necessidades de autorreprodução do capital, que produzem elementos fetichizadores e alienantes. O autor também considera o lazer como espaço de produção de cultura materializado na ludicidade.

Nos contextos apresentados pelos autores, dependendo do espaço, tempo e atitude, o lazer pode ter uma implicação maior do que apenas a vivência do tempo livre, para compensação do tempo de trabalho. Ele também pode carregar consigo um significado, no interior de suas práticas, de reflexão, crítica, resistência e produção de cultura.

Certeau (2012) considera que para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais, mas é preciso que estas práticas tenham significado para quem a realiza. Na perspectiva do autor toda cultura requer uma atividade “[...] um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais, um intercâmbio instaurado em um grupo social” (CERTEAU, 2012, p. 10).

Observamos que, além das divergências e convergências dos estudiosos do lazer em relação ao seu conceito, Silva (2015) destaca que pelos seus itinerários percorridos em diferentes situações profissionais, observou que a identidade do profissional atuante no lazer é construída com base em um *habitus* específico, isto é, são as formas de ser, pensar e agir deste profissional que caracterizam um perfil de atuação ligado a animação, desenvoltura, carisma, acolhimento e um “saber fazer” que necessita, além de talento, muita prática. Silva (2015) reflete sobre a existência de um “duelo” entre “teóricos” e “práticos”. A consideração quanto a afirmação é que os práticos deveriam beber na fonte das teorias, que são provenientes de estudos e pesquisas aplicadas para desenvolver suas atividades a contento, analisando indicadores, ações, perfis, entre tantos outros aspectos.

Contudo, consideramos que o lazer é uma experiência descompromissada que pode ser vivida e percebida de maneiras diferentes pelos indivíduos, proporcionando sentimentos de satisfação, prazer e desenvolvimento, pois entendemos que o lazer é estético, deve ser sentido e experimentado, o sentimento produzido pela sua prática deve possuir sentido e significado e ser veículo de transformação.

### 2.3.2 As funções educativas do lazer

A relação existente entre lazer e educação foi percebida por estudiosos do lazer de longa data. Segundo Marcellino (2008), praticamente todos os autores reconhecem seu duplo aspecto educativo, seja o lazer como mediação pedagógica ou para a prática das atividades de lazer, onde são necessários aprendizado e estímulo, “que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação” (MARCELLINO, 2008, p. 24-25). Cabe destacar, o lazer como veículo de educação, educação “pelo” lazer, ou seja, um instrumento, e o lazer como objeto da educação, educação “para” o lazer.

Pinto (2008) pontua que o acesso ao lazer implica na educação dos cidadãos para que estes consigam identificar e vivenciar as diversas oportunidades disponíveis nos tempos e espaços do cotidiano, possibilitando condições dos sujeitos compreenderem e ressignificarem

as suas ações de forma consciente, “[...] o lazer apresenta-se como um espaço de (re)construção das relações sociais e de conhecimentos, oportunidade (re)significação das dimensões objetivas e subjetivas que os constituem” (PINTO, 2008, p. 48).

Requixa (1980) já defendia a necessidade de considerar a importância do lazer como instrumento auxiliar da educação pois, ao se participar em atividades de lazer desenvolve-se individualmente ou socialmente condições indispensáveis para garantir o seu bem-estar e participação ativa no atendimento de necessidades e aspirações de ordem individual, familiar, cultural e comunitária. O autor salienta que “[...] a educação é hoje entendida como o grande veículo para o desenvolvimento, e o lazer, um excelente e suave instrumento para impulsionar o indivíduo a desenvolver-se, a aperfeiçoar-se, a ampliar os seus interesses e a sua esfera de responsabilidades” (REQUIXA, 1979, p. 21).

A prática do lazer é um importante estímulo como criação cultural que deve ser privilegiado com destaque na infância, como “[...] uma espécie de formação de arcação que permita atitudes críticas, criativas, não só para o consumo – na vivência do lazer.” (MARCELLINO, 1990, p. 77). A partir disso, podemos compreender que a prática atua na incorporação de esquemas para o desenvolvimento do processo de formação e desenvolvimento pessoal. Marcellino (2008) argumenta que, no lazer como veículo de educação, é necessário considerar suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos destacando:

Tanto cumprindo objetivos consumatórios, como o relaxamento e o prazer propiciados pela prática ou pela contemplação, quanto objetivos instrumentais, no sentido de contribuir para a compreensão da realidade, as atividades de lazer favorecem, a par do desenvolvimento pessoal, também o desenvolvimento social, pelo reconhecimento das responsabilidades sociais, a partir do aguçamento da sensibilidade ao nível pessoal, pelo incentivo ao auto-aperfeiçoamento, pelas oportunidades de contatos primários e de desenvolvimento de sentimentos de solidariedade. (MARCELLINO, 2008, p. 25).

Na educação “para” o lazer Marcellino (1990) destaca, ao citar Requixa (1980), “[...] a importância de ser o homem educado para racionalmente preparar para si mesmo uma arte de viver, em que não se perca o equilíbrio necessário entre o trabalho e o lazer, em que antecipe a vida de lazer” (MARCELLINO, 1990, p.77). Considera que, para Requixa (1980), a educação para o lazer consiste no aprendizado para o uso do tempo livre, como estímulo na diversificação de atividades praticadas. É educar as pessoas para que compreendam as múltiplas possibilidades de lazer que podem usufruir e serem usufruídas nas suas variadas alternativas. Em relação sua importância, Marcellino (1990), ao citar Requixa (1980), demonstra a necessidade da

conscientização dos jovens e serem motivados para as práticas de atividades lúdicas sadias, afastando-se de situações deletérias do ponto de vista moral e legal. Neste aspecto é importante ressaltar a utilização negativa do tempo, utilizando o lazer como uma ação desviante.

Para isso, ao citar Lenea Gaelzer (1979) Marcellino (1990, p. 79), considera a necessidade do preparo para um lazer construtivo, tanto para a formação de lideranças recreativas capacitadas e experientes, quanto para a educação para o lazer como um dos objetivos da escola.

Marcellino (2008) afirma que, para o desenvolvimento das atividades de lazer no tempo disponível, é necessário aprendizado, tanto no plano da produção quanto no plano do consumo não conformista e crítico. O autor propõe que uma das possibilidades na forma de educar para o lazer é ampliar o grau de conhecimento permitindo o exercício da opção entre alternativas variadas, bem como em defesa à homogeneização, globalização e alienação, disseminados pelos meios de comunicação de massa, ou seja, pela educação para o lazer é possível desenvolver o espírito crítico.

Nessa direção, Puig e Trilla (2004), na obra “A pedagogia do ócio”, contribuem com os estudos sobre o aspecto educativo do lazer apontando sobre a sua dupla missão no tempo livre e para o tempo livre. Segundo os autores, educar no tempo livre significa aproveitar esse tempo como marco de alguma atividade educativa, considerado apenas o âmbito temporal em que se materializa algum tipo de educação. Entretanto, educar para o tempo livre, este tempo se converte no objeto, no motivo da intervenção pedagógica, ou seja, pretende-se preparar, formar a pessoa para que ela viva o seu tempo disponível da maneira mais positiva. Os autores destacam a importância da escola:

Pode-se pensar que a escola, mesmo em sua atividade curricular, deve ter entre seus objetivos o de abastecer o estudante com um conjunto de recursos culturais que lhe ofereçam possibilidades mais ricas de ócio. O tempo escolar não é tempo livre, mas em princípio, poderia ter como uma de suas finalidades preparar para um ócio rico e criativo. (PUIG; TRILLA, 2004, p. 73).

Para Pinto (2008), a relação lazer e educação como processo e produto de formação humana requer domínio sobre o tema, bem como competências e habilidades adequadas à formação e atuação política, ética e estética. A autora prossegue pontuando que a função política da educação pelo e para o lazer se efetiva na medida que se vincula à realidade social, sendo necessária a compreensão dessa realidade possibilitando o agir de forma expressiva, havendo assim trocas de experiências. A função ética desse processo educativo é constituída pela autonomia dos sujeitos e grupos de lazer com liberdade e responsabilidade, neste processo se

estimula o desenvolvimento de atitudes e valores como tolerância, justiça, cooperação, solidariedade, respeito mútuo. E, por fim, “[...] a função estética da educação pelo e para o lazer alicerça-se no desenvolvimento da sensibilidade, autoconhecimento, reconhecimento e valorização da diversidade cultural” (PINTO, 2008, p. 49). Nesse contexto, é importante destacar que:

Esta concepção de educação está comprometida com a construção de tempo e espaço de vivência sociocultural, favorecendo o aprendizado de conhecimentos e desenvolvimento de cidadãos, considerando a pluralidade das potencialidades humanas e a valorização das artes, identidades, sentimentos e múltiplas linguagens. (Id. Ibid., p. 50).

Pinto (2008) ressalta que para Marcellino (1996) a realização de ações sensibilizadoras na educação para o lazer, devem ser planejadas e organizadas, ancoradas nas necessidades e possibilidades de intervenção. Entretanto, a autora salienta que tais práticas precisam partir de situações significativas para os sujeitos envolvidos, a partir de intervenções enriquecidas pela vivência lúdica, com ambiente favorável e com autonomia.

Em virtude da importância de se educar os sujeitos para e pelo lazer, apontamos o documento “Carta Internacional de Educação para o Lazer” que é um instrumento de intervenção pedagógica para uso no cotidiano das relações sociais e educativas. O teor da carta foi elaborado e aprovado no Seminário Internacional de Educação para o Lazer da *World Leisure and Recreation Association* (WLRA) – Associação Mundial de Recreação e Lazer, realizada em Jerusalém/ISR, em 1993 e ratificada pelo conselho da WLRA em Jaipur/IND, no mesmo ano (WLRA, 2005). Silva, Raphael e Santos (2006) elucidam a extensão da carta:

Este documento tem como objetivo principal disseminar junto aos governos, às organizações não-governamentais, às instituições de ensino, os conteúdos, os significados e os benefícios do lazer e da educação para e pelo lazer. Outro objetivo é preparar os agentes de educação, incluindo as escolas, a comunidade e as instituições envolvidas na capacitação de recursos humanos, sobre os princípios nos quais poderão se desenvolver políticas e estratégias de educação para o lazer. (SILVA; RAPHAEL; SANTOS, 2006, p. 118).

Em concordância com os autores supracitados, o conteúdo da carta fornece subsídios para uma conscientização quanto aos benefícios que o lazer pode oferecer, em contraponto ao estresse, ao tédio, à falta de atividade física e alienação presentes em todas as sociedades oriundas das mudanças mundiais. Dessa forma, inferimos que o lazer enquanto veículo e objeto transformador de realidades e valores agregados ao lúdico, ao brincar, à socialização, ao compartilhar espaços públicos com brincadeiras com o outro “é um direito social”, que muitas

vezes se encontra no abismo das desigualdades. Por isso é necessário educar, instruir e sensibilizar, para que os sujeitos enquanto cidadãos possam visualizar a sua potência social, para além de reivindicações por melhores condições, possam sentir-se protegidos em relação à devolução de um direito social garantido por lei, cobrado por meio de impostos, que tem por obrigação dentro dos planejamentos estratégicos ser convertido para a população, em forma de bens e serviços.

### 2.3.3 O lazer como direito social

A conquista do lazer enquanto um direito social tem suas bases a partir de convenções que manifestaram a sua importância como dimensão inerente a todo ser humano, com destaque o Complemento da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão<sup>41</sup> (1936) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>42</sup> – DUDH (1948).

No Brasil, em âmbito legislativo o lazer está presente na Constituição Federal de 1988, em diferentes capítulos que demonstram a sua representatividade, descrito no art. 6º, *caput* e está presente em outros artigos do referido compêndio, com destaque ao art. 7º, inciso IV, 217, parágrafo 3º, e 277. Segundo o Art. 6º da Constituição, Capítulo II dos Direitos Sociais, o lazer está assim garantido:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 7º. § 4º: [...] salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender as suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim.

---

<sup>41</sup> Artigo 4º – O direito à vida comporta: a) O direito a um trabalho reduzido o bastante para deixar labores suficientemente remunerados, a fim de que todos possam participar amplamente do bem estar que os progressos da ciência e da técnica tornam cada vez mais acessíveis e que uma repartição equitativa deve e pode garantir a todos.

<sup>42</sup> Artigo XXIV: Todo homem tem direito a repouso e lazer, inclusive à limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas.

Art. 217 [...] §3º. O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O lazer também está presente como direito social em leis e estatutos que lhe fazem referência em dispositivos legais que destacam a sua importância enquanto direito social. Segundo Duarte (2009), o lazer deve ser levado a sério, pois é um direito social que, pelo seu caráter democrático, é condição e consequência de uma cidadania ativa e efetiva. A delimitação do âmbito de proteção do direito ao lazer deve ter a postura de análise dos programas normativos constitucionais que a ele fazem referência, bem como pela análise dos textos legislativos e programas delineados. O autor destaca que é impossível antever o conteúdo do lazer sem antes antever a bagagem histórica de seus destinatários.

Para Santos (2002) a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, que prevê quatro direitos naturais, sendo: a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão, expressa um novo princípio societário e político, sendo a emancipação uma promessa da modernidade. Assim, os direitos sociais decorrem de um exercício de regulamentação, sendo necessário também o exercício da emancipação. No caso do lazer, percebemos que um dos exemplos mais importantes a destacar em relação à emancipação do cidadão refere-se à reivindicação de férias remuneradas.

Nessa perspectiva, Rechia (2015) afirma que as forças sociais existem, e produzem elos da seguinte maneira:

É possível a construção de um senso de responsabilidade coletiva em prol da luta pelo direito ao lazer, a partir das forças sociais, as quais possibilitam a construção de elos entre o poder público e os usuários dos espaços de lazer (RECHIA, 2015, p. 54).

Nesse sentido, Arendt (2015), em “A condição humana básica – o direito a ter direitos”, destaca o significado de pertencer pelo vínculo da cidadania, a algum tipo de comunidade organizada e viver em uma estrutura na qual se têm direitos e deveres (ARENDR, 2015, p. 46).

Cabe ressaltar conforme os apontamentos de Telles (1999) que os direitos estruturam uma linguagem pela qual os sujeitos elaboram politicamente suas diferenças e ampliam suas formas de existência ao inscreverem-se na cena pública, em “termos de cultura e valores, esperanças e aspirações, como questões relevantes à vida em sociedade e pertinentes ao julgamento ético e à deliberação política (TELLES, 1999, p. 181).

No entanto, em decorrência da falta do conhecimento de parte da população dos seus direitos e deveres em relação às políticas públicas, evidenciamos a precarização de muitos canais de participação popular para a efetivação do Estado social de direito da democracia, no âmbito de lazer das comunidades e de outras políticas públicas. No entanto, muito se evoluiu no âmbito nacional com destaque à Lei de Acesso à Informação n.º 12.527/11, que possibilita a solicitação de dados públicos aos cidadãos, garantindo o princípio da transparência dos atos públicos.

Cabe ressaltar, que a administração pública deve estar aberta à participação popular, proveniente dos conselhos gestores nos âmbitos municipais, estaduais e federal, caracterizando-se como órgãos colegiados de caráter consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador, tendo extensão às associações de bairros, redes sociais e audiências públicas, com participação pessoal ou virtual por meio de internet, possibilitando o recebimento de sugestões, opiniões e críticas para que, a partir da noção das necessidades, problemas e interesses encontrados, seja possível partir para a formulação de políticas públicas tangíveis e eficazes.

Destacamos a importância do desenvolvimento de uma educação para a cidadania eficiente, formando cidadãos protagonistas, que quando a democracia se apresentar em situação de violações de direitos, pela formação cidadã existiria a percepção dos sistemas de controle popular, pois é necessário evitar falhas nos canais de controle social, exigindo transparência quanto à execução dos serviços prestados pela gestão pública, reivindicando por uma administração eficiente e evitando a perda de prazos, recursos e outras situações pertinentes.

A partir destes elementos, nos apoiando em Certeau (2014), as estratégias que são as estruturas de “poder” que detém o poder, em relação à participação democrática popular seriam controladas pelas “táticas”, ou seja, pelo “fraco” que seria o povo que se tornou forte por meio das suas maneiras de fazer reivindicatórias, as astúcias das táticas, pois é necessário construir uma sociedade crítica, que se posicione e saiba se posicionar perante as questões sociais.

Rechia (2015) aponta que, para tornar a cidade um “[...] espaço público de encontro, solidariedade, trabalho cooperativo, lazer, esporte e cultura, entre outras dimensões”, é necessária atenção ao conceito de cidadania” (RECHIA, 2015, p. 45). Ao citar Thomas Marshall, a autora relata que este considera a cidadania como uma espécie de igualdade humana

associada ao conceito de participação integral na comunidade, agregando três tipos de direitos: civis, que incluem o direito de livre expressão, reunir-se, organizar-se, locomover-se; direitos políticos, inclui o direito de votar e disputar cargos; e socioeconômicos que incluem o “[...] direito ao bem-estar, à herança cultural, à segurança social, a sindicalizar-se e a participar de negociações coletivas com empregadores ou mesmo a ter um emprego” (Id. Ibid., p. 45-46). No entanto, para que os sujeitos sejam conscientes, Rechia (2015) aponta que a relação entre cidade, lazer e cidadania como representação de pessoas autônomas e emancipadas requer um direito a ser conquistado e o quanto esse direito é estendido a todos os cidadãos de forma igualitária.

Buscando localizar o lazer no escopo das transformações sociais, empreendendo as novas determinações que atravessam a esfera política, em especial as questões relativas à desintegração dos direitos sociais, Mascarenhas (2004a) concebe o conceito de “lazerania”, em que o lazer pode ser dimensão transformadora à educação/formação para a cidadania. Segundo o autor, o lazer libertário encontra-se sob ameaça expondo-se à limitada capacidade do capitalismo, devido questões como meritocracia, regras mercantis de competição, entre outros aspectos que refletem a desumana lógica produtiva distributiva vigente, que apontam para a desintegração dos direitos sociais.

Assim, o direito ao lazer entendido como um pressuposto da cidadania, a “lazerania”, busca alicerçar modelos de lazer para todos num contraponto ao mercolazer “forma contemporânea e tendencial de manifestação do lazer como mercadoria.” (MASCARENHAS, 2004a, p. 80). Portanto, é relevante para os grupos sociais afirmarem os direitos sociais para o exercício da cidadania, sendo a lazerania um projeto de formação que consiste em:

[...] expressar a possibilidade de apropriação do lazer como um tempo e espaço para a prática da liberdade, para o exercício da cidadania, busca traduzir a qualidade social de uma sociedade cujo direito ao lazer pode ter seu reconhecimento alicerçado sobre princípios como planificação, participação, autonomia, organização, justiça e democracia, deixando de ser monopólio ou instrumento daqueles que concentram poder econômico. (MASCARENHAS, 2005, p. 249).

Mascarenhas (2004b) considera que o lazer está associado à ideia de conscientização, a um tempo/espaço de exercício de cidadania, no qual o ser humano tem a possibilidade de realizar ações que promovam e influenciem seu cotidiano e o seu redor. Assim, identifica a possibilidade crítica em relação ao lazer:

[...] as atividades de lazer revelam uma possibilidade de inserção crítica na realidade contextual e histórica de um grupo, em que cada membro que o compõe assume o

papel de um sujeito coletivo que cria e recria a própria prática – isto é, o próprio lazer – percebendo-se ainda “fazedor” e “refazedor” do próprio mundo. (MASCARENHAS, 2004b, p. 104).

Devido ao neoliberalismo, ocorre uma redução da responsabilização dos governos na implementação de políticas sociais, assim as políticas públicas passam a pautar-se na lógica focalista, atacando focos como as chamadas áreas de risco social com o intuito de combater a violência urbana. Neste viés, o Terceiro Setor, por meio de projetos e programas, atua na área com o discurso de solidariedade e ação filantrópica (MASCARENHAS, 2004a). A “lazerania” no campo de luta política, consiste em converter cada espaço, programas e equipamentos em “vontade coletiva” assim representada.

[...] da autodeterminação popular rumo a uma nova direção política, da “reforma intelectual e moral” para uma nova direção cultural, um modo de conceber a vida e o mundo definido no jogo das forças sociais, com indivíduos e coletividades protagonizando a luta pela emancipação frente às estruturas de dominação e alienação, conquistando dia-a-dia, uma participação cidadã que acumula saberes, habilidades, métodos, estratégias, experiências, enfim, instrumentos de poder que reivindicam direitos, reconhecem determinações e reclamam transformações. (MASCARENHAS, 2004a, p. 86).

Nessa perspectiva, concordando com os apontamentos do autor, acreditamos que o horizonte das políticas públicas deve ser ancorado em canais de participação para a construção da “lazerania”, consistindo no diálogo com os movimentos populares e sociedade civil organizada, cujas ações desenvolvidas em relação ao lazer e esporte, neste sentido, são desenvolvidas pela educação não formal, a qual requer uma compreensão transdisciplinar e intersetorial, onde a realização da cidadania tem que ser sob uma forma de solidariedade social.

Para Pinto (1998) o direito ao lazer reflete na busca por um tempo disponível para a concretização de vivências lúdicas como espaço a mais para experimentar a vida em busca de qualidade de vida. Para que o lazer seja usufruído de forma democrática, é preciso reagir com consciência para a diversificação das atividades, valorizando a cultura e a participação autônoma e solidária, “que lida com problemas e disposições individuais e coletivas, com conquista de direitos e responsabilidade social consciente de deveres” (PINTO, 1998, p. 55).

Pinto (1998) esclarece que a busca da qualidade política na gestão democrática está na participação sendo:

Uma participação que coloca mais perguntas do que respostas; crescente e afinada enquanto grupo com espírito de equipe; que influencia nas decisões; que revela a arte do possível nas condições materiais de existência; que revela a conquista humana em sua história e em sua cultura; que aprimora, cada vez mais, a capacidade de ler,

analisar, optar, esperar, influir e escolher formas de intervenção coerentes com o seu horizonte ideológico e prático; que conquista a autopromoção, autogestão, auto-sustentação; que valoriza seu estilo cultural de reinventar o espaço próprio, de conquistar potencialidades, de exercitar competências, de sobreviver a crises internas e externas; que planeja estrategicamente o futuro e constrói caminhos que levam a ele; que valoriza a identidade cultural do grupo, as diferenças e o cotidiano da comunidade. (PINTO, 1998, p. 56).

Nesse sentido, Pinto (1998) aponta que as dimensões fundamentais na qualidade política são: a representatividade, a legitimidade, o envolvimento de todos na participação de base nos planejamentos, na realização de diagnósticos, na formulação de estratégias e organização das ações políticas, e para isso a participação comunitária de esporte e lazer demanda uma prática educativa e aprendizado contínuo.

Pinto (1998) e Rechia (2015) salientam que é importante discutir sobre a questão do lazer e cidadania em relação aos grupos incluídos ou excluídos desse direito e questionar até que ponto esse direito é estendido a todos os cidadãos de forma igualitária, sendo necessário estabelecer um parâmetro ético e político referente à trajetória da construção de políticas públicas de lazer no Brasil, as quais deveriam incluir sempre a busca da inclusão social. Em outras palavras, o direito ao lazer deve estar na pauta das reivindicações da sociedade como um direito social e, para que isso aconteça, é necessário que sejam viabilizados canais institucionais e comunitários para que o cidadão possa participar efetivamente da vida social, manifestando-se e exercendo o direito de crítica e o exercício da democracia e cidadania, para que as comunidades possam sugerir e reivindicar, do senso de pertencer, pois a cidadania enseja a participação e a integração das pessoas na definição de seus próprios interesses e necessidades na busca da autonomia e da conquista de um tempo de liberdade, e não apenas um tempo livre a ser gasto.

O direito ao lazer circunscreve-se nos enfrentamentos individuais e coletivos frente às oportunidades e dilemas sociais, é um processo histórico em construção o qual pode auxiliar no amadurecimento de uma cidadania efetiva, para assegurar as condições para sua expressão e exercício.

#### 2.3.4 O lazer da juventude: usos e consumos

A juventude possui uma intrínseca relação com o lazer, pois é neste tempo e espaço social que os jovens constroem simbologias, normas, representações, ritos, experimentam, inventam e reinventam o cotidiano com as suas maneiras de vivenciar a cultura, dando sentido e significado às suas expressões e demarcando a sua identidade. Abramo (1994) aponta que no

lazer os jovens desenvolvem a sua sociabilidade, experimentam situações que estruturam novas referências e identidades, é uma das dimensões mais importantes para o segmento juvenil, pois a diversão é elemento constitutivo para o jovem. Para Carrano (2003), o lazer é entendido como campo potencial de liberdade, podendo ser a chave para o equilíbrio entre a consciência e a alteridade.

Os lazeres são vividos pelos jovens como uma oportunidade de afrouxamento ou suspensão das tensões impostas pelos processos de regulação moral e da denominada *educação civilizante*. Nos momentos de lazer os jovens podem encontrar oportunidade de concentração sobre si próprios e de interação não obrigatória com o grupo de amigos. (CARRANO, 2003, p. 140, grifo do autor).

Entretanto o lazer não é vivenciado de forma homogênea entre os jovens, os contrastes socioeconômicos manifestam as desigualdades na qualidade do tempo disponível e no precário acesso aos bens culturais, serviços e espaços públicos de cultura e lazer para a maioria da população juvenil. Entre o quadro de restrições orçamentárias, a cultura e o lazer são frequentemente vistos como supérfluos, sendo privilégio de poucos, dessa forma constatamos que as oportunidades são diferenciadas, acarretando prejuízo na apropriação dos bens culturais por falta de recursos financeiros, afastando muitas vezes o sonho da realidade vivida.

Catani e Gilioli (2008) argumentam que mesmo quando a sociedade considera negativos alguns traços que os bens culturais assumem nos jovens, como roupas, gírias, agressividade, estes elementos podem ser considerados como expressões de “liberdade construídas pelos próprios jovens, que são acentuadas, idealizadas e transformadas na essência da juventude. Em relação à “Indústria Cultural<sup>43</sup>”, os autores advertem que o discurso publicitário associado ao consumo cultural não é igualitário para todos os jovens, contribuindo para as exclusões e diferenciações entre as múltiplas condições juvenis, pois as possibilidades dos jovens pobres são sensivelmente reduzidas ou até mesmo inexistentes para o consumo dos bens culturais como shows, restaurantes, concertos entre outros.

Correa (2008), ao citar Lassance (2005), alerta que diante das desigualdades sociais e dos contrastes regionais em relação ao jovem brasileiro, é necessário se referir à juventude na

---

<sup>43</sup> A indústria cultural pode ser definida como o conjunto de meios de comunicação como, o cinema, o rádio, a televisão, os jornais e as revistas, que formam um sistema poderoso para gerar lucros e por serem mais acessíveis às massas, exercem um tipo de manipulação e controle social, ou seja, ela não só edifica a mercantilização da cultura, como também é legitimada pela demanda desses produtos. [...] Adorno e Horkheimer analisam a produção industrial dos bens culturais como movimento global de produção da cultura como mercadoria (COSTA et al., 2003, p. 2-4).

sua pluralidade, devido às diferenças provenientes do meio social, ambiente cultural e geográfico diverso (urbano/rural, centro/periferia, norte/sul), sendo que estes aspectos não devem ser evidenciados como um simples cenário entre os jovens do país. Brenner, Dayrell e Carrano (2008b) corroboram que se trata de uma atividade social historicamente condicionada pela vida material e pelo capital cultural, que constitui sujeitos e coletividades, sendo que a antiga equação estabelecida entre o mundo da necessidade e o mundo da liberdade ainda está em vigor. Destacam os autores que, para muitos jovens, as atividades preferidas não são as mesmas realizadas com mais frequência, evidenciando a distância entre a vontade e a possibilidade.

Abramo (1994) aponta que em meados dos anos 1950, se evidenciou a existência de uma cultura juvenil<sup>44</sup> que reflete o universo comportamental partilhado pelos diferentes setores e grupos que compõem a juventude, aparecendo fortemente ligada ao lazer.

A juventude também está relacionada à “indústria cultural”, segundo Correa (2008, p. 19), “[...] são vários bens culturais transformados em mercadorias”, representando uma globalização no plano cultural. Salienta o autor que os jovens são consumidores em potencial e para eles “[...] a cultura de massa pode libertá-los dos constrangimentos culturais impostos pela religião, pela tradição, pela moralidade dos pais. Ela pode também mudar as relações intra e intergeracionais” (Id. Ibid., p. 19). Entretanto, Correa (2008) aponta que devido à relação da juventude com a cultura, os jovens também se tornam atores das mudanças culturais e sociais junto aos seus grupos de pertencimento.

Segundo Mascarenhas (2004a), foi a partir de 1990 que o Brasil se subordinou à lógica da globalização e às mudanças políticas ditadas pela hegemonia do ideário neoliberal, sendo atribuído ao lazer a lógica do consumo, devido à mercantilização do lazer, este se transforma em lazer-mercadoria, ou seja, em “mercolazer”, cujo acesso mais elaborado é possível para quem pode pagar por ele. Nesse viés, Marcellino (2008) adverte sobre a necessidade de ações que se contraponham a indústria cultural que, na maioria das vezes, possui conotação de mercadorias e considera que a política setorial de lazer deve assumir um plano cultural como um instrumento de mudança, formando uma corrente crítico-criativa.

---

<sup>44</sup> Lembrando que essa expressão pode encobrir as condições sociais e expressões diversas vividas pelos jovens. No entanto, acredita-se que pode utilizar esse termo para designar “um campo de acontecimentos” que permite enfocar aquelas manifestações que não ocorreram necessariamente sob a forma de movimentos sociais.” (ABRAMO, 1994, p. 27).

Correa (2008) assevera que, com base no poder aquisitivo, os jovens brasileiros podem ser divididos em vários grupos de consumidores. Os jovens sonham com objetos que julgam importantes possuir, havendo um valor simbólico atribuído às mercadorias por diferentes grupos, a exemplo os fãs de futebol se identificam com uma camisa do clube, chuteiras de determinada marca, da mesma forma com os adeptos ao hip hop, que utilizam mercadorias da cultura de massa em conformidade aos estilos de vida.

A partir destes elementos, compreendemos que pela dimensão da cultura e do lazer, a juventude se apropria e gera linguagens que produzem diferentes sentidos e significados, com conotações que podem ser gestuais, palavras, escritas, grafismos, corporais. Tais vivências e linguagens da cultura corporal demarcam identidades, constituindo as formas de ser, pensar, e agir corporalmente de cada jovem no seu cotidiano.

Medeiros (2011), nas suas análises sobre o corpo a partir da teoria de Pierre Bourdieu, aponta as disposições incorporadas, o esquema corporal, os movimentos, as técnicas e os usos do corpo. A autora ressalta que, para Bourdieu, o corpo é entendido em três eixos, sendo: o corpo como lugar do senso prático, o corpo como manifestação do *habitus* e o corpo como investimento de poder e dominação, e que as maneiras de estar no mundo se deve a um processo de pertencimento social, destacando “a relação social do corpo com o mundo é, implícita e explicitamente, ligada à imposição de uma representação legítima do corpo” (MEDEIROS, 2011, p. 284). O *habitus* sendo um sistema de disposições duradouras geram e estruturam práticas reguladas as quais são incorporadas, inconscientes e regularmente reproduzidas, assim corpo social é o corpo do indivíduo portador de *habitus*.

O corpo passa a ser portador do *habitus* uma vez que as disposições incorporadas moldam o corpo a partir das condições materiais e culturais, até torná-lo um corpo social. Este é o processo de socialização, produzindo um ser individual forjado nas e pelas relações sociais, fazendo da própria individualização um produto da socialização. Por isso o *habitus* articula o individual e o coletivo (Id. Ibid., p. 285).

O corpo, enquanto “corpo social” na juventude, constantemente é investido de valores e significados culturais, pela forma de se relacionar no mundo a partir do corpo. “A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para trocar ideias, para ouvir um ‘som’, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer” (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Dayrell (2007) aponta que a cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Estas culturas, como representações simbólicas da condição juvenil, se manifestam de

diferentes maneiras e estilos. O corpo e o visual são marcas distintivas desta fase da vida, em que os “[...] jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado” (Id. Ibid., p. 1110).

Brenner, Dayrell e Carrano (2008a) destacam a importância da investigação da dinâmica da ocupação do tempo livre pelos jovens para compreensão do próprio tempo da juventude nas sociedades. Para os autores, trata-se da percepção de que o tempo da juventude e o tempo das culturas juvenis seriam a “essência” dos momentos de fruição de divertimentos, prazeres e outros.

É principalmente nos tempos livres e nos lazeres que os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, ritos, simbologias e modos de ser que os diferenciam do denominado mundo adulto. No contexto de menor controle das gerações adultas, os jovens elaboram subjetividades coletivas em torno das culturas juvenis. (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008a, p. 176).

Outro aspecto importante, apontado pelos autores supracitados, destina-se à compreensão necessária sobre o lazer como tempo sociológico de liberdade de escolha, elemento preponderante na fase da juventude enquanto eixo para a construção de identidades, descoberta de potencialidades humanas e exercício de inserção efetiva nas relações sociais. Nesse sentido, corroboramos o lazer “[...] como espaço de aprendizagem das relações sociais em contextos de liberdade e experimentação” (Id. Ibid., p. 176), e de que as aprendizagens das relações sociais possibilitam a convivência e a criação de relações de confiança, que funcionam como um espelho para a construção de identidades coletivas e individuais, produzindo experiências e subjetividades. Nesta mesma direção Carrano (1999) afirma que:

No lazer é possível construir certa autonomia que dificilmente encontraria lugar em outros contextos da vida social, tais como os escolares, os familiares e os do trabalho profissional. A experimentação de determinados comportamentos nas práticas de lazer, em outras situações seria considerada como um desvio inaceitável de conduta. Os jovens podem encontrar nas atividades de lazer as possibilidades de experimentação das múltiplas identidades necessárias ao convívio cidadão nas suas várias esferas de inserção social. O lazer é o momento que permite à realidade social cotidiana ser (re)apresentada em condições de ludicidade e fantasia. (CARRANO, 1999, p. 152).

Segundo Brenner, Dayrell e Carrano (2008a), os jovens vão ao encontro das atividades de lazer que proporcionam formas agradáveis de excitação, expressão e realização individual, criando uma certa consciência de liberdade ao permitir uma fuga temporária à rotina cotidiana do trabalho e obrigações sociais. Com base em Elias e Dunning (1992), os autores supracitados

apontam que as denominadas atividades de pura sociabilidade podem ser definidas como geradoras de tensões emocionais agradáveis e de formas descomprometidas de integração social.

Essas formas descomprometidas possuem, entretanto, uma grande efetividade social para o estabelecimento de valores, conhecimentos e identidades. No espaço-tempo do lazer, os jovens consolidam relacionamentos, consomem (re)significam produtos culturais, geram fruição, sentidos estéticos e processos de identificação cultural. (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008a, p. 177).

No entanto, o tempo de lazer também pode representar o tempo de penúria, opressão e falta de oportunidade para muitos jovens brasileiros. Essa afirmação pode ser concretizada com os dados apresentados pela pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, organizada pelo Instituto Cidadania, realizada em 2003 com jovens entre 15 e 24 anos, em relação ao lazer dos jovens.

Os dados da pesquisa, referenciados por Brenner, Dayrell e Carrano (2008a), apontaram que os jovens brasileiros ocupam o tempo livre de forma variada e desigual: Aos finais de semana como primeira opção (45%), os jovens preferem: sair com amigos, namorar, passear, ir a parques e praia seguido de ir ao shopping. A segunda opção (22%) dos jovens é ocupar seu tempo livre em atividades dentro de casa<sup>45</sup>, onde destacam-se as opções ver TV, ouvir música e descansar. A terceira opção mais indicada (18%) pelos jovens entrevistados elencou a prática de atividades esportivas, sendo que parte (13%) indicou o futebol, seguido de outras atividades, sendo o maior destaque o atletismo e o ciclismo. A quarta opção é a visita a parentes e amigos (6%), ir à igreja (5%) e apenas (4%) dos jovens ocupam o tempo livre com atividades culturais, entre outros.

Entre as análises e interpretações dos dados, Brenner, Dayrell e Carrano (2008a) evidenciaram que os contrastes socioeconômicos da sociedade brasileira se manifestam na desigualdade da qualidade do tempo livre juvenil. Os autores apontam sobre a necessidade de favorecer o acesso a espaços, equipamentos, instituições e serviços para ampliação de possibilidades no âmbito do lazer.

---

<sup>45</sup> Corroborando com a pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, destacamos também a pesquisa “Juventude, juventudes: o que nos une e o que separa” realizada pela Unesco em 2004, sob a coordenação de Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro, apresentou dados sobre o lazer doméstico sendo produzida a seguinte interpretação das autoras: “É no espaço doméstico que os jovens reservam boa parte do seu tempo livre para obter e processar as informações. É na casa que eles ouvem música, leem livros, estudam, usam computador e, sobretudo, assistem televisão. Ainda que novas tecnologias, progressivamente, venham ocupando um maior espaço, a televisão aberta ainda é a mais importante fonte de lazer e de informação dos jovens brasileiros (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 533).

Para Marcellino (2006b) no âmbito do lazer, pensar em democratizá-lo implica em democratização do espaço. Para o autor, colocando em termos de vida diária, o espaço de lazer da maioria da população é o espaço urbano, as pesquisas enfatizam que o tempo disponível deve corresponder ao espaço disponível, o qual nas grandes cidades atuais sobra pouca ou quase nenhuma oportunidade espacial para a convivência. Marcellino (2008) aponta que, se procedermos à relação lazer/espaço urbano, verificamos descompassos decorrentes do crescimento das nossas cidades, o qual não acompanhou o desenvolvimento de infraestrutura adequada, gerando desníveis na ocupação do solo e marcando as diferenças sociais, de um lado as áreas centrais com o respectivos polos nobres com benefícios de infraestrutura, “[...] e de outro a periferia, com os seus bolsões de pobreza, verdadeiros depósitos de habitações.” (MARCELLINO, 2008, p. 15).

Salienta Marcellino (2006b) que a busca da população geralmente é por praças e parques e a falta desses espaços de lazer contribui para o enclausuramento das pessoas que, pela falta de opções nos logradouros públicos, acabam gastando o seu tempo disponível em ambiente doméstico, amparado nas possibilidades individuais eletrônicas, o “lazer entretenimento”, deixando de lado o lazer convivência social, evidenciando que “[...] o espaço público vem perdendo seu uso multifuncional, deixando de ser local de encontro, de prazer, de lazer, de festa, de circo, de espetáculo” (MARCELLINO, 2006b, p. 76). Esse panorama se agrava quando verificada a distorção da oferta do lazer em relação às regiões da cidade.

Os equipamentos específicos como teatros, cinemas, bibliotecas encontram-se nas áreas centrais. Essa situação se agrava, sobretudo se considerarmos que cada vez mais as camadas mais pobres da população, vêm sendo expulsas para a periferia, e portanto afastadas dos serviços e dos equipamentos específicos, justamente as pessoas que não podem contar com as mínimas condições para a prática do lazer em suas residências e para quem o transporte adicional, além de inviável é desgastante. [...] a cidade deixou de ser um espaço público para ser uma mercadoria. (Id. Ibid., p. 72).

O autor prossegue, defendendo que a forma de minimizar a falta de opções de lazer para a população é fomentar canais para a implantação de políticas setoriais de lazer conectadas com as demais áreas socioculturais, ressaltando que a manutenção e animação de equipamentos de lazer e esporte podem ser instrumentos importantes na ressignificação de espaço urbano. Em relação à revitalização e preservação de espaços, o autor percebe que estas atitudes contribuem para uma vivência mais rica na cidade, estabelecendo vínculos afetivos, pois o lazer é um aliado das políticas públicas para o fortalecimento do convívio social, valorização do patrimônio, da redução de índices de violência e auxiliador do potencial turístico. Em relação à importância de

espaços de convivência e sociabilidade para a juventude, Dayrell (2007) dá ênfase sobre a relação de sentidos e significados atribuídos aos espaços.

Essas diferentes dimensões da condição juvenil são influenciadas pelo espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, transformando-se em lugar, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados. (DAYRELL, 2007, p. 1112).

Rechia (2006) nos alerta que ser e estar na cidade significa a relação do sujeito consigo, com o outro e com o lugar onde vive, sendo atribuído significado para determinados cenários para quem nela vive e usufrui, pois “[...] a cidade articula teoria e prática, além de se revelar no plano do vivido e do subjetivo, o qual introduz referências, identidades e lutas, revelando a produção social do espaço urbano” (RECHIA, 2006, p. 92). Nesse viés, percebemos que as cidades, locais onde a juventude experiencia suas práticas, devem possibilitar a mobilidade e a convivência juvenil alargando os acessos em diferentes dimensões, com destaque à cultura e ao lazer. Assim, o diálogo entre juventude, gestão e a organização do espaço urbano para a concretude das questões juvenis é necessário, pois a cidade é o palco onde se encena a história de vida de grande parte dos jovens pelas práticas e pelas suas maneiras de fazer, como andar de skate, grafitar muros, encontrar na praça, ir ao shopping, namorar. E tais atividades necessitam de espaços abertos para o acolhimento às práticas de lazer juvenis para a sociabilidade e a construção de identidades dos jovens.

Para tornar a cidade um espaço de encontro, solidariedade, trabalho cooperativo, lazer, esporte e cultura, entre outras dimensões, na qual os serviços públicos sejam de qualidade, atendam à maioria e sejam considerados de todos, é necessário que estejamos atentos ao conceito de cidadania e que tal situação social esteja na pauta das políticas públicas brasileiras (RECHIA, 2015, p. 45).

[...] essas práticas sociais realizadas nos interstícios da vida urbana podem significar uma certa “linha de fuga” à formas sistemáticas de trabalho. Da mesma forma, essas experiências podem possibilitar a aquisição de novos valores humanos os quais diferenciam-se de meras atividades compensatórias, funcionalistas e consumistas. Elas envolvem pelo menos aparentemente a relação ética com o outro, o convívio um pouco mais harmonioso com a diferença, a autonomia e a vivência com a cultura local. (RECHIA, 2006, p. 94).

Retornando aos apontamentos da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, outro aspecto importante demarcado se refere às mercadorias culturais, onde Brenner, Dayrell e

Carrano (2008a) perceberam a ligação dos jovens com a estética das mercadorias as quais operam como construtores da subjetividade individual e coletiva; e a necessidade de implementação de políticas públicas culturais para o campo do lazer para as camadas populares, que além dos escassos recursos para o consumo nos diferentes mercados culturais, habitam espaços com baixa infraestrutura social pública. Assim, a pesquisa sustenta sobre a importância da consciência sobre a pluralidade da juventude: “A preocupação com o tempo livre da juventude não pode se limitar à busca de redução de dados ou de prevenção da violência, mas fundamentalmente, considerar impressas na vivência plural do tempo livre, do lazer e da cultura como direitos plenos de cidadania” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008a, p. 213).

No texto que segue, destacamos outra pesquisa direcionada ao seguimento jovem, realizada entre os anos 1998 e 2000. A Unesco, buscando responder questões relacionadas a violência juvenil, promoveu estudos em capitais como Curitiba, Fortaleza, Rio de Janeiro e nas cidades satélites de Brasília – Ceilândia, Planaltina e Samambaia – com jovens integrantes de gangues e galeras. A pesquisa teve uma base quantitativa e outra qualitativa (SALLAS et al., 2008). A obra “Os Jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania”, coordenada por Sallas et al. (2008), é o produto das pesquisas realizadas e, entre os resultados sobre cidade, família, escola, segurança pública e outros, daremos ênfase ao apontamento que trata do “tempo e o espaço do jovem”, com recorte ao tema lazer. Para Sallas et al. (2008, p. 119), “[...] tratar do tempo e do espaço do jovem significa investigar o seu dia-a-dia e as formas como ele o ocupa e o significa”.

A pesquisa apontou que a maioria dos jovens curitibanos saem em alguns fins de semana e poucos afirmam sair todos os dias, e a maior frequência acompanhados de seus pais, vizinhos, namorados e colegas de escola. Entre as práticas sociais da juventude curitibana destaca-se que o que os jovens mais gostam é dançar, já quando saem com a família usam o tempo para conversar e, quando com os amigos, saem para conversar “*bagunçar*” e beber. Os dados da pesquisa evidenciam que o consumo de álcool é uma prática comum, sendo uma das respostas existentes em quase todas as entrevistas, aspecto preocupante, pois a bebida é um grande gerador de quadros de violência. Tal entorpecente aparece como a droga mais consumida, nas pesquisas, estando presente como um importante elemento nos processos de socialização nos grupos de jovens. Para eles a relação com o álcool estaria associada a um elemento de rebeldia como também, principalmente no caso dos homens, a uma postura mais masculina e viril, sendo a droga responsável por muitos acidentes de trânsito. O consumo de álcool é maior a partir dos 17 anos e não apresenta variação expressiva nos diferentes estratos socioeconômicos, o qual é responsável também, conforme relato dos professores que

participaram da pesquisa “Os Jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania”, como a droga responsável pelo baixo aproveitamento escolar, sendo comum os casos em que alunos chegam alcoolizados na escola.

Segundo Sallas et al. (2008), os jovens criticam a maneira como o problema das drogas é tratado e gostariam de debater o assunto com pais e professores, porém assustados e descrentes, colocam o assunto à sua própria experiência. A repressão tem se demonstrado ineficaz na diminuição do consumo de drogas, mas tem constituído ela própria um grande problema, e que deveria ser trocada a visão de paradigma repressivo para ser visualizado como problema de saúde pública, sendo tratado o problema de forma racional e não emocional. Nesse sentido, entendemos que a fruição do tempo de forma negativa caracteriza o lazer desviante<sup>46</sup>, pois utiliza o seu tempo livre para atividades que oportunizam a satisfação, porém não propiciam o desenvolvimento pessoal, ao contrário, podem ser focos geradores de violência. Destacamos “o uso de drogas” ilícitas e lícitas, entre as várias questões levantadas pela pesquisa supracitada, o uso de drogas foi o objeto de algumas indagações, orientadas para saber se os jovens as utilizavam, o tipo de droga, com que frequência e as razões do uso.

No contexto das pesquisas nacionais relacionadas à juventude, direcionando o recorte para o fenômeno do lazer, em 2013 foi realizada, sob a responsabilidade da Secretaria Nacional da Juventude, a “Pesquisa Agenda Juventude Brasil”. Destaca-se como uma pesquisa de opinião para busca do levantamento de questões relacionadas ao uso do tempo para realização de atividades de lazer, cuja porcentagem maior entre as alternativas apresentadas são: passear em parques e praças, participar de festas em casa de amigos, ir à missa, culto religioso e sessão espírita, ir ao bar com amigos e passeios a shoppings centers. Cabe ressaltar que a pesquisa incorporou a TV, internet e o uso de aparelhos eletrônicos em campo de resposta relacionados as tecnologias de comunicação e informação, porém cabe ressaltar que estes equipamentos também são utilizados para ocupação do tempo disponível. Segundo os dados da pesquisa, a “[...] TV aberta é citada como principal meio para se informar ‘sobre o Brasil e o mundo’ (83%), seguida pela internet (56%), citada duas vezes mais que jornais e revistas impressos somados (23% e 5%, respectivamente)” (BRASIL, 2013b, p. 22).

Sobre o uso de aparelhos eletrônicos, as pesquisas apontam a velocidade com que tais gerações absorvem o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, sendo uma

---

<sup>46</sup> As atividades de lazer entre os jovens vêm gerando interesse de estudos na área das ciências humanas e sociais, essa condição, na dinâmica juvenil, se deve ao fato de se observar uma quantidade de hábitos de lazer destinados ao rompimento das normas ou padrões sociais, convertido para a conduta desviante.

tendência a ocupação do tempo livre com mídias eletrônicas, relacionamentos virtuais entre outros. Os jovens destacam-se como principais usuários da internet, sendo considerados a geração da exposição e da informação. É necessário levar em conta os efeitos positivos, incentivando e investindo no acesso à rede, no entanto é necessário perceber os aspectos negativos, buscando mecanismos de controle. Os jovens, quando possuem oportunidades de aprendizado, acesso e produção de informação de maneira crítica, ampliam o universo de possibilidades que se abrem com a conexão com a internet e aos meios de comunicação, porém é necessário ter controle em relação ao tempo disponibilizado para o seu uso.

No que se refere ao esporte, as pesquisas apontam que este não está entre as preferências para ocupação do tempo disponível da juventude, sendo a sua prática evidenciada entre o gênero masculino, ressaltando o futebol como esporte de preferência. Devido ao fato de a prática esportiva não fazer parte da realidade cotidiana de muitos jovens brasileiros, esse dado é significativo para um olhar mais efetivo das políticas públicas para este segmento etário, pois, o esporte e o lazer são mais que apenas distração e ocupação do tempo livre. Participando de atividades esportivas, os jovens podem desenvolver suas capacidades, criando e respeitando regras e aprendendo a conviver coletivamente.

Torna-se oportuno, portanto, evidenciar que as pesquisas realizadas em diferentes épocas e localidades do território nacional evidenciam a pluralidade da juventude, devido aos contrastes socioeconômicos da sociedade brasileira e na manifestação das desigualdades sociais. Brenner, Dayrell e Carrano (2008b) pontuam que na prática, apesar do lazer ser um direito social constitucional assegurado, está mediado pelas relações de mercado ancoradas na capacidade de consumo dos jovens e de suas famílias.

Outro destaque é quanto à similaridade dos gostos relacionados ao uso do tempo disponível, em que as pesquisas evidenciam que grande parte dos jovens vivenciam o lazer nos espaços públicos, sendo locais de encontro e estímulo para a sociabilidade entre os jovens. No entanto, é visível as diferenças estruturais quanto a disponibilidade de equipamentos urbanos para o fomento de práticas culturais, esportivas e de lazer nas regiões periféricas das cidades, sendo necessário o alerta para as políticas públicas no que tange a garantia ao acesso às vivências de lazer nos seus diferentes interesses culturais, viabilizando espaços, equipamentos e oportunidades em conformidade com as necessidades e interesses dos jovens nas suas comunidades.

Sobre as atividades culturais como teatros, concertos, exposições de fotografia, shows e outros, as pesquisas apontam que uma pequena parcela da população jovem tem acesso a estas expressões culturais, evidenciando a precariedade da democratização cultural no país, bem

como mais anos de escolaridade e renda propiciam maiores possibilidades de apropriação dessas atividades culturais.

Brenner, Dayrell e Carrano (2008b) ressaltam que o lazer é momento de construção de relações sociais, com interesses orientados para a satisfação de necessidades pessoais objetivas como aquelas voltadas para o fortalecimento de vínculos sociais e afetivos.

[...] a preocupação com o tempo livre da juventude não pode se reduzir à busca de redução de danos ou de prevenção da violência, mas, fundamentalmente, deve considerar as potencialidades impressas na vivência plural do tempo livre, do lazer e da cultura como direitos plenos de cidadania” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008b, p. 44).

Entre as análises sobre o lazer, podemos inferir que é caracterizado pela liberdade na escolha da atividade disponível e pela satisfação que as práticas e as experiências da ação proporcionam, ao se permitir, a ação se torna lícita. O lazer, tempo privilegiado para os jovens vivenciarem experiências de diferentes maneiras, é espaço para a potencialização de atitudes sendo possível produzir, criar e recriar, e não somente reproduzir a cultura, se apropriando de espaços para desfrutar as vivências de lazer.

### 3 CAMINHOS DO COTIDIANO: A PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentaremos o contexto da pesquisa, apontando sua abordagem e métodos utilizados para a compreensão das dimensões educacionais, culturais e socioeconômicas do campo investigado. As etapas desenvolvidas para a construção da pesquisa e os instrumentos aplicados na produção dos dados são descritos e explicados de forma densa. Por fim, expomos os procedimentos de análise e interpretação dos dados utilizados para revelar os múltiplos sentidos e significados resultantes da pesquisa e suas especificidades.

#### 3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa se caracteriza como estudo de caso descritivo-interpretativo e abordagem qualitativa. Tem como campo de investigação a Obra Social Santo Aníbal-OSSA, situada Bairro Uberaba, região leste, na cidade de Curitiba/PR.

Yin (2001) afirma que para definir o método de pesquisa mais adequado, é preciso analisar as questões colocadas pela investigação. O aspecto diferenciador do estudo de caso “reside em sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (*idem*, p. 27).

Segundo o autor, o estudo de caso de baseia em linhas com múltiplas evidências, sendo que os dados convergem para triangulação. Yin (2001, p. 32) destaca que:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos [...]. A investigação de um estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (YIN, 2001, p. 32-33).

Conforme Minayo (2011b), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, respondendo a questões particulares da realidade, de modo que esta não possa ou não deva ser quantificada.

De acordo com Yin (2016, p. 7) a pesquisa qualitativa possui cinco características que envolve estudar o significado da vida das pessoas nas condições em que realmente vivem; difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo; abrange condições contextuais, sociais, institucionais e ambientais; é guiada pelo desejo de

explicar os acontecimentos da vida cotidiana e finalizando procura integrar, coletar e apresentar dados por meio de diversas fontes de evidência.

Quanto à abordagem descritiva, segundo Gil (2008, p. 28), “[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Utilizando técnicas padronizadas de coletas de dados, o conhecimento das variáveis auxilia na percepção e compreensão do contexto de forma ampla, visando a descrição detalhada da realidade.

Para finalizar, os resultados e a discussão foram sistematizados e analisados pelo método de triangulação. Optamos pela escolha deste método pelo fato de a pesquisa possibilitar a análise em diferentes dimensões, pois permite a “[...] combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista” (MINAYO, 2010, p. 29).

Para a interpretação dos resultados obtidos, utilizamos o aporte teórico de Michel de Certeau, com ênfase nos conceitos “usos e consumos”, “práticas – maneiras de fazer” e “redes de antidisciplina”. Também foram utilizadas as teorias de autores que abordam temáticas do cotidiano, educação e cultura.

### 3.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na entidade Obra Social Santo Aníbal-OSSA, que está situada na Moradias União Ferroviária, Rua Dr. Magnus Sondahl, 250 - Bolsão Audi-União, Bairro Uberaba, Regional Cajuru, região leste da cidade de Curitiba/PR.

O Bolsão Audi-União<sup>47</sup> é formado por sete vilas, sendo: “Audi, Jardim União, União Reno, União Ferroviária, Icaraí, Alvorada II, Lorena e Savana” (HAYAKAWA; ULTRAMARI, 2008, p. 14).

Identifica-se como área de ocupação irregular<sup>48</sup>, que surgiu a partir de 1998, em meio às antigas cavas do Rio Iguaçu, situado na região periférica de Curitiba e é definido como um

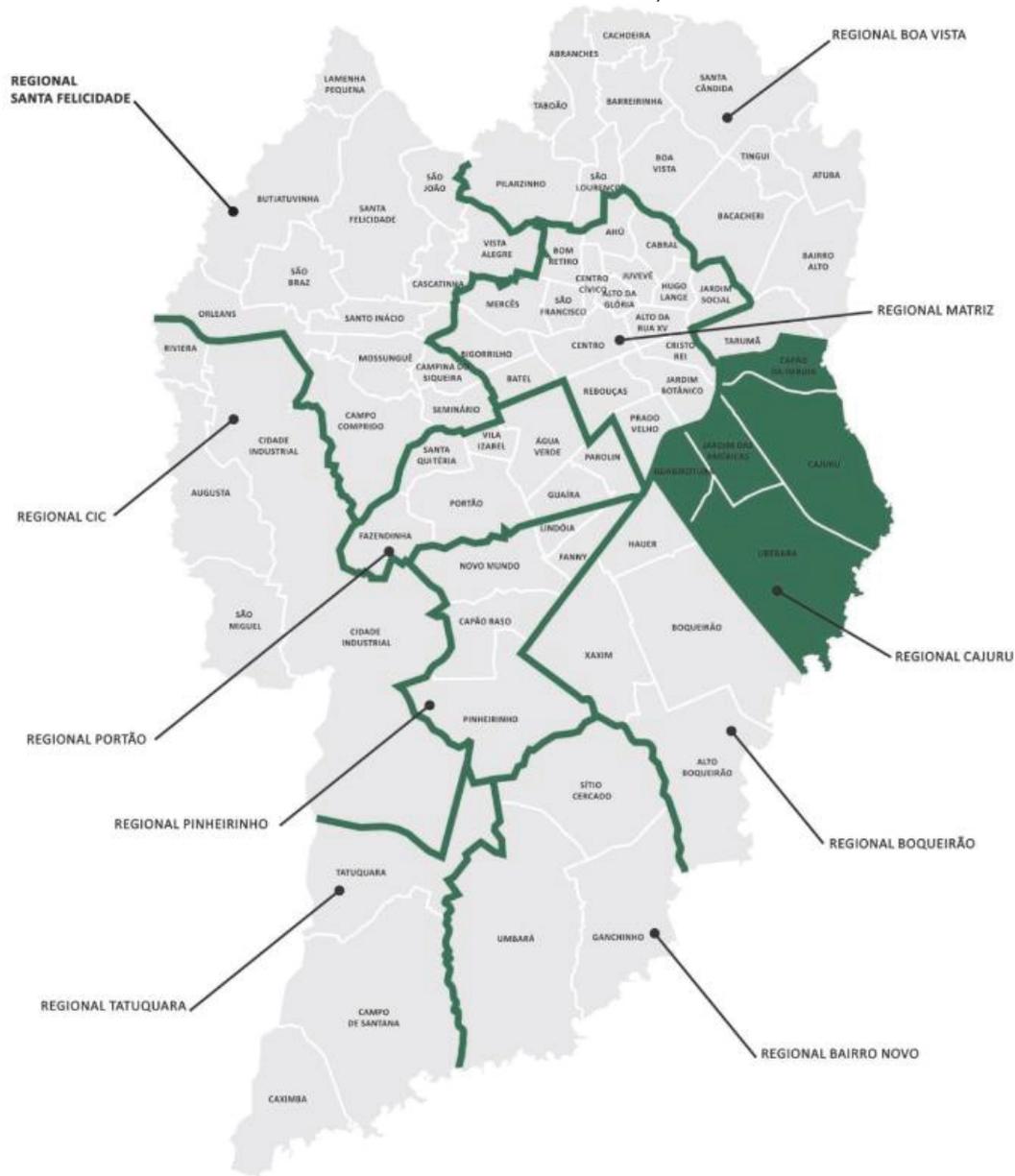
---

<sup>47</sup> O Bolsão Audi-União está localizado ao longo do rio Iguaçu, compartimentado pela rodovia federal BR-277, pelo ramal ferroviário e pela Avenida Comendador Franco que faz a principal ligação com o aeroporto (HAYAKAWA; ULTRAMARI, 2008, p. 14). Segundo dados da FAS, provenientes da Lei de Acesso à Informação, a população do Bolsão Audi-União é atendida pelo Cras União Ferroviária com serviços de Proteção Básica e Especial, segundo dados da Fundação de Ação Social (2018). No sistema CadÚnico constam 1.601 famílias cadastradas; 4.790 pessoas cadastradas; 603 beneficiários do Programa Bolsa Família. Para o recebimento de recursos do Bolsa Família, no ano de 2018 o quadro foi: de 0 a 17 anos: 2.003 pessoas; 18 a 29 anos: 993 pessoas; 30 a 59 anos: 1.448 pessoas; 60 anos ou mais: 346 pessoas.

<sup>48</sup> No Brasil, áreas de ocupações irregulares são conhecidas como favelas, termo utilizado para definir regiões urbanas que possuem um baixo nível de qualidade de vida e cujos habitantes são pessoas de baixa-renda, que residem em moradias precárias construídas por eles mesmos, com materiais em geral reaproveitados. Outras

local com situação de vulnerabilidade social. A ocupação tem uma extensão aproximada de 2 milhões de metros quadrados e considerou-se como uma das mais precárias e populosas da cidade (CURITIBA, COHAB-CT, 2013).

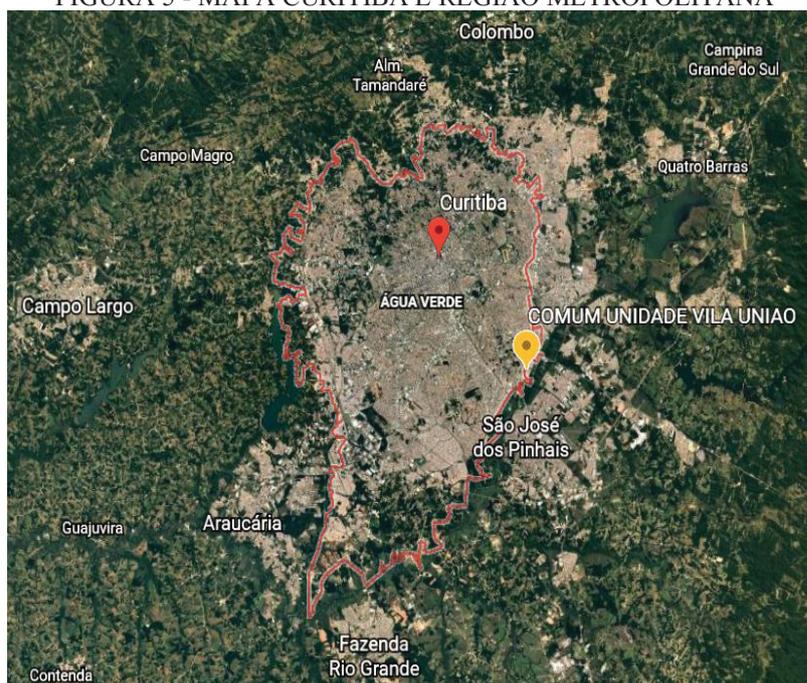
FIGURA 4 - MAPA DE CURITIBA COM DELIMITAÇÃO REGIONAL CAJURU



FONTE: Agência Curitiba de Desenvolvimento S.A. (2020).

características marcantes das favelas são o excesso de população, a falta de saneamento básico e os altos índices de violência. A constatação de sua vulnerabilidade acabou tornando a favela reconhecida como área de habitações irregulares construídas, sem arruamentos, sem plano urbano, sem água, sem luz. (TEIXEIRA; BEGA, 2018, p.150).

FIGURA 5 - MAPA CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA



FONTE: Adaptado do Google® Maps<sup>49</sup> (2020).

Nascida em 2003, a OSSA é uma entidade da Associação Rogacionista de Educação e Assistência Social (AREAS). Quanto às questões financeiras a entidade é mantida pela Congregação Rogacionista do Coração de Jesus e possui parcerias com a Fundação de Ação Social (FAS), instituições e empresas parceiras. Segundo o Estatuto Social<sup>50</sup> da AREAS, é constituída como pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e econômicos, associação civil, de natureza confessional, filantrópica e beneficente, de caráter educacional e de assistência social, com certificação de utilidade pública no Município de Curitiba e na República Federativa do Brasil, constituída sob a inspiração dos ensinamentos de Santo Aníbal Maria Di Francia, que norteiam as suas finalidades e atividades.

Na OSSA os destinatários prioritários são crianças, adolescente e jovens, de 06 a 15 anos, que se encontram em situação de vulnerabilidade, condicionados aos fatores determinantes: ausência ou fragilidade do núcleo familiar, escassas condições socioeconômicas, grande carência ou problemática na formação e na inserção social, entre outros (PROVÍNCIA ROGACIONISTA SÃO LUCAS, 2016, p. 10).

<sup>49</sup> Disponível em: <http://gg.gg/iyq6w>. Acesso em: 15 fev. 2020.

<sup>50</sup> As organizações do Terceiro Setor são regidas por um conjunto de regras relativas ao seu funcionamento denominado Estatuto Social. Este documento deve atender no mínimo aos requisitos básicos do Código Civil. O estatuto social, utilizado pela sociedade em ações, cooperativas e entidades sem fins lucrativos, é a certidão de nascimento da pessoa jurídica.

FIGURA 6 - PRÉDIO DA OBRA SOCIAL SANTO ANÍBAL – OSSA



FONTE: A autora (2019).

FIGURA 7 - OBRA SOCIAL SANTO ANÍBAL E PARÓQUIA SANTO ANÍBAL



FONTE: Google® Maps (2020).

Conforme informações da Coordenadora Pedagógica da entidade, o projeto social atende 180 vagas, correspondentes ao número de crianças e jovens matriculados, sendo 150 vagas destinadas ao Centro de Referência de Assistência Social-Cras e 30 vagas para escolha dos educandos pela OSSA. No entanto, caso o Cras necessite de mais vagas possui preferência

em relação à demanda (DIÁRIO DE CAMPO, narrativa, Coordenadora Pedagógica, 13/04/2019).

### 3.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Partindo do entendimento que, para compreender as relações sociais, as maneiras de fazer cotidianas no âmbito do lazer da entidade, seria necessário coletar dados de diferentes atores que vivenciam o contexto da entidade, cada um com seu papel social, a pesquisa abordou duas categorias para coleta de dados sendo: os educandos e os profissionais da OSSA.

O encontro com os sujeitos da pesquisa, se deu primeiramente por contato telefônico com a secretária da instituição, para agendamento de horário com a Coordenadora Pedagógica para apresentação da proposta da pesquisa e posterior consentimento da OSSA para poder observar e aplicar os instrumentos para coleta de dados, com o intuito de conhecer os acontecimentos no cotidiano estudado, para compreensão dos interlocutores e interlocutoras nas vivências de suas experiências.

Após o consentimento da entidade para a realização do estudo, firmado por meio de declaração, o projeto de pesquisa foi encaminhado para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná – CEP/UFPR. Após a devida aprovação, dia 07/11/2019, entramos em contato com a coordenadora pedagógica para agendar uma visita à OSSA no dia 08/11/2019, para apresentação da proposta de datas de intervenção da pesquisa, sendo que a etapa de campo iniciou dia 11 de novembro e foi finalizada em 05 de dezembro de 2019.

A partir do dia 11 de novembro, houve o contato direto da pesquisadora com os participantes para a familiarização com a realidade pesquisada, e observação dos fatos e ocorrências de interesse, que faziam parte do objeto de estudo abordado. A inserção no campo empírico, sendo uma das dimensões investigativas mais importantes da pesquisa, possibilitou a familiarização no espaço da OSSA.

Na categoria educandos participaram as duas turmas que atendem adolescentes e jovens, nos períodos matutino e vespertino. Em relação à faixa etária, foram investigados, na etapa de observação direta, jovens com idade entre 11 a 15 anos e um casal de irmãos gêmeos participantes do período vespertino com dezessete anos. As duas turmas de jovens, segundo informações da educadora social tinham a composição de 28 educandos no período matutino, sendo a média de participação de 20 alunos, e a tarde estavam inscritos 23 educandos, porém a média de participação foram vinte alunos (ENTREVISTA, Educadora Social, 18/11/2019).

A participação diária dos alunos no projeto social era variável, pelo motivo de não haver a cobrança de frequência obrigatória dos alunos.

Como a estratégia de ação, devido à pesquisa objetivar observações para o segmento juventude e, por haver poucos jovens com a idade de “15 anos” na composição das turmas, foi feito um recorte englobando 12 jovens para participação dos instrumentos de pesquisa “questionário e roda de conversa”. Participaram, dessa maneira, jovens com idade entre 14 e 15 anos, sendo: 05 jovens do gênero masculino e 01 do gênero feminino no período matutino, e 03 jovens do gênero masculino e 03 do gênero feminino no período vespertino.

Também participaram da pesquisa, por meio de entrevistas, três profissionais da OSSA sendo: 01 Educadora Social, responsável pelas turmas de jovens, 01 Coordenadora Pedagógica, responsável pelo planejamento e coordenação pedagógica da instituição e 01 Assistente Social, responsável pela coordenação administrativa do espaço e acolhimento assistencial às famílias.

### 3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Elegemos como critérios para inclusão na pesquisa a seleção de projeto social no âmbito do Terceiro Setor, com desenvolvimento de prestação de Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, específico da Proteção Social Básica, conforme Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais<sup>51</sup>, da Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, organizados por níveis de complexidade do Sistema Único de Assistência Social - SUAS. Outros critérios foram: tempo de atuação profissional, acima de 10 anos no território; efetivação de convênios e parcerias com Órgãos Governamentais; número superior a 100 educandos; atividades na linha pedagógica da educação social/pedagogia social/educação não formal; desenvolvimento de atividades para crianças e jovens entre 06 a 15 anos; presença de jovens com idade 15 anos matriculados na entidade OSSA; desenvolvimento do Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV, bem como coordenadores e professores que prestam serviços profissionais nas instituições.

---

<sup>51</sup> Aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS, por meio da Resolução nº 109/2009, a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais foi a normativa que possibilitou a padronização em todo território nacional dos serviços de proteção social básica e especial, estabelecendo seus conteúdos essenciais, público a ser atendido, propósito de cada um deles e os resultados esperados para a garantia dos direitos socioassistenciais. Além das provisões, aquisições, condições e formas de acesso, unidades de referência para a sua realização, período de funcionamento, abrangência, articulação em rede, impacto esperado e suas regulamentações específicas e gerais (BRASIL, 2014b).

O critério de exclusão foi assim definido: o não assentimento dos participantes (jovens menores de 18 anos) e de seus responsáveis, não assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Desistência ou não interesse por parte do(s) sujeito(s) participante(s), no dia da aplicação do instrumento da pesquisa.

### 3.5 INSTRUMENTOS, TÉCNICAS E DEMAIS PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

A pesquisa agregou, por meio de pesquisa exploratória, elementos teóricos e conceituais a partir de fontes bibliográficas, artigos, dissertações e teses, com o intuito de investigar temas relacionados à educação não formal, juventude, lazer e demais assuntos que sustentaram o aporte teórico da presente dissertação.

As pesquisas do referencial teórico foram desenvolvidas por meio de consultas em bibliotecas físicas, com destaque para as bibliotecas da UFPR, acervo bibliográfico próprio e por meio de busca virtual de informações nos sistemas de bibliotecas, com destaque aos repositórios de teses e dissertações da UFPR, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em bancos de dados e indexadores como Portal de Periódicos da Capes, Scielo, Edubase e na base de dados de artigos, teses e dissertações do Geplec.

As abordagens da pesquisa realizadas no campo empírico, foram divididas em cinco momentos caracterizando-as como ação campo.

Na **etapa ação campo/1** foram mapeadas instituições sociais que desenvolvem projetos no âmbito do esporte, lazer e cultura, com atendimento mensal e sistemático acima de 100 integrantes entre crianças e jovens, com a presença de jovens no seu quadro de educandos. Outro fator foi a atuação social no território superior a 10 anos e convênios ou parcerias institucionais firmadas com setores governamentais. As análises foram feitas por meio de busca na internet, contato por telefone e investigação *in loco*. Nesse sentido, o resultado da investigação com o enquadramento no perfil, apontamos a OSSA para a realização da pesquisa.

Após a seleção da entidade para a investigação, iniciamos busca por informações em noticiários de jornais digitais, no site da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) e respectivas Secretarias Municipais, com ênfase às informações referenciadas no site da Companhia de Habitação Popular de Curitiba (Cohab-CT) e Fundação de Ação Social (FAS). Além dos sites mencionados, visitamos a página virtual do Governo do Estado do Paraná, em específico a

Secretaria do Estado de Segurança Pública, para coleta de dados referente a formação do Bolsão Audi-União.

A intenção da coleta de dados referente ao Bolsão Audi-União refere-se à necessidade de compreender o panorama do território quanto aos aspectos culturais, relações sociais, perfil socioeconômico e o diagnóstico histórico da comunidade. Nesta etapa, encontramos artigos, teses e dissertações de forma digital nos repositórios e bases de dados, as quais contribuíram para elucidar e dar suporte ao primeiro objetivo da pesquisa, que buscou diagnosticar o perfil socioeconômico e a cultura local da Moradias União Ferroviária, a qual faz parte o Bolsão Audi- União.

Na **etapa ação campo/2**, após a pesquisa do aporte teórico, o segundo passo foi a identificação e análise documental dos projetos socioeducativos da OSSA, para compreensão das ações desenvolvidas. Neste momento, tivemos acesso ao Estatuto Social da entidade, as Diretrizes das Ações Socioeducativas Rogacionistas, aos relatórios da turma de jovens apresentados à FAS e as diretrizes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SFCV), que seguem a Lei Orgânica de Assistência Social-LOAS, delimitadora da Política de Seguridade Social no Brasil.

Nesta etapa, entramos em contato telefônico com a Diretoria de Planejamento da FAS para solicitação de coleta de dados referente aos números e indicadores sociais do Bolsão Audi-União e, imediatamente, foi respondido que as informações são feitas pelo sistema on-line na lapela “Acesso à Informação<sup>52</sup>, disponível no site da instituição.

Após a solicitação formal, on-line, foi necessária a especificação do pedido e a indicação da forma do recebimento da resposta, a qual nesta pesquisa foi requerida pelo encaminhamento para o correio eletrônico pessoal da pesquisadora.

A **etapa ação campo/3** foi composta de quatro instrumentos de coleta de dados, observação direta, questionários, entrevistas e rodas de conversa. Estes instrumentos possibilitaram a análise e interpretação pela metodologia de triangulação, sendo fundamental a elaboração de um roteiro norteador para a coleta de dados. O acesso aos profissionais da OSSA e aos educandos iniciou em 11 de novembro e finalizou dia 05 de dezembro. O período de observações foi realizado em quatro semanas, em dias úteis, nos períodos manhã e tarde, em

---

<sup>52</sup> A FAS disponibiliza o serviço de Acesso à Informação em conformidade com Lei Federal n.º 12.527/2011, regulamentada no âmbito do Município de Curitiba através do Decreto 1.135/2012, o qual garante ao cidadão o direito constitucional de acesso às informações públicas. Para maiores informações acessar: <https://fas.curitiba.pr.gov.br/>.

duas turmas de alunos de jovens e adolescentes da instituição. As informações foram registradas e descritas em diário de campo, totalizando 30 observações desenvolvidas durante 17 dias, cuja média de observação foi de 2h30 a 3 horas por período observado, perfazendo em média 90 horas de observação.

Para a observação direta, nos preocupamos com as maneiras de agir dos educandos jovens, a dinâmica da entidade e das situações de interação entre os sujeitos e diálogos, ou seja, a intenção das observações foi conhecer a rotina cotidiana da entidade, esboçando aspectos relevantes para análise e interpretação das relações sociais estabelecidas. Outro aspecto importante a destacar foi a preocupação com a percepção dos significados que os pesquisados dão às experiências vividas, assim foi possível esclarecer as práticas de sociabilização no cotidiano da OSSA. Nesta etapa, foi possível elencar elementos para nortear questionamentos complementares durante as entrevistas e as rodas de conversa. Foram observadas as expressões verbais, corporais e as práticas socioeducativas, sendo possível perceber particularidades e detalhes devido à participação como observadora em aulas, acolhidas, ensaios, orações, participando das refeições como convidada, fazendo uma verdadeira imersão no campo.

Os ambientes dos espaços físicos também foram observados, sendo levadas em conta as questões de segurança, manutenção, qualidade, diversidade, conservação, limpeza e acolhimento. A observação dos espaços foi utilizada para verificar o uso dos ambientes pelos jovens e suas práticas, assim, objetivamos analisar as experiências culturais de lazer nos espaços da OSSA por meio da reconstrução dos diálogos, dos locais, dos eventos especiais, das atividades e dos comportamentos, bem como reflexões da pesquisadora, sendo feitos registros de imagens por meio de câmera fotográfica, das atividades de maior destaque e composição de memorial de imagens da pesquisa.

Para dar suporte para a observação utilizamos para coleta das informações o Protocolo de Observações de Espaços (APÊNDICE 01), desenvolvido e utilizado pelo Geplec/UFPR.

Paralelamente às observações, foram utilizados outros três instrumentos de pesquisa: as entrevistas, que foram realizadas após o convite aos profissionais da OSSA, a aplicação de questionários e as rodas de conversa com os educandos, sendo garantida a voluntariedade da participação, o sigilo das informações pessoais e a possibilidade de desistência a qualquer momento.

Pelo fato de os jovens serem menores de 18 anos, os pais ou responsáveis pelos educandos deveriam assinar a concordância para a participação, os quais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os profissionais da entidade também assinaram este documento, e os jovens assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Para a realização das entrevistas, rodas de conversa e aplicação dos questionários houve um agendamento de datas e horários junto à Coordenadora Pedagógica, a qual aprovou a aplicação dos procedimentos conforme a disponibilidade em relação à rotina vivenciada na entidade.

Para a aplicação do questionário<sup>53</sup> (APÊNDICE 02), composto de perguntas abertas e fechadas, foi feito um recorte para 12 jovens com idade entre 14 e 15 anos. A ação foi realizada no dia 28/11/2019. O questionário teve por objetivo investigar o perfil da juventude integrante do projeto social, analisando as suas práticas, gostos e maneiras de fazer, por meio perguntas abertas e múltipla escolha. Para a compilação dos dados quantificáveis foi utilizado o programa Excel<sup>®</sup> e, para as questões abertas – mais complexas a explorar – foi necessário construir um inventário de respostas, com a finalidade de elaborar uma recodificação que permitisse reduzir a diversidade das respostas em categorias.

Para a formalização desta etapa de coleta foi oferecido, pela pesquisadora, um lanche saudável para propiciar um momento agradável e descontraído para todos os integrantes das duas turmas de jovens, nos períodos manhã e tarde, porém foi feito recorte para (12) jovens, os quais responderam ao questionário que foi aplicado na biblioteca da entidade, por ser um ambiente amplo. O questionário foi aplicado pela pesquisadora, que explicou cada pergunta e aguardou a resposta de todos para prosseguir com as questões seguintes. A aplicação dos questionários levou aproximadamente 40 minutos, para ambas as turmas.

O questionário foi composto de (05) campos para coleta de dados e abordou aspectos relacionados à identificação (aberto); perfil socioeconômico (aberto e múltipla escolha); formação pessoal (aberto e múltipla escolha); lazer, esporte e cultura (aberto e múltipla escolha) e interação com a cidade (aberto e múltipla escolha). Após a aplicação dos questionários houve um período de intervalo de 15 minutos, momento de descanso para os jovens e oportunidade para a pesquisadora fazer uma análise rápida das perguntas abertas para providenciar uma possível complementação durante a roda de conversa.

---

<sup>53</sup> O questionário aplicado teve como base e adaptação das seguintes fontes: (1) pesquisa quantitativa denominada “Perfil da Juventude Brasileira” desenvolvida em parceria entre o Instituto Cidadania, Sebrae e Instituto Hospitalidade, realizado em 2003; (2) Pesquisa quantitativa “Juventude, violência e cidadania – o caso da Cidade de Curitiba”, promovida pela Unesco entre 1998 e 2000; (3) Dissertação de Mestrado de Silvana dos Santos Silva, intitulada “Habitus e práticas da dança: uma análise sociológica dos fatores que influenciam a prática da dança na Cidade de Toledo/PR”, Curitiba – 2011; (4) Tese de Doutorado de Felipe Sobczynski Gonçalves, intitulado “Os espaços de lazer, o Bairro Uberaba, o projeto Vila Sustentável: elementos para experiências de lazer e cidadania na Cidade de Curitiba/PR”- UFPR, Curitiba (2018).

A roda de conversa foi aplicada logo após o questionário, como estratégia para uma possível falta de educandos que responderam ao questionário e que poderiam faltar em outra data agendada para participação na roda de conversa. Assim, optou-se pela estratégia de realizar um bloco de coleta de dados para os jovens no mesmo período. As atividades tiveram duração aproximada de 30 minutos cada e foram registradas por meio de gravador de áudio de telefone celular.

As rodas iniciaram de forma descontraída, os jovens e a pesquisadora sentaram-se em almofadas. Iniciamos com a apresentação da pesquisadora e seu objeto de estudo e, em seguida, pela apresentação de cada integrante da roda. O tema disparador da roda foi “o que mais gostavam e não gostavam de fazer”, cuja intenção da atividade foi coletar dados sobre as práticas de lazer, o uso dos espaços públicos e os gostos da juventude, bem como outros aspectos para análise da socialização dos jovens no território.

Neste momento, quebrou-se um grau de distância entre os jovens e a pesquisadora decorrente das observações diretas. Os jovens ficaram mais descontraídos, queriam muito falar, se expressar e contar as minúcias e peculiaridades do cotidiano da Moradias União Ferroviária. A motivação foi que alguém estava disposto a ouvi-los em conjunto. Constatamos que alguns jovens possuíam um perfil mais falante e outros retraídos, mas todos participaram expondo as suas posições.

Assim, na roda de conversa, propusemos evidenciar as perspectivas pela percepção e análise das narrativas das suas vozes, respostas e interações relacionais onde almejamos retratar os seus pontos de vista, investigando suas opiniões, representações, emoções e sentimentos em relação ao cotidiano, observando os sentidos e significados que são dados em relação às práticas e “maneiras de fazer” cotidianas na OSSA e na Moradias União Ferroviária.

Seguindo com os instrumentos de coletas de dados da etapa ação/campo 3, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado, seguindo as técnicas da escuta ativa, do estímulo e silêncio, acompanhando o desdobramento da narrativa e as opiniões do entrevistado. A modalidade de entrevista semiestruturada foi eleita, pois

O que torna a entrevista um instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. [...] suas qualidades consistem em enumerar de forma mais abrangente possível as questões que o pesquisador abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigar. (MINAYO, 1994, p. 109-110).

Os roteiros foram compostos entre 07 a 08 perguntas, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas. A primeira entrevista foi realizada dia 18 de novembro para 01 Educadora Social que trabalha com a juventude, no período da manhã e tarde (APÊNDICE 03); a segunda entrevista aconteceu dia 19 de novembro para 01 Coordenadora Pedagógica; a terceira realizada dia 02 de dezembro para 01 Assistente Social (APÊNDICE 04) e a quarta entrevista ocorreu dia 05 de dezembro, de forma complementar para coleta de mais dados, para a Coordenadora Pedagógica, pois sentimos a necessidade de complementar a pesquisa entrevistando novamente a profissional, abordando questões relacionadas à educação social desenvolvida na O SSA para compreender o espírito e sistemática das práticas que envolvem a pedagogia social. Nas entrevistas semiestruturadas foram elaborados questionamentos de acordo com a atuação dos profissionais na entidade.

Na etapa das entrevistas foi solicitada a autorização aos participantes da pesquisa para utilização de gravação de áudio. As gravações foram transcritas para análise e interpretação, e tiveram duração média de 40 minutos cada.

Quanto à transcrição, os dados foram transcritos na íntegra, por data, por instrumento de pesquisa – roda de conversa ou entrevista – por sujeitos entrevistados e, finalizando, as narrativas foram separadas por categorias, as quais foram utilizadas no decorrer do capítulo que discorre sobre as discussões e resultados.

Após a coleta das informações, transcrição e separação das categorias, os dados foram produzidos, analisados e interpretados pelo método de triangulação, que permite ao pesquisador a oportunidade de utilizar três técnicas ou mais para ampliar o universo informacional para análise do objeto da pesquisa. Dessa forma, pela utilização da análise interpretativa, por meio do método de triangulação, com vistas a reflexão e síntese, os resultados serão apresentados à comunidade acadêmica, à Obra Social Santo Aníbal, bem como às Secretarias de interesse da Prefeitura Municipal de Curitiba que, por meio de uma pesquisa realizada no micromeio social, poderão ser desenvolvidas práticas para a formulação e implementação de políticas públicas no ambiente macrossocial, contribuindo assim para o desenvolvimento crítico da comunidade.

Os materiais utilizados foram impressões, gravador e câmera fotográfica do aparelho celular, computador e caderno de anotações para registro das observações (diário de campo).

Por fim, a pesquisa propiciou um empenho na compreensão e percepção dos fatos, permitindo uma articulação entre os dados teóricos e empíricos, consistindo numa leitura e interpretação dos dados colhidos dando sentido aos resultados, procurando oferecer critérios de cientificidade.

### 3.6 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná (UFPR), obtendo aprovação em 07/11/2019, pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná, com o registro nº CAAE: 20274419.5.0000.0102, e parecer nº 3.690.291.

As questões éticas da pesquisa têm como parâmetros a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012) que dispõe diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Os participantes foram previamente informados acerca do trabalho e consultados quanto ao interesse em participar, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), anexos 1 – 2 – 3, e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), anexo 4.

Foi mantido o sigilo dos dados e o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa e estes tiveram livre arbítrio sobre sua participação, podendo retirar-se da pesquisa a qualquer momento, caso fosse de sua vontade.

#### 4 ENTRE TÁTICAS E ESTRATÉGIAS: AS “ARTES DE FAZER” NO COTIDIANO<sup>54</sup>

*Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente<sup>55</sup>.*

**Boaventura de Sousa Santos**

Os resultados e discussões desta pesquisa são apresentados em três momentos. Primeiramente buscamos diagnosticar o perfil socioeconômico e cultural da comunidade pertencente a Moradias União Ferroviária, evidenciando os jovens integrantes da Obra Social Santo Aníbal, com o intuito de compreender o cotidiano vivido, os usos e consumos, as práticas e as redes de antidisciplina do universo estudado.

Posteriormente, o segundo objetivo é caracterizado por identificar e descrever os projetos de educação não formal desenvolvidos pela Obra Social Santo Aníbal para o segmento juvenil, com ênfase aos projetos relacionados à prática cultural do movimento e as experiências de lazer. Para isso, buscamos analisar a identidade da Obra Social Santo Aníbal – OSSA; as atividades da educação social que a OSSA desenvolve; como os jovens interagem nos espaços da instituição; como são as relações de amizade e os conflitos do cotidiano; as formalizações de parcerias institucionais, como são as práticas, as maneiras de fazer o cotidiano e, cidadania na OSSA. E finalizando, o terceiro objetivo investiga e analisa as experiências de lazer cotidianas dos jovens e a sua interface com os projetos de educação não formal desenvolvidos na OSSA.

Para compreensão de como se opera o cotidiano dos jovens em relação ao lazer buscamos investigar os usos sociais do tempo livre dos jovens que frequentam a OSSA; a relação do exercício da cidadania com a fruição do lazer; as contribuições da educação não formal desenvolvida na Obra Social Santo Aníbal para a conscientização do uso do tempo livre

---

<sup>54</sup> O título deste capítulo está fundamentado em conceitos da obra *A invenção do cotidiano: artes de fazer* de Michel de Certeau (2014). Os conceitos “táticas” e “estratégias” fazem parte do arcabouço teórico desta pesquisa e serão explanados no subcapítulo 4.1 O perfil socioeconômico e cultural da comunidade Moradias União Ferroviária: que cenário é esse?

<sup>55</sup> Trecho da obra *Um discurso sobre as ciências* (SANTOS, 2008, p. 48). Esta epígrafe contextualiza questões de resistência, não passividade e ruptura. É necessário operar com resistência e antidisciplina para a produção no novo e para a evolução.

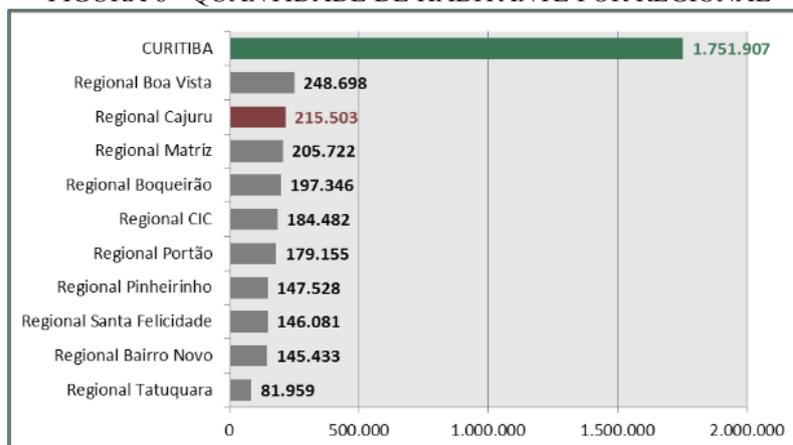
dos jovens; como os jovens vivenciam o lazer, quais os gostos dos jovens relacionados as práticas de lazer.

#### 4.1 O PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DA COMUNIDADE MORADIAS UNIÃO FERROVIÁRIA: QUE CENÁRIO É ESSE?

O espaço social da pesquisa está situado na Moradias União Ferroviária, localizada na região periférica de Curitiba<sup>56</sup>, capital do Paraná, fundada em 29 de março de 1693.

A cidade, com setenta e cinco bairros, é dividida de forma administrativa em dez Núcleos Regionais, sendo: Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, CIC, Matriz, Pinheirinho, Portão, Santa Felicidade e Tatuquara. A Moradias União Ferroviária encontra-se na Regional Cajuru, localizada a leste de Curitiba, e faz divisa com os Municípios de São José dos Pinhais e Pinhais, bem como as Regionais Boqueirão, Matriz e Boa Vista. A Regional Cajuru é composta por cinco bairros: Cajuru, Capão da Imbuia, Guabirotura, Jardim das Américas e Uberaba. Segundo dados da Agência Curitiba de Desenvolvimento S.A. (2020), os bairros Cajuru e Uberaba são os maiores em extensão territorial e juntos correspondem a 73% da regional. Sobre a população de Curitiba, os dados do Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, apontam 1.751.907 pessoas e estatística de 1.933.105 em 2019, IDMH 0,823 (PNUD, Ipea e FJP – 2010).

FIGURA 8 - QUANTIDADE DE HABITANTE POR REGIONAL



FONTE: Agência Curitiba de Desenvolvimento S.A. (2020) – Dados IBGE (2010).

<sup>56</sup> Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/perfil-da-cidade-de-curitiba/174>. Acesso em: 14 maio 2020.

A Agência Curitiba de Desenvolvimento S.A.<sup>57</sup> aponta que a Regional Cajuru possui 216 mil habitantes, correspondendo a 12,3% do total do Município. No período de 2000 a 2010 apresentou crescimento de 10,1%, similar ao de Curitiba, que foi de 10,4%, sendo que o bairro Uberaba se destacou pelo seu crescimento em 19,4% (CURITIBA, 2019).

FIGURA 9 - QUANTIDADE DE HABITANTES DA REGIONAL CAJURU

Bairros	População Projetada						
	2.016	2.017	2.018	2.019	2.020	2.025	2.030
Cajuru	102.013	102.582	103.131	103.659	104.167	106.322	107.858
Capão da Imbuia	20.017	19.973	19.930	19.888	19.848	19.679	19.559
Guabirota	12.170	12.240	12.307	12.371	12.433	12.696	12.884
Jardim das Américas	16.533	16.653	16.768	16.879	16.986	17.438	17.761
Uberaba	82.672	83.711	84.714	85.679	86.606	90.542	93.348
<b>Regional Cajuru</b>	<b>233.405</b>	<b>235.159</b>	<b>236.849</b>	<b>238.476</b>	<b>240.040</b>	<b>246.678</b>	<b>251.410</b>
<b>Total CURITIBA</b>	<b>1.901.017</b>	<b>1.915.621</b>	<b>1.929.700</b>	<b>1.943.255</b>	<b>1.956.275</b>	<b>2.011.567</b>	<b>2.050.983</b>

FONTE: Agência Curitiba de Desenvolvimento S.A. (2020) – Dados IBGE (2010).

Em relação ao gênero, conforme dados do Censo Demográfico 2010 - IBGE, 52% da população da Regional Cajuru é composta por mulheres, a população mais jovem representa 21,2% e é composta por 46 mil crianças de 0 a 14 anos e 56 mil jovens entre 15 a 29 anos. A população acima de 65 anos é de 16 mil habitantes, representando 7,3%.

No que se refere ao perfil de Curitiba, a cidade é conhecida mundialmente pelo seu urbanismo planejado e ocupa lugar de destaque no cenário nacional brasileiro pelas suas ações de vanguarda em relação ao uso do solo, sistema viário e sistema de transporte (SILVA, 2015). Atualmente a Curitiba tem se destacado no contexto das inovações tecnológicas.

FIGURA 10 - RELAÇÃO ENTRE USO DO SOLO, SISTEMA VIÁRIO E TRANSPORTE PÚBLICO



FONTE: Dias (2015) – Dados IPPUC (2012).

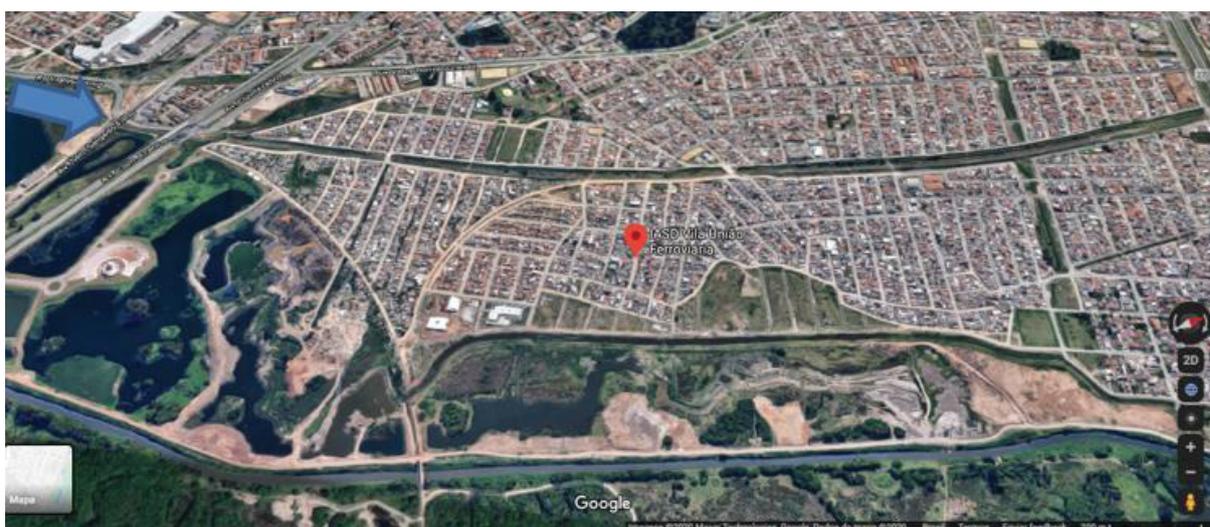
<sup>57</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/curitiba/panorama>. Acesso em 14 mai. 2020. Acesso em: 14 abr. 2020.

Em relação ao bairro Uberaba, Tschoke (2010), ao citar Fenianos (2001), destaca que a ocupação da região do Uberaba data do século XVIII, sendo a característica econômica da região pequenas plantações e criação de gado. A autora afirma que o bairro possuía uma composição geográfica diferenciada e foi a partir de 1915 que Curitiba se aproximou do território cartográfico que a cidade possui atualmente, apresentando naquela época a divisão em loteamentos. Tschoke (2010) aponta que na década de 1940 a região passou a ser atendida pelo transporte público que ligava a Praça Tiradentes à cidade de São José dos Pinhais. Nesta época os moradores já afirmavam a existência de “dois Uberabas”, sendo: “Uberaba de Cima” por sua proximidade com o bairro Boqueirão, reduto de leiterias, com perfil de área utilizada para a lavoura e criação de gado leiteiro, e o “Uberaba de Baixo”, considerado um grande banhado, de onde era retirada areia para as edificações do centro da cidade (Id. Ibid., p. 24-25).

Dessa forma, destacamos que o bairro Uberaba é extenso e não apenas em sua segmentação simbólica, Uberaba de Cima e o de Baixo, mas também em sua subdivisão em Vilas, existindo uma grande disparidade entre as residências e classes sociais que compõem essa divisão imaginária do Bairro Uberaba.

Na década de 1990, questões sociais de ocupações de território começaram a aparecer, propiciando a segregação social da região, pois os moradores do Uberaba “de cima” possuíam condições econômicas e sociais melhores em relação aos moradores do Uberaba “de baixo”, sendo a linha do trem (destaque da FIGURA 11) um divisor social entre as comunidades.

FIGURA 11 - MORADIAS UNIÃO FERROVIÁRIA



FONTE: Adaptado do Google® Maps 2020.

Outro destaque do bairro é a presença de imigrantes japoneses, os quais escolheram o local para sediar um clube de amigos, hoje conhecido como Nikkei Clube. O bairro também abriga o Parque Centenário da Imigração Japonesa, atualmente administrado pela Companhia de Saneamento do Paraná (Sanepar), que instalou no local um centro de educação ambiental para a sustentabilidade, com ações dirigidas a estudantes e a comunidade em geral.

A Moradias União Ferroviária está localizada no Uberaba “de baixo” e faz parte do Bolsão Audi-União<sup>58</sup>, aglomerado de sete vilas irregulares que surgiram a partir de 1998, inserido na bacia hidrográfica do rio Iguaçu, dentro de uma Área de Proteção Ambiental (APA) Municipal do Iguaçu, em meio às antigas cavas do Rio Iguaçu, entre a rodovia federal BR-277, pelo ramal ferroviário, “linha do trem”, e pela Avenida Comendador Franco, que faz ligação com o aeroporto Afonso Pena, próximo à divisa com o Município São José dos Pinhais.

Teixeira e Bega (2018) relatam que, especificadamente desde a década de 1970, Curitiba é conhecida como cidade inovadora, apresentando serviços públicos com êxito quanto a sua funcionalidade. No entanto, os autores afirmam que durante as últimas décadas a Capital Paranaense apresenta dificuldades em conter a ação do mercado imobiliário clandestino, o que caracterizou numa redução significativa da produção de lotes formais e um aumento do número de domicílios em espaços informais, segregados e em situação de vulnerabilidade.

Nesta direção percebemos que, como em outras metrópoles, pelo perfil socioeconômico e diversidade cultural de seus habitantes, Curitiba apresenta várias “Curitibas”, ou seja, vários contextos socioeconômicos e culturas em uma mesma cidade, uma multiplicidade de cartões postais, que retratam de uma lado espaços urbanizados, luxuosos e modernos, e de outro as periferias, localizadas nas margens da cidade, as quais necessitam de ações de filantropia e da atuação das políticas públicas, principalmente na linha do desenvolvimento social, de forma pontual e constante. Essa necessidade é decorrente do capital econômico desfavorecido dessas comunidades, que resulta nas mazelas sociais como segregação, desigualdades preconceito, entre outras.

As periferias são compreendidas socialmente como espaços sociais com concentrações “[...] de população de baixa renda, carentes de serviços básicos essenciais e que sofrem os

---

<sup>58</sup> “Surgido em 1998, o complexo Bolsão Audi-União teve início com ocupações a partir da área da BR-277, onde já havia uma planta de habitação da Cohab (planta Evaristo) e um conjunto de moradias construídas por ela [...]. Mas a ocupação não se limitou às margens da rodovia e do conjunto, estendendo-se durante os anos posteriores em direção ao sul, às margens do Rio Iguaçu, dando origem a outras vilas na seguinte ordem: Vila Jardim União, União das Ilhas, Icaraí e Alvorada. No caso da Vila União Ferroviária, o nome faz uma referência à linha de trem que delimita a área, que acaba funcionando como uma espécie de fronteira com a cidade regularizada e urbanizada.” (TEIXEIRA; BEGA, 2018, p. 153).

efeitos de longos deslocamentos para o trabalho, o consumo e o lazer. Reforçam um ciclo de pobreza cada vez mais difícil de romper” (MOURA; ULTRAMARI, 1996, p. 11).

Teixeira e Bega (2018) identificam que a relação entre segregação espacial e desigualdade social seria umbilical no caso brasileiro, pois à medida que nossas principais cidades se desenvolveram, as desigualdades também foram reproduzidas durante o processo.

Em suma, podemos dizer que, no Brasil, desigualdade e urbanização se retroalimentam. Juntamente da produção e reprodução da desigualdade social, a urbanização brasileira teria gerado diversos problemas associados, como exclusão social, crise habitacional, segregação espacial, violência urbana e degradação ambiental. (TEIXEIRA; BEGA, 2018, p. 159).

Podemos inferir que o grande desafio dos atuais governos é reduzir as diferenças causadas pelo capitalismo exacerbado, globalização e neoliberalismo, por meio de medidas que devam seguir critérios para equalização da sociedade propiciando a redução de indicadores sociais, principalmente os que estão relacionados às questões de segurança, “violência”, saúde e educação.

Teixeira e Bega (2018) identificaram que a formação da ocupação do Bolsão Audi-União foi iniciada por três organizadores, sendo três elementos determinantes e fundamentais na Moradias União Ferroviária, destacando: as relações de amizade, os laços de parentesco e o mercado imobiliário. Os referidos autores apontam que o movimento inicial de ocupação teria sido pequeno, contando com apenas 40 pessoas, onde as conversas informais tomaram conta da ocupação pelo simples boca-boca e as relações familiares também foram definidoras do incentivo de muitas pessoas para sair da sua terra natal e participar. Essas relações se intensificaram pelo nascimento de novas gerações, as quais criaram-se dentro da Vila e começaram a formar suas próprias famílias, com filhos de outras famílias do local, às vezes, vizinhos de rua ou de muro.

Dessa forma, formou-se um mercado imobiliário informal, realizado pelos próprios ocupantes os quais organizaram a medição, divisão e venda dos lotes, não apenas pela ausência de documentos legais que garantissem a permanência das pessoas nos lotes, mas também pela cotação deles, sendo considerado o preço suficiente para atender as necessidades mais “urgentes” (TEIXEIRA; BEGA, 2018, p. 157).

Para a possibilidade de habitar ergueram-se estruturas necessárias para permanência na área, improvisando ligações clandestinas de luz, água e esgoto, e aterramento de terrenos que apresentavam cavas. Foram abertas ruas que fizeram ligação da nova ocupação com a parte mais antiga do complexo e com o bairro legalizado, cujos recursos para estas primeiras obras

foram providenciadas pelos ocupantes, desde o dinheiro necessário até a mão de obra. Cada morador aterrava o próprio lote e, em conjunto com vizinhos e parentes, abria a rua em que ficaria sua futura casa (Id. Ibid., p. 158).

O urbanismo teria funcionado no sentido de, durante as últimas décadas, empurrar a população para as chamadas áreas de risco ou de preservação ambiental, para além dos limites da cidade de Curitiba, nos municípios que compõem a Região Metropolitana. Em suma, o planejamento urbano foi capaz de valorizar sobremaneira o solo em certas porções do território em detrimento a outros, que teria resultado numa progressiva e crescente seletividade espacial. Sob esse caráter elitista, colaborou decisivamente para a formação de periferias expandidas, segregadas e pobres. (TEIXEIRA; BEGA, 2018, p. 151).

Segundo os mesmos autores, as ocupações do Bolsão Audi-União participaram do processo de desenvolvimento da cidade nas últimas décadas e, como referencial, segundo informações da Companhia de Habitação Popular de Curitiba-Cohab-CT, cerca de 165 mil pessoas, mais de 10% da população Curitibana, residem em ocupações irregulares. A atuação governamental para urbanização da ocupação foi precedida de ações de movimentos populares por moradia e serviços urbanos essenciais, sendo que as associações de moradores foram instituições centrais para chamar atenção do Estado para os problemas sociais existentes. Hayakawa e Ultramari (2008) apontam que situações de risco podem acelerar a tomada de decisões no nível do planejamento urbano e favorecer a internalização de recursos para as intervenções necessárias para restaurar a normalidade da vida urbana.

Segundo informações apresentadas pela Cohab-CT até 2005, quando a Prefeitura iniciou a intervenção no local, os moradores não contavam com qualquer infraestrutura de redes de água ou luz e um grande problema existente eram os frequentes alagamentos por enchentes (CURITIBA, 2013). Conforme dados apresentados pelo órgão, para concorrer ao Prêmio Caixa Melhores Práticas em Gestão Local 2013/2014, foi apresentado o panorama socioeconômico do território, destacando as seguintes informações.

O Bolsão Audi-União é a maior área irregular, com aproximadamente 1.500.000m<sup>2</sup>, e de maior pobreza de Curitiba/PR. Ocupada desde 1998, possuía histórico de grandes alagamentos e impactos devastadores para as 3.144 famílias habitantes. Situa-se em área de proteção ambiental na várzea de inundação do Rio Iguaçu. O diagnóstico revelou que 70% das famílias possuíam renda inferior a um salário mínimo, 86,5% dos domicílios não contavam com abastecimento de água, energia elétrica e coleta de lixo. A área ocupava o terceiro lugar em número de homicídios da capital e caracterizava-se pela precariedade do sistema viário e de drenagem. (CAIXA, 2019, p. 6).

O projeto de urbanização do Bolsão Audi-União, desenvolvido pela Cohab-CT, contou com recursos do Governo Federal, incluído na primeira fase do então Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) (CURITIBA, 2014). Segundo dados do banco estatal Caixa<sup>59</sup> (2019), o aporte financeiro totalizou R\$ 38.058.067,67 (trinte e oito milhões, cinquenta e oito mil, sessenta e sete reais e sessenta e sete centavos), além de recursos próprios da Prefeitura de Curitiba. Foram formalizadas parcerias<sup>60</sup> junto às associações de moradores, sociedade civil organizada e o poder público (municipal, estadual e federal), as quais garantiram a participação e integração da comunidade em todas as etapas do processo.

De acordo com a Cohab-CT, o panorama do Bolsão Audi-União foi sendo modificado a partir da execução das obras de melhorias, que teve como frentes: obras de urbanização nos trechos onde não há impedimento nem risco à permanência das famílias; construção de casas no próprio bolsão para reassentamento de moradores da beira do rio ou de locais insalubres; regularização fundiária para entrega de documentos de propriedades tanto para as famílias beneficiadas com a urbanização quanto com o reassentamento; implantação de canais de macrodrenagem e diques de contenção de cheias, para sanar o problema recorrente de inundações no bolsão (CURITIBA, 2014).

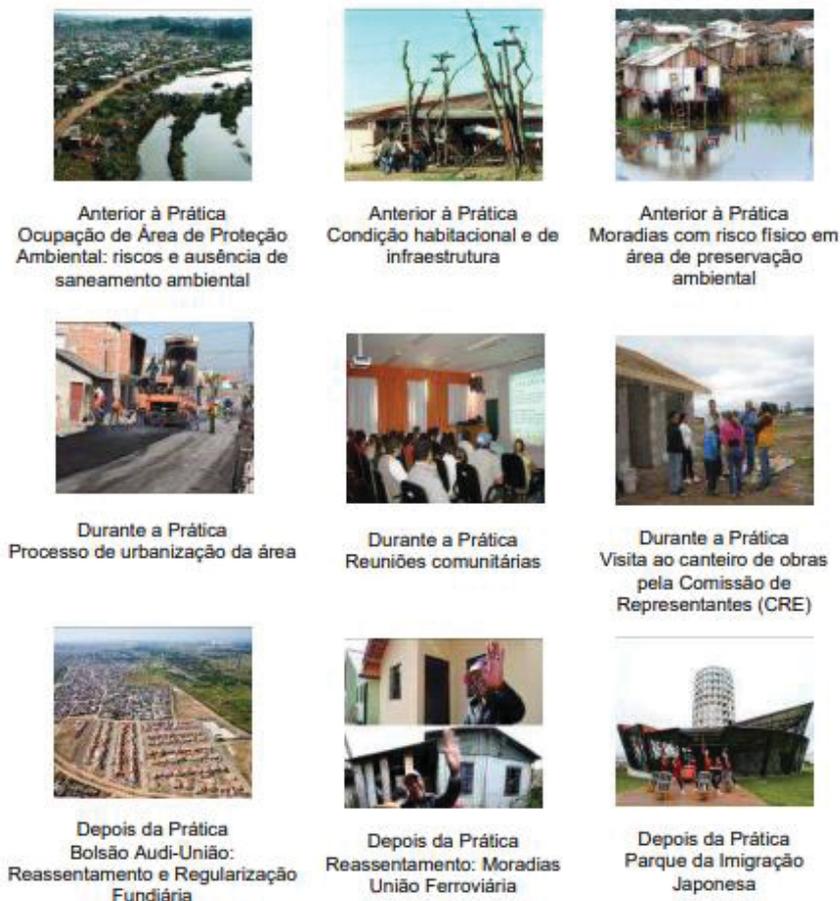
A institucionalização do “fazer social” foi contemplada com investimentos na oferta de equipamentos e serviços públicos, com a instalação do Centro de Referência e Assistência Social-Cras, creche, escola municipal, centro esportivo, unidade de saúde e Parque Centenário da Imigração Japonesa, entre outras iniciativas provenientes do Governo do Estado do Paraná, com destaque as Unidades Paraná Seguro (UPS).

---

<sup>59</sup>Disponível em: <http://www.caixa.gov.br/PublishingImages/Paginas/melhores-praticas/praticas-premiadas/2013-2014/09.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

<sup>60</sup> Os atores chaves do processo foram: Cohab-CT, Sanepar, Companhia Paranaense de Energia Elétrica-Copel, Fundação de Ação Social-FAS, associações de moradores locais e Organizações Não Governamentais-ONGs. Vale ressaltar que as ONGs contribuíram com trabalho voluntário junto à comunidade, em diferentes áreas. (CAIXA, 2019, p. 7).

FIGURA 12 – PROJETO DE URBANIZAÇÃO DO BOLSÃO AUDI-UNIÃO



FONTE: Prêmio CAIXA Melhores Práticas em Gestão Local, 2013/2014 (2019).

Nesse sentido, Teixeira e Bega (2018) apontam que a valorização dos terrenos se deu quando o poder público municipal reconheceu a consolidação da ocupação e iniciou obras de infraestrutura, a Cohab-CT passou a formalizar procedimentos de urbanização e regularização, elevando o patamar imobiliário da região. A instalação dos primeiros postes de luz representou não apenas a chegada oficial da luz elétrica, mas também o reconhecimento por parte do Estado da legitimidade da ocupação. A seguir, a água tratada e a rede de esgoto começaram a ser instaladas, a pavimentação das ruas e a construção dos primeiros aparelhos públicos localizados dentro da própria vila, bem como a construção de casas populares visando atender os moradores em áreas mais precárias, cujo passo seguinte foi o início dos processos de regularização da posse dos terrenos. Entre as atividades desenvolvidas no projeto destacamos que a implantação de equipamentos públicos e o fortalecimento dos serviços públicos promoveram o acesso dessa população aos direitos sociais básicos e a formalização da cidadania.

Para analisar e interpretar as relações sociais, as combinatórias de operações que aconteceram durante a ocupação e a formação do Bolsão Audi-União, o aporte teórico de

Michel de Certeau (2014) é a base referencial utilizada. Segundo o autor, as relações sociais determinam os indivíduos, em que o ser individual e social se reapropria de elementos da cultura preexistente, a fim de torná-la comum à sua própria vida. “Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pela técnica de produção sociocultural” (Id. Ibid., p. 41). Nesse sentido, as “maneiras de fazer” implicam numa lógica dos jogos de ações relativos a tipos de circunstâncias, lances praticados pelos sujeitos em cada ocasião.

Assim, considera Certeau (2014) que a melhor forma de organizar pessoas e coisas é atribuir-lhes um lugar, ou seja, uma forma de ser e produtos a consumir (em sentido amplo), e destes diferentes modos de (re)inventar o cotidiano surgem as formas de fazer por meio de astúcias, táticas que vão alterando os objetos e os códigos, estabelecendo assim uma reapropriação do espaço e do jeito de cada um, construindo “microliberdades” e “redes de antidisciplina”.

Para analisar as práticas de consumo Certeau define duas lógicas, a estratégia e a tática. Estratégia é o cálculo, a manipulação das relações de um sujeito de poder, uma instituição, uma entidade comercial. Em outras palavras, pode ser o status de ordem dominante ou pelas forças dominantes, cujos procedimentos são organizados para gerir os contatos com ambientes externos. Para Certeau (2014) a estratégia postula um lugar. Dessa forma, descreve as instituições em geral como estratégicas e as pessoas comuns “táticas”. A estratégia se caracteriza como dominante, autoridade e objetiva perpetuar o que se produz. No entanto, a tática se infiltra, mas não tenta dominar, baseando-se em ser ágil e flexível, explorando os furos no sistema. “O que distingue estas daquelas são os *tipos* de operações nesses espaços que as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar (Id. Ibid., p. 87, grifo do autor).

Certeau (2014, p. 93) define estratégia como:

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica), pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações como uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa, etc). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios.

Para Certeau (2014), o espaço da tática é sempre o espaço do outro, de artimanhas, é a ação calculada determinada pela ausência de um próprio, em que há sobreposições do lugar sobre o tempo, pois dependem do tempo para tornar acontecimentos ocasiões para se fortalecer. As táticas são apropriadas pela técnica e apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e dos jogos de poder. Táticas – brechas do sujeito consumidor, são as astúcias.

Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva [...]. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco. (Id. Ibid., p. 94-95).

Assim, podemos compreender que a articulação entre as táticas e as estratégias nas suas dimensões de usos das ações é como um “jogo” que estabelece entre as partes ativas que busca elucidar a apropriação ou as maneiras de utilizar. Neste contexto, Faria e Silva (2017) evidenciam que para Certeau a estratégia se trata do cálculo das relações de força no momento em que o sujeito de poder na posição de “próprio” diferencia-se do alvo, “o outro”, este não possuindo poder, resta-lhe a tática, um cálculo desprovido do tempo e baseado na astúcia para a sobrevivência e resistência dos sujeitos comuns, capazes de perverter o lugar a partir de usos transgressivos de elementos que fazem parte dele, ou seja a legitimação das estratégias de quem nela é estabelecido, o requisito para o empreendimento das estratégias é a posse de um “próprio” é a posse de um espaço físico ou simbólico.

Destacamos que as relações sociais determinam os indivíduos e como o ser individual e social se reapropria de elementos da cultura preexistente, a fim de torná-la comum à sua própria vida. Nesse sentido, Certeau (2014) enfatiza:

[...] a ‘cultura comum e cotidiana enquanto apropriação (ou reapropriação)’, o consumo ou recepção considerada como ‘uma maneira de praticar’, enfim a necessidade de ‘elaborar modelos de análise que correspondam a essas trajetórias (ou séries de operações articuladas umas às outras no tempo)’. Ficam, portanto, definidos um campo de objetos, uma linha de pesquisa, uma tarefa teórica. Trata-se, diz o texto, ‘de esboçar uma teoria das práticas cotidianas para extrair do seu ruído as ‘maneiras de fazer’ que majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de ‘resistências’ ou de inércias em relação ao desenvolvimento da produção ‘sociocultural’ [...] ‘as astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina’. (CERTEAU, 2014, p. 16).

O autor afirma que são as práticas ou “maneiras de fazer” cotidianas, articuladas às atividades sociais, que se produzem os “modos de operação” individuais e suas determinações relacionais, que se dão por meio do consumo e da produção de consumidores. Estes consumidores “produzem” a partir de três determinações: pelo “uso ou o consumo”, os modos de proceder; “redes de antidisciplina” e as “regras práticas de operações multiformes e fragmentárias” que unem uma maneira de pensar investida numa maneira de agir.

Nesse viés, as noções de desvio e resistência são centrais, mais que resistências são invenções, criações múltiplas que são assumidas pela criatividade tática e bricoladora dos grupos, as táticas cotidianas lançam mão da bricolagem como método, pois realizam composições com restos e resíduos sem obedecer a um projeto prévio. Certeau (2014) traz à luz que nesses processos de criação pode surgir a invenção de uma linguagem própria, de um espaço próprio que se abre frente a uma ordem imposta. Dessa forma, delinearam a “ciência prática do singular” a partir do personagem “os consumidores das cidades”, a temática que envolve a proposta da Invenção do Cotidiano é desenhada nas astúcias dos consumidores que delineiam uma antidisciplina (Id. Ibid.).

Para o autor, é na individualidade pela reapropriação e pelas maneiras de utilizar do lugar ou da língua que se instaura pluralidade e criatividade. Tais reapropriações e maneiras de uso muitas vezes se formam por atos de subversão, antidisciplina, que são as maneiras como os seres humanos se apropriam e reapropriam das coisas em situações do cotidiano.

Jogam com os mecanismos da disciplina e não se conforma com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados?”), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica. (CERTEAU, 2014, p. 41).

Para Certeau (2014), a cultura popular se formula essencialmente pelas “artes de fazer”, ou seja, em consumos combinatórios utilitários que, conforme o autor aponta, “[...] colocam em jogo uma *ratio* ‘popular’, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar (Id. Ibid., p. 41, grifo do autor).

As táticas ‘populares’ desviam para fins próprios, sem a ilusão que mude proximamente. Enquanto é explorada por um poder dominante, ou simplesmente negada por um discurso ideológico, aqui a ordem é representada por uma arte. Na instituição a servir se insinuam assim um estilo de trocas sociais, um estilo de invenções técnicas e um estilo de resistência moral, isto é, uma economia do “*dom*” (de generosidades como revanche), uma espécie de “*golpes*” (de operações de artistas) e uma ética da *tenacidade* (mil maneiras de negar a ordem estabelecida o estatuto da lei, de sentido ou fatalidade. (CERTEAU, 2014, p. 83, grifo do autor).

Com base nesses conceitos, ao analisarmos o processo de ocupação do Bolsão Audi-União, consideramos que as famílias e sujeitos que se dispuseram a participar do movimento de ocupação da Moradias União Ferroviária incorporaram atitudes de resistência e antidisciplina, pois analisamos nos textos de Teixeira e Bega (2018) apontamentos sobre pesquisas relacionadas a desigualdades do Bolsão Audi-União e processos de urbanização, como segue:

Analisamos a história da vila trabalhando a trajetória de algumas famílias que participaram do movimento de ocupação e ainda residem na área, procurando demonstrar como elas, à medida que foram constituindo suas vidas, construíram um novo bairro em meio a cavas, lixo e restos de obras. Entendemos esta história de forma processual, tomando cada ação individual, cotidiana, como elemento constituinte de um todo produzido historicamente, o processo de urbanização de Curitiba. Compreendemos como elementos constituintes não apenas as ações, mas também tudo que as inspirou: motivações, desejos, perspectivas. (TEIXEIRA; BEGA, 2018, p. 153).

Nesse sentido, compreendemos que os comportamentos dos habitantes da Moradias União Ferroviária para a formação e ocupação do espaço, utilizaram de ações táticas e astuciosas, aproveitando as brechas, assim a prática se fez tática, houve uma articulação entre as táticas e as estratégias nas suas dimensões de usos das ações, definindo o “jogo” das relações sociais. Assim, as pessoas que estavam envolvidas no processo operaram com táticas, resultando em instabilidade, incertezas e jogaram com o que lhes era imposto. Ocuparam o espaço, abriram ruas, aterraram o território, construíram casas, agregando um número considerável de pessoas, mobilizando e reivindicando.

Pelos usos, readaptações e realinhamentos, como define Certeau (2014, p. 41) “[...] essas operações multiformes e fragmentárias, relativas a ocasiões e detalhes, insinuadas e escondidas nos aparelhos das quais elas são os modos de usar”, resultaram em uma rede de relações de “bricolagens”, que uniram várias questões sociais comuns como “mobilização, conscientização, resistência, necessidade do habitar entre outros”, e formaram uma nova cultura para o espaço existente, fizeram a união de vários elementos culturais e transformaram em algo novo, ou seja inventaram e fabricaram um novo cotidiano.

Assim, formou-se pelas táticas cotidianas uma cultura “ordinária”, composta por solidariedades, lutas e resistência. Interpretamos que os movimentos táticos subverteram a estratégia, quem detinha a relação de dominação de poder, no caso a Prefeitura de Curitiba e conseguiu a tão esperada regularização dos lotes, urbanização do território e implementação de equipamentos e seus respectivos serviços de políticas públicas. Nessa perspectiva, percebemos que as práticas se constituem nas relações de forças sociais, e o caráter opressor do cotidiano

obriga a jogar com o sistema para que, nos interstícios das práticas, seja possível a reapropriação do cotidiano, produzindo um novo tempo histórico e social pelas formas de agir que se configuram nas estratégias e táticas. As práticas cotidianas podem reconfigurar as relações sociais desconstruindo institucionalmente a sociedade, sendo que as disputas se estabelecem e que devem ser vencidas pelas práticas, formando redes de antidisciplina ao que nos é posto e nos é dado no cotidiano.

#### 4.1.1 O cotidiano da Moradias União Ferroviária e a convivência no bairro

A partir das considerações relatadas, observa-se que o cotidiano dos Moradores do Bolsão Audi União “Moradias União Ferroviária”, possui uma história de enfrentamento, luta, resistência e antidisciplina. Conforme aponta Certeau (2014, p. 78), “toda sociedade mostra sempre, em algum lugar, as formalidades a que suas práticas obedecem”.

Nesse sentido, destaca-se que o contexto social da Moradias União Ferroviária aparentemente é tranquilo, porém é um espaço que possui um quadro que figura adversidades em relação a questões relacionadas à violência e segurança pública, conforme estudos realizados por Hayakawa e Ultramari (2008), Savagin (2014), Teixeira e Bega (2018), bem como sites oficiais governamentais do Estado do Paraná, Prefeitura de Curitiba, Institutos de Pesquisa, imprensa, entre outros.

No âmbito da violência e segurança pública, destacamos o estudo de Savagin (2014), que analisa a implantação das Unidades Paraná Seguro<sup>61</sup> (UPSs) no Bairro Uberaba. A autora apontou que para conter os altos índices relacionados à violência, criminalidade, tráfico de drogas e taxas de homicídio em Curitiba, o Governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Segurança Pública, em conjunto com a Prefeitura Municipal de Curitiba, teve a iniciativa de implantar, em 1º de março de 2012 no bairro Uberaba, a primeira da UPS, unidade de pacificação da Polícia Militar do Paraná, inspirada nas Unidades de Polícia Pacificadora

---

<sup>61</sup> A UPS é um dos elementos internos do Programa Paraná Seguro que foi anunciado em agosto de 2011, que consiste em um planejamento do governo do Estado do Paraná em conjunto com a Secretaria de Estado da Segurança Pública, Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social (SEDS) e Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral (SEPL) utilizando verbas advindas do Estado, da União, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tendo como objetivo reduzir a criminalidade em Curitiba e região metropolitana, também no eixo Londrina à Maringá e nas fronteiras do Estado promovendo o aumento do policiamento, renovação do aparato utilizado pelos policiais, reformas e construção de novos batalhões, sedes do IML e delegacias, criação ouvidorias, dentre outros (PANARÁ, 2011, apud SAVAGIN, 2014, p. 9).

(UPPs) do Rio de Janeiro, porém sem a intervenção das Forças Armadas do Exército Brasileiro. A ação contou com a presença de 300 policiais militares, 150 policiais civis, unidades da Guarda Municipal, helicóptero e cães farejadores. A autora relata que existe um discurso dos operadores do sistema de que o objetivo das UPS, além de reduzir a criminalidade, é criar mecanismos para uma polícia cidadã, visando um policiamento comunitário.

Para complementar as ações de segurança foram construídos equipamentos públicos como um Centro de Referência e Assistência Social-Cras um Centro da Juventude (Cejuv), uma creche, um centro de reciclagem e o Parque da Imigração Japonesa (TEIXEIRA; BEGA, 2018, p. 159). Segundo os autores, a presença do Estado no território garante o direito à cidadania e sentimento de pertencimento social pela comunidade, como destacam:

Então, mesmo quando a alta pauperização é mantida, os padrões de reprodução urbana podem melhorar ou piorar dependendo do que os moradores consigam obter do poder público, em termos de serviços e equipamentos coletivos, subsídios à habitação ou facilidades de acesso à terra provida de infraestrutura. (TEIXEIRA; BEGA, 2018, p. 149).

Durante o processo de coleta de dados da pesquisa percebemos, pelo comportamento dos jovens, que existe uma cultura do “medo”, são situações implícitas que caracterizam as “maneiras do não dizer” no contexto social do território. Evidenciamos, dessa forma, que na Moradias União Ferroviária, as questões relacionadas à violência, criminalidade, tráfico de drogas e homicídios fazem parte do cotidiano dos habitantes. Essa condição vivenciada pelos moradores e pelos jovens afeta a forma como estes últimos vivenciam a sua condição juvenil, onde o tráfico de drogas, por exemplo, é uma realidade que afeta muitas famílias que vivem na região. Fenômeno social característico das periferias brasileiras, no entanto, o habitar as periferias com a existência de tráfico de drogas significa estar sujeito a estas condições, mas também significa resistência e oposição, conforme declarado por muitos jovens educandos da OSSA sobre a aversão sobre questões relacionadas à violência (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/2019). Acerca disso, atividades sobre a conscientização e prevenção sobre o tema relacionado a drogas são amplamente debatidas na OSSA, propiciando a conscientização dos educandos para o não envolvimento com drogas e com o tráfico.

No transcorrer da roda de conversa, quando questionado aos jovens o que gostariam que a Moradias União Ferroviária contemplasse para a melhoria do espaço, a manifestação dos alunos apontou a opinião de que gostariam que houvesse mais policiamento, e ainda sobre o convívio no território os jovens relataram: “Eles [os policiais] veem as coisas erradas, mas não fazem nada” (RODA DE CONVERSA, 28/11/2019). O que podemos perceber é que existe a

necessidade de policiamento, mas também uma atuação mais efetiva da segurança pública no local. Ainda no contexto da violência, destaca-se a chacina<sup>62</sup> ocorrida no ano de 2009 na Vila Icarai, vila vizinha, que deixou oito mortos e dois feridos. Este fato social fez com que diferentes setores da sociedade civil percebessem a intensidade da vulnerabilidade social encontrada pelos habitantes, alavancando uma série de medidas de cunho social em prol da melhoria da qualidade de vida e da segurança dos habitantes locais. Percebemos que essa história permanece na memória da comunidade pois, de acordo com Miranda (2013), evidenciamos que é na experiência com o espaço que habitamos que guardamos, individualmente, os símbolos, os sentidos e significados que vamos incorporando, nossos sentimentos de pertencimento e identidade, experiências boas ou ruins, ganhos e perdas, esquecimentos e silenciamentos.

Para Rechia (2003), os espaços formam e concretizam uma cidade, a qual está em constante movimento, onde perspectivas individuais e coletivas originam situações singulares a serem interpretadas e compreendidas na vida dos cidadãos e que, embora existam certas tensões, a cidade é o lugar onde se vive, se observa e são construídos laços afetivos, criando espaços de socialização.

É importante registrar que as situações de conflitos, tensões e violência no território chamaram a atenção não somente do setor governamental, mas também do Terceiro Setor, cujas ONGs, pela sua entrada no território, propiciaram melhorias e um grande auxílio para as famílias, além das ações de mobilização social no âmbito do associativismo, formação de associações de moradores e transformação de moradores em líderes comunitários para o debate e mobilização acerca dos problemas sociais. Tais ONGs e demais projetos sociais desenvolvidos por associações de moradores, entre outros movimentos sociais, utilizam de atividades relacionadas ao esporte, lazer, cultura, ecologia e meio ambiente, entre outros, como instrumentos que contribuam na formação das crianças e jovens.

Segundo Marcellino (2001), os governos apontam, pelos mapas da violência urbana, que a “[...] juventude não tem ocupação de lazer sadio”, assim são construídas quadras de esportes e outros equipamentos para a manutenção da animação. O autor adverte que a questão da violência é muito maior que a falta de lazer, é necessária uma política de lazer como processo e não somente eventos isolados, isto é, seria a política da reordenação do tempo e formação de quadros de profissionais e voluntários comprometidos com o lazer em sua especificidade, sendo

---

<sup>62</sup> Para maiores informações acessar a reportagem do Jornal Gazeta do Povo, publicação em 04 de outubro de 2009. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/chacina-no-bairro-uberaba-deixa-oito-mortos-e-dois-feridos-1lxxff643vulkitwk7a6qn0b2/>.

necessária uma multidisciplinaridade e interdisciplinaridade envolvendo interfaces com o esporte, turismo, educação e saúde, entre outros.

É indispensável, todavia, destacar que as potencialidades dessas dimensões formativas devem ser trabalhadas no âmbito da pedagogia crítica, com alicerces educacionais e da conscientização como um direito social, usufruindo principalmente do lazer numa perspectiva emancipadora humana, superando o caráter funcionalista e utilitarista que geralmente o esporte e o lazer têm sido correlacionados, para redução de quadros de violência, bem como de ascensão social.

As questões socioeconômicas da comunidade refletem nas maneiras de viver e produzir o cotidiano de maneira simples. As informações quanto à renda salarial dos familiares dos jovens educandos da OSSA foram obtidas pelos questionários e evidenciaram que a renda mensal não ultrapassa dois salários mínimos. Esta informação foi confirmada após entrevista realizada com o Assistente Social da instituição, o qual relatou que o perfil de trabalho dos familiares dos jovens integrantes e das comunidades do entorno é de profissionais que desenvolvem trabalhos informais como fonte de renda, com destaque aos serviços de pedreiro, diarista, empregada doméstica e coletor de resíduos sólidos, conforme relatou:

Aqui a gente atende em grande parte famílias que fazem coleta de material reciclável, trabalham como diaristas, pedreiros, então a renda dessas famílias não é muito alta. Tem algumas famílias que fazem o trabalho registrado, mas o salário é de no máximo um salário, um salário mínimo e meio. Não ultrapassa geralmente dois salários mínimos (ENTREVISTA, Assistente Social, 02/12/2019).

A resposta do profissional em relação ao perfil de trabalho dos moradores da localidade pode ser um reflexo das respostas coletadas pelo questionário quanto aos reduzidos graus de escolarização dos provedores das famílias. A grande maioria possui ensino fundamental incompleto, impactando nas oportunidades para a obtenção de melhores empregos que necessitam de capacitações técnicas elaboradas. Hayakawa e Ultramari (2008) corroboram com essa afirmação em virtude de pesquisas realizadas no referido espaço, como segue:

A precariedade de renda, aliada aos baixos índices de escolaridade contribui para a manutenção dos níveis de pobreza, concorrendo para pouca expectativa de melhoria nas condições de trabalho, emprego e renda, e em última análise de qualidade de vida. Este é o contexto com que vivem estas famílias, sem condições de suprir as necessidades básicas de sobrevivência. (HAYAKAWA; ULTRAMARI, 2008, p. 15).

Em decorrência da atividade econômica da grande maioria das famílias estar relacionada à coleta de resíduos sólidos, percebemos que existe no território situações

relacionadas a falta de consciência ambiental quanto ao descarte desses resíduos. É comum a presença de grandes volumes de lixo de resíduos sólidos ensacados na frente das residências ou abandonados em terrenos baldios.

Bourdieu (2007) evidencia que questões relacionadas a posse de capitais possibilita uma melhor ou pior posição no espaço social, como destaca:

A capacidade de dominar espaço, sobretudo apropriando-se (material ou simbolicamente) de bens raros (públicos ou privados) que se encontram distribuídos, depende do capital que se possui. O capital permite manter à distância as pessoas e as coisas indesejáveis ao mesmo tempo e aproximar-se de pessoas e coisas desejáveis (por causa, entre outras coisas, de sua riqueza em capital) minimizado, assim, o gasto necessário (principalmente em tempo) para apropriar-se deles: a proximidade no espaço físico permite que a proximidade no espaço social produza todos os seus efeitos facilitando ou favorecendo a acumulação de capital social e, mais precisamente, permitindo aproveitar continuamente encontros ao mesmo tempo casuais e previsíveis que garante a frequência a lugares bem frequentados. [...] Inversamente, os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejáveis e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar. (BOURDIEU, 2007, p. 163-164).

Nesse sentido, percebemos que a posse de capitais está correlacionada com questões de possuir os códigos para conseguir uma condição melhor no mundo social. Segundo Bourdieu (2007), as relações são fundadas em interesses, de disposições e de estilos de vida.

É importante registrar a existência de problemas relacionados ao meio ambiente e que impactam em ações ambientais na Moradias União Ferroviária. Sinalizamos o apego aos animais em que, durante a atividade de campo da presente pesquisa, constatamos uma grande quantidade de cachorros de médio a grande porte passeando e repousando pelas ruas. Informalmente questionamos ao Assistente Social e à Coordenadora Pedagógica sobre a presença dos cachorros livres nas ruas e ambos os profissionais relataram que: “cachorros fazem parte do convívio e da cultura local da Moradias União Ferroviária” (DIÁRIO DE CAMPO, 16/11/2019). Sobre este fato, apontamos que a presença dos animais produz despesas com alimentação, higiene, vacinação e zelo, entre outras necessidades. Acreditamos que existe uma percepção precária das famílias quanto a questões básicas de sustentabilidade econômica e social na Moradias União Ferroviária, sendo necessária a intervenção de políticas públicas para a educação social.

Destacamos que no transcorrer da coleta e produção de dados foi questionado aos jovens sobre o que não gostavam na Moradias União Ferroviária e as respostas tiveram ligação com o contexto ambiental do território, em que foram destacadas as palavras “lixo, esgotos entupidos, ruas sujas, necessidade de asfalto, falta de zelo e cuidado com os lugares”. As

respostas dos jovens refletem a realidade cotidiana do território e a necessidade de intervenções de políticas públicas para a conscientização de questões básicas de higiene, correlacionadas ao exercício da cidadania como a consciência do descarte de lixo em locais impróprios, questões que devem ser evitadas no cotidiano para não gerar problemas ambientais futuros, como obstrução de galerias pluviais, entre outros. Nessa perspectiva, Hayakawa e Ultramari (2008, p. 2) alertam:

Os impactos nos indicadores de saúde, devido à insalubridade, revelam o agravamento do comprometimento ambiental das cidades, na medida em que a consolidação física das moradias nas favelas, loteamentos irregulares e mesmo regulares se dá sem o provimento das necessárias condições de infraestrutura urbana.

Tal observação pode ser contemplada nas análises sobre a degradação ambiental existente no território do Bolsão Audi-União:

A degradação ambiental, a pobreza, mais a ocorrência de chuvas na região, acarretaram a exposição dessa população a uma grande vulnerabilidade de risco. Isto se traduziu não só pela contaminação das pessoas por leptospirose, mas a perdas econômicas e sociais, e o efeito dessas perdas sobre a economia e sobre as condições de vida na região, os quais puseram em risco os esforços dos governos na direção do desenvolvimento econômico. (Id. Ibid., p. 16).

Nessa direção, para Certeau (2014), no campo simbólico e de usos culminam as “maneiras de fazer”, as quais formam os estilos de uso e consumo, ou seja, as maneiras de ser e habitar a cidade. Sobre outro destaque acerca do habitar, Bourdieu (2007) caracteriza a situação social: “Se o habitat contribui para fazer o hábito, o hábito contribui também para fazer o habitat através dos costumes sociais mais ou menos adequados que ele estimula a fazer.” (BOURDIEU, 2007, p. 165). No entanto, mais recentemente, percebemos que o cenário referente à conscientização ambiental melhorou consideravelmente, porém ainda há muito por fazer em relação a preservação sobre o meio ambiente.

Outro aspecto importante a ser apontado é sobre a presença marcante do gênero feminino, quanto a sua resistência para a sobrevivência e enfrentamento de situações cotidianas para a manutenção das famílias. As características da realidade vivenciadas pelas mulheres da Moradias União Ferroviária são apontadas por Hayakawa e Ultramari (2008), os quais apresentaram dados da Cohab-CT revelando que grande parte das mulheres assume a responsabilidade da manutenção da casa e cuidado com os filhos com precariedade, devido à baixa renda familiar. Os autores concluíram que um percentual significativo das famílias não consegue suprir suas necessidades básicas, sobrevivendo em condição de grande

vulnerabilidade. Desta maneira, devido ao orçamento mínimo, os moradores voltam-se para as necessidades básicas, especialmente alimentação, e as demais são relegadas ao segundo plano, como as relativas à saúde, vestuário, educação, atividades de lazer das crianças e adolescentes.

Em geral, para estas mulheres, os postos de trabalho mais encontrados são relativos às funções domésticas, que são consideradas de menor valor, desqualificadas para remuneração, precarizadas e com poucas possibilidades de ascensão profissional. Mesmo quando inseridas no mercado formal, muitas dessas mulheres não conseguem nem a renda de um salário mínimo, tendo em vista a carga horária reduzida possível de ser conciliada com o cuidado dos filhos. (HAYAKAWA; ULTRAMARI, 2008, p. 02).

Por esse prisma, observamos um reconhecimento e consideração grande pelas mães em virtude que no momento da roda de conversa, ao questionar os jovens sobre o que gostariam de melhorar as condições de vida no futuro, em ambos os períodos, muitos responderam que a intenção era melhorar de vida para poder ajudar a sua “mãe”. Destacamos que a resposta não foi ajudar a família e sim a figura materna, fato que reflete na consciência e compromisso dos jovens.

Em relação à composição das famílias, de acordo com os dados coletados no questionário, a densidade habitacional média está entre 5 a 6 pessoas por domicílio. Corroborando com as observações de Hayakawa e Ultramari (2008), salientamos que quanto maior o número de pessoas na moradia, maiores serão os problemas enfrentados na organização da dinâmica familiar, principalmente em relação às múltiplas tarefas desenvolvidas por seus membros, que acabam por exigir espaços diferenciados para cada tipo de atividade praticada, como: cozinhar, estudar, dormir e assistir TV, entre outras.

Quanto às redes sociais e laços de amizade na Moradias União Ferroviária, corroborando com pesquisas já realizadas sobre o local, com destaque a pesquisa de Teixeira e Bega (2018), as redes de parentesco e as relações de amizade fazem parte da cultura local dos moradores da vila. Conforme relatos dos jovens durante a roda de conversa, as relações de amizade são fortalecidas. Quando questionados sobre o que mais gostavam na Moradias União Ferroviária a resposta foi direcionada às redes de relacionamento e as instituições de formação. Em síntese, os jovens declararam: “Gostamos dos vizinhos, da escola, da OSSA, da união das pessoas, é um lugar calmo” (RODA DE CONVERSA, realizada em 28/11/2019). Podemos compreender que a Moradias União Ferroviária se constitui, para estes jovens, como espaço social onde moram e transitam, onde a maioria deles cresceu brincando na rua, com seus amigos, primos e vizinhos, construindo amizades, sendo um espaço de sociabilização, local com sentido e significado para eles.

Dayrell (2007), fundamentado em Pais (1993), aponta que a periferia adquire sentidos distintos para os sujeitos, sendo representado como um espaço de diferentes relações e significações, o jovem vivencia a sua condição juvenil construída nas múltiplas interações com o espaço, conforme argumenta o autor:

Para eles, a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência, ambos reais. Muito menos aparece apenas como o espaço funcional de residência, mas surge como um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos. Pode-se ver isso no sentido que atribuem à rua, às praças, aos bares da esquina, que se tornam, como vimos anteriormente, o lugar privilegiado da sociabilidade ou, mesmo, o palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção do espaço. Podemos dizer que a condição juvenil, além de ser socialmente construída, tem também uma configuração espacial. (DAYRELL, 2007, p. 1112).

No entanto, apontamos outra fala que surgiu pontualmente por um jovem, o qual declarou: “Não gosto de nada, não gosto desse lugar, aos finais de semana eu saio da Vila” (RODA DE CONVERSA, realizada em 28/11/2019).

Nesse sentido, percebemos que o “não gostar da Moradias União Ferroviária” pode significar falta de identificação com o local, não possuindo suficientes vínculos afetivos com o espaço social, sendo um destaque o jovem não ser natural de Curitiba. Como se observa, os impactos de caráter social e econômico criam diferenças e propiciam uma certa revolta, cujo desinteresse em conviver na Moradias União Ferroviária pode corresponder às condições socioeconômicas existentes na comunidade, as quais projetam situações de segregação, preconceito e violência sofridas pelos jovens.

Outro aspecto importante a ser elucidado acerca das respostas apresentadas na ocasião do questionário pelos jovens é sobre o que menos gostavam da Moradias União Ferroviária e com extensão à Cidade de Curitiba. As respostas apontaram que não gostam de situações desviantes relacionadas à violência, ao uso de entorpecentes, com destaque às seguintes palavras: “maconheiro”; “violência”; “assaltos”; “briga”; “bandidagem”; “corrupção” e “ladrões”. Também destacaram os bares, pois durante a roda de conversa evidenciaram que este local é onde os pais encontram bebidas e muitas vezes chegam alterados em casa, acarretando situações de briga e violência.

Nesse sentido, percebemos que os jovens da OSSA querem um futuro diferente de alguns contextos sociais evidenciados na Moradias União Ferroviária e relacionados a condutas desviantes e de contravenção. Dessa forma, entendemos que as práticas pedagógicas sociais cotidianas desempenhadas pela OSSA que estimulam a formação de valores e virtudes formam disposições à construção de uma identidade relacionada ao exercício da cidadania.

As questões correlacionadas à presença do tráfico de drogas no território surgiram em alguns momentos durante a pesquisa, por ser uma realidade local e cotidiana do Bolsão Audi-União. Os participantes da roda de conversa, a partir de uma síntese das falas enunciadas, destacaram ser necessário ter cuidado ao transitar nas ruas a noite, principalmente na (vizinha) Vila Icaraí; que existe a disputa por espaço para o tráfico de entorpecentes; que já ocorreu a existência de toque de recolher às 22h, feito pelos traficantes, mas que nos dias atuais não faz mais parte do cotidiano. Frente aos aspectos destacados pelos jovens, evidenciamos “um certo medo” para transitar nas ruas em função dos aspectos da violência.

Em relação à demarcação de espaço, existe a presença de símbolos em muros, evidenciam códigos que representam significados numa composição semiótica relacionada a situações desviantes. Para o caminhante ordinário essas linguagens podem passar despercebidas, pois não compreendem o contexto de tais símbolos, não os decifram ou não os percebem, pois se misturam com outras codificações presentes nas pichações e demais grafites existentes nos muros. Essa linguagem de símbolos e sinais existente em muros retratam as disputas e os conflitos por “espaço” no território.

Evidenciamos também nas respostas dos questionários situações correlacionadas à exclusão, com destaque as palavras “preconceito”, “desigualdade” e “repreensão”, esta última ligada à figura dos policiais. Os jovens relataram a necessidade e importância do policiamento no território, pois se sentem mais seguros, porém destacam que esses poderiam abordar as pessoas da comunidade de forma menos constrangedora, havendo mais respeito pelas pessoas. Percebe-se que a liberdade do bairro é vigiada pela presença do tráfico ou dos policiais, e essa situação social faz parte da cultura local.

Mayol (2013) aponta que praticar o bairro é desde a infância, uma técnica de reconhecimento do espaço enquanto social, pois [...] “o bairro se inscreve na história do sujeito como uma marca de uma pertença indelével na medida em que é a configuração primeira, o arquétipo de todo processo de apropriação do espaço como um lugar da vida cotidiana pública” (p. 44). No entanto, como discorre o autor, “[...] um indivíduo que nasce ou se instala em um bairro é obrigado a levar em conta o seu meio social, inserir-se nele para poder sobreviver (Id. Ibid., p. 47).

Frente à convivência diária com situações de estratificação, segregação e preconceito, a Moradias União Ferroviária não foge do retrato brasileiro referente às diferenças e desigualdades urbanas e sociais sofridas pelas pessoas que convivem em áreas das periferias pobres. O ciclo de vulnerabilidade se evidencia pelos impactos sociais ocasionados pela carência para a solução de problemas em virtude de uma carência para o enfrentamento. No

entanto, os usuários encontram nas microrresistências a potência e tática para inventar e reinventar o seu cotidiano, frente a lutas e resistências, fortalecidos pelos vínculos de sociabilidade.

#### 4.1.2 A cultura do bairro – a cultura da rua

Em relação aos espaços, Rolnik (2012) aponta que as ruas, praças e casas contêm marcas daqueles que as construíram, para que todos se sintam parte da construção de uma cidade e neste contexto literalmente na Vila Audi-União a população fez parte da sua construção. Para Lefebvre (2001), o espaço urbano, ao mesmo tempo que é “[...] lugar de encontros, convergências das comunicações e das informações” se torna o que sempre foi, “[...] lugar de desejo, desequilíbrio permanente, sede de dissolução das normalidades e coações, momento do lúdico e do imprevisível” (LEFEBVRE, 2001, p. 85).

Dessa forma, o “Morar no Bairro” evidencia o sentido de praticá-lo que para Mayol (2013) significa em algo “[...] decisivo para a identidade de um usuário ou de um grupo, na medida em que essa identidade lhe permite assumir o seu lugar na rede das relações sociais inscritas no ambiente” (p. 39-40). Pierre Mayol (2013) aponta que “O bairro”, são as maneiras de morar na cidade, uma vez que, segundo o autor, a organização da vida cotidiana se articula segundo dois registros: os comportamentos e os benefícios simbólicos. Os comportamentos, visíveis no espaço social da rua, são traduzidos pelo vestuário, aplicação mais ou menos estrita de códigos de cortesia, “[...] o ritmo do andar, o modo como se evita ou ao contrário se valoriza este ou aquele espaço público” (Id. Ibid., p. 38). Como padrões identitários, “esperam-se as maneiras de ‘se portar’” (MAYOL, 2013, p. 38), e o bairro aparece assim como o lugar onde se manifesta um “engajamento” social ou uma arte de conviver com quem está próximo, os vizinhos, os agentes públicos, os comerciantes, os amigos, a família, entre outras pessoas conectadas.

O bairro é o espaço de uma relação com o outro como ser social, sair de casa, andar pela rua, é efetuar de um ato cultural, não arbitrário: inscreve o habitante em uma rede de sinais sociais que lhe são preexistentes (os vizinhos, as configurações dos lugares etc.). A relação entrada/saída, dentro/fora penetra outras relações (casa/trabalho, conhecido/desconhecido, calor/frio, tempo úmido/tempo seco, atividade masculino/feminino). É sempre uma relação entre uma pessoa e o mundo físico e social. É a organizadora de uma estrutura inaugurável e mesmo arcaica do “sujeito público” [...] de uma dialética constitutiva da autoconsciência que vai haurir, nesse movimento de ir e vir, de mistura social e de recolhimento íntimo, a certeza de si mesma enquanto imediatamente social. (MAYOL, 2013, p. 43).

Sob a perspectiva de Certeau (2014), o lugar se torna espaço quando os indivíduos exercem dinâmicas através do uso, potencializando e atualizando por meio das suas práticas, em suma “o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 2014, p. 184). Assim existem as ressignificações, em que se evidencia que o espaço público só adquire identidade quando praticado pelos indivíduos através do contato físico, dando sentido e significado ao mesmo. Esse significado muitas vezes está relacionado com as formas de apropriação e o uso na vida cotidiana.

A convivência na Moradias União Ferroviária quanto às práticas de lazer segundo dados coletados pelas entrevistas, questionários e rodas de conversa, são vivenciadas em sua grande parte na rua ou nas residências. Considerando que o Bolsão Audi-União, na extensão das sete vilas, contempla poucos espaços destinados para prática do lazer como parques, praças, jardinetes e outros, o espaço voltado aos usos e consumos para a prática e experiências de lazer é o da rua, conforme depoimento do Assistente Social:

Na comunidade eles vivenciam a própria rua, que é um espaço de vivência deles. Cultivando suas amizades nesse espaço, soltando pipa, jogando futebol, se reunindo as vezes para fumar o tal do narguilé, então isso tudo é realizado na rua, não tendo espaço para isso. (ENTREVISTA, Assistente Social, 02/12/2019).

Em relação aos usos e consumos relacionados ao lazer, questionamos a Coordenadora Pedagógica da OSSA sobre a sua percepção referente às práticas vivenciadas no território pelos jovens, a qual declarou:

A grande maioria sempre fica no Cejuv<sup>63</sup>. Sabemos disso porque toda segunda-feira tem a roda de conversa e eles compartilham aonde eles foram ao final de semana. E nossas crianças têm problema de celular, computador, essas coisas [...] mas eles brincam, eles brincam de bola lá na rua, soltam raia, andam muito de bicicleta, aqui na rua em específico jogam bete, amarelinha, pescam lá no Parque Japonês e alguns, que os pais têm, andam a cavalo. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 19/11/2019).

Nessa perspectiva a rua, símbolo da experiência urbana, na Moradias União Ferroviária não é diferente, 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. Entretanto, o espaço social

---

<sup>63</sup> O Centro da Juventude-Cejuv é um equipamento público da Prefeitura Municipal de Curitiba e administrado pela Secretaria Municipal do Esporte, Lazer e Juventude-SMELJ. Este equipamento tem a função principal de atender a juventude com atividades esportivas, de lazer, cultura, empreendedorismo e convivência.

da rua no Bolsão Audi-União, em relação às suas interações, 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.

Carrano (2001) aponta que a experiência ou não da vivência pública da rua orienta o valor educativo das relações na cidade. “Os jovens que fazem da rua um lugar de encontro e sociabilidade expressam a possibilidade de recuperação do sentido público e educativo da rua, numa implícita condenação ao recolhimento à sociabilidade exclusiva dos espaços privados” (CARRANO, 2001, p. 19). O autor destaca também que as ruas podem ser ao mesmo tempo educativas e culturalmente públicas, sendo transformadas em espaço de sociabilidade cidadã mas alerta sobre seus perigos, preocupação constante das famílias e educadores, que pode se transformar em espaço de violência, sendo que as pessoas preferem perder a liberdade, em troca da garantia de segurança (Id. Ibid., p. 19).

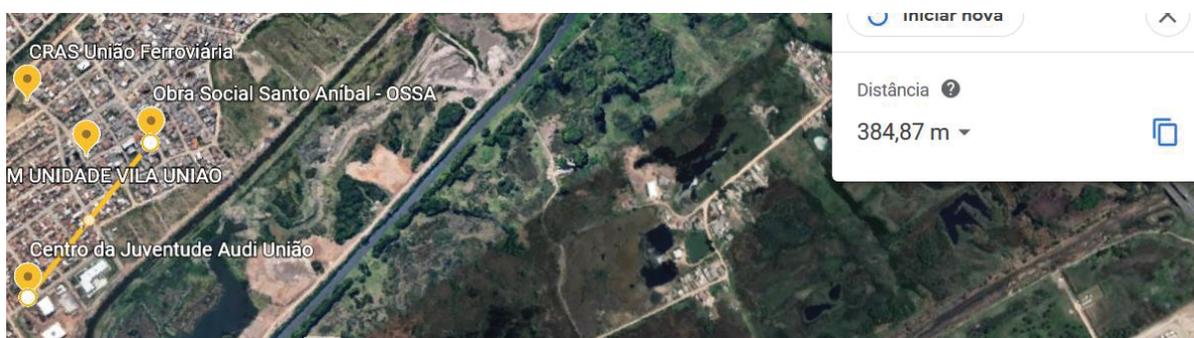
No que se refere ao uso do sistema público de serviços na área do esporte e lazer, destacamos que no Bolsão Audi-União foi implantado, desde 2011, na vizinha Vila Icarai, o Cejув Audi-União, funcionando durante a semana, das 8h às 21h, aberto aos sábados das 8h às 17h30min. e fechado aos domingos. Conforme relato de entrevista, a Coordenadora Pedagógica destacou o Cejув como um dos espaços utilizados para vivenciar as práticas de lazer e da cultura corporal do movimento. Este equipamento público é destinado à convivência da comunidade para práticas do esporte, lazer e atividade física, em especial para o segmento juvenil, sendo o seu público composto em sua maioria por crianças, adultos e terceira idade. O espaço possui piscina, quadra poliesportiva, salas de ginástica e outros. No entanto, percebemos pelos dados coletados que as atividades desenvolvidas no centro não são atrativas em sua grande maioria aos jovens da OSSA, foi aplicado questionário aos jovens o qual contemplou perguntas sobre o Cejув como espaço de uso para práticas de lazer e os resultados foram: (10) jovens declararam não participar das atividades do espaço e somente (2) declararam que participam dos projetos, fora dos horários das parcerias entre a OSSA e o equipamento público.

Os dados revelaram que a preferência dos jovens é por outro equipamento próximo, também pertencente à Prefeitura de Curitiba, denominado Centro de Iniciação ao Esporte-CIE Cajuru, localizado no Jardim Acrópole e com distância de aproximadamente de 1km da Moradias União Ferroviária. Compreendemos que a preferência pelo segundo espaço pode ser decorrente das atividades propostas serem mais atrativas aos jovens, com destaque para aulas de lutas e futebol, bem como pela utilização do espaço do entorno aos finais de semana para as vivências de lazer.

Sobre a participação dos jovens para o uso do equipamento Cejuv Audi-União, a Educadora Social relata:

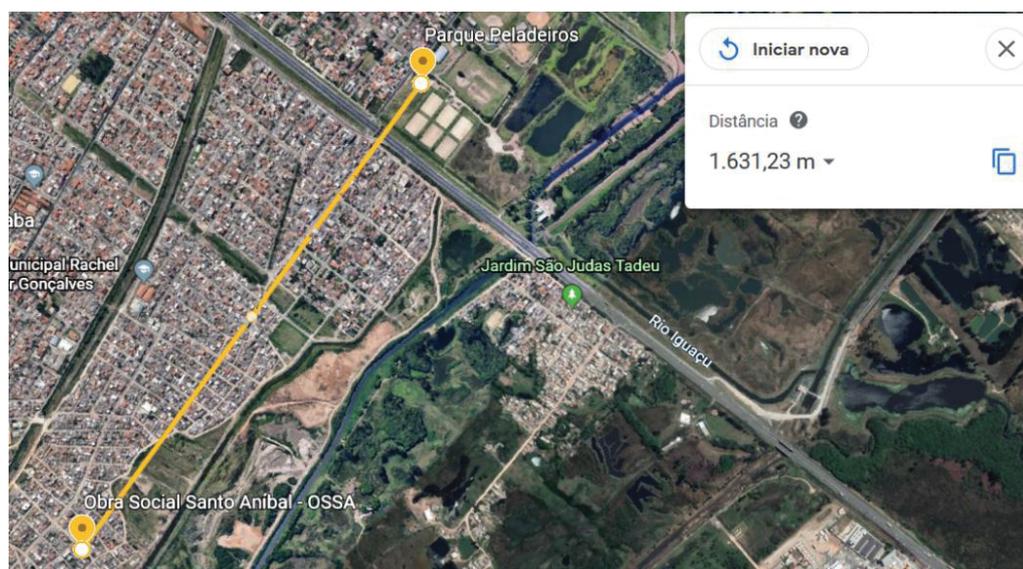
O Coordenador do Centro da Juventude está fazendo parcerias conosco e com outros projetos, porque não tinha público no Centro da Juventude [...]. Então começou a ser feito um trabalho com o Assistente Social da O SSA e o Coordenador do Cejuv, que querem encaminhar, já que não estava tendo público, encaminhar o público da O SSA para o Cejuv. Agora parece que está se resolvendo essa questão, realizamos oficinas durante todo o mês de setembro. As aulas de natação, realizamos uma lista só para o pessoal da O SSA ir lá. Os projetos que participei lá em setembro, foi uma oficina de teatro, onde houve confecção de bonecos. (ENTREVISTA, Educadora Social, 18/11/2019).

FIGURA 13 - MAPA COM DISTÂNCIA ENTRE O SSA E CEJUV



FONTE: Adaptado do Google® Maps (2020).

FIGURA 14 - CENTRO DE INICIAÇÃO AO ESPORTE CAJURU



FONTE: Adaptado do Google® Maps (2020).

Destacamos nos mapas acima acerca da distância entre os equipamentos públicos e a Obra Social Santo Aníbal. Constatamos que a distância é uma variável que independe sobre os interesses e espaço qualificado para que o espaço seja praticado, pois consideramos que as

relações sociais constituem o espaço, e espaços públicos esvaziados podem refletir problemas relacionados a questões estruturais. Em contrapartida, percebemos uma antidisciplina atuante no espaço do Cejuv em relação ao uso do espaço pela comunidade aos domingos. Existem vãos entre as grades, os quais servem de passagens para o uso do espaço. Os usuários utilizam de atos de trampolinagens, antidisciplina, em que aproveitam possibilidades e subvertem a estratégia utilizando táticas subversivas para utilizarem o espaço para brincar.

Nesse sentido, Certeau (2014) elucida sobre a trampolinagem:

O que aí se chama sabedoria, define-se como *trampolinagem*, palavra que um jogo de palavras associa à acrobacia do saltimbanco e a sua arte de saltar no trampolim, é como trapaçaria, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais. Mil maneiras de *jogar/desfazer o jogo do outro*, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio vem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações. Tem que “fazer com”. Nesses estratégias de combatentes existe uma arte de golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor. Destreza tática e alegria de uma tecnicidade. (CERTEAU, 2014, p. 74-75, grifo do autor).

Retraçando sobre a carência do quadro quanto à disponibilidade de espaços para a comunidade, questionamos o Assistente Social sobre a sua opinião quanto a abertura do Cejuv aos finais de semana:

Seria interessante o equipamento estar aberto porque é um espaço que a juventude precisa ocupar, porque ali podem ser desenvolvidas várias atividades de inclusão, desenvolvimento humano, socialização, práticas de boas convivências, cuidado do patrimônio público, cidadania. E definitivamente a comunidade poderia estar se apropriando melhor, mais efetivamente do espaço. (ENTREVISTA, Assistente Social, 02/12/2019).

Quando se analisa sobre o direito ao lazer, entendemos que o seu uso e consumo é um direito de todos, principalmente sendo usufruído no tempo e espaço das não obrigações, ou seja, aos finais de semana. Nesse sentido, Rechia (2015) aponta sobre questões importantes que se referem a disponibilidade do lazer à comunidade:

Não se mantém somente pelos gestores, para que todos o desfrutem. O direito ao lazer mantém-se a partir do diálogo, da parceria, do interesse, da luta, do pacto entre direitos e deveres, entre cidade e cidadão, visando ao "conviver" nos grandes centros urbanos. Para tanto, deve haver mútua confiança entre gestão pública e cidadãos, para que possamos de fato passar da fábula à realidade. Essa passagem deve considerar as raízes das comunidades, seus sonhos e suas necessidades. (RECHIA, 2015, p. 57).

Entendemos, pelo posicionamento da autora, que o lazer deve ser uma realidade e não uma utopia, algo inatingível, é preciso sensibilizar as políticas públicas para o desenvolvimento

de ações assertivas, evitando a fragmentação de ações e com o estímulo à interdisciplinaridade, mas consciente dos papéis que cada agente público deve possuir ao adentrar no campo do lazer enquanto garantia de direitos.

Em contraponto, encontramos em Mascarenhas (2004a), quando afirma que o lazer pode assumir a condição de um não-direito, manifestando-se como objeto de conquista no mercado, neste sentido evidencia o lazer dos ricos que podem pagar pelo melhor das mercadorias, a classe média que pode pagar, mas no contexto das dívidas e do lazer genérico e, por final, o lazer dos pobres, dos “sem lazer”, que geralmente têm acesso ao lazer televisivo e que são assistidos pelo “lazer solidário” ou “lazer filantrópico”. O autor destaca sobre a existência de políticas públicas focalistas, compensatórias que visam o funcionamento do sistema e à conservação da ordem institucional. As ações assistencialistas das áreas de risco social, para combate da violência urbana, assumidas por ONGs, igrejas, organizações comunitárias e outros, “[...] em grande parte, financiadas pelo Estado ou organismos internacionais. Estas iniciativas revelam a opção construída pela reforma do Estado no que se refere à ‘despolitização’ e filantropização das políticas sociais, especialmente para o lazer” (Id. Ibid., p. 81).

Nesse sentido, Mascarenhas (2004a) adverte às políticas públicas direcionadas ao lazer quanto ao compromisso com a comunidade para a promoção de atividades que sejam significativas e contínuas, sendo necessário o investimento na promoção do lazer educativo que propicie cidadania para consciência de direitos com alicerces em ações humanizadas, de convívio, cultura, esporte e outros atributos que promovam a “lazerania”. Sobre esse conceito, o autor discorre como a lazerania pode elaborar novas possibilidades de lazer:

Em nosso campo específico de luta política, no que diz respeito à conquista da ‘lazerania’, o desafio consiste, nesse sentido, em converter cada espaço, cada equipamento e cada programa de lazer em verdadeiras casamatas da ‘vontade coletiva’ da autodeterminação popular rumo a uma nova direção política, de reforma intelectual e moral” para uma nova direção cultural, um modo de conhecer a vida e o mundo definido no jogo das forças sociais, com indivíduos e coletividades protagonizando a luta pela emancipação frente às estruturas de dominação e alienação, conquistando dia-a-dia, uma participação cidadã, que acumula saberes, habilidades, métodos, estratégias, experiências, enfim, instrumentos de poder que reivindicam direitos, reconhecem determinações e reclamam transformações. (MASCARENHAS, 2004a, p. 86).

Assim, o lazer pode contribuir para a educação das sociedades e para o exercício da cidadania, podendo estabelecer diferentes relações entre as atividades recreativas, lúdicas no

seu sentido pedagógico, dando sentido e significado as ações no anseio de formar pessoas críticas, capazes de intervir nas comunidades que estão inseridos.

Seguindo pela linha de possibilitar o acesso ao lazer para a comunidade, questionamos a Coordenadora Pedagógica o que, na sua opinião, deveria ser oferecido pelas políticas públicas para estimular o esporte, o lazer e a cultura no território, a qual declarou o seguinte:

É bem complicado falar o que poderia vir se a comunidade não tem o incentivo de participar. Por exemplo, tem o Cejuv aqui, com tantas coisas que eles oferecem, não tem um uso efetivo. Eu acho que ações da Prefeitura já existem, só teria que potencializar isso. Talvez antes de dar a prática, ensinar um pouco, fazer a roda de conversa, e **fazer com que a comunidade construa junto os projetos**, para se sentirem pertencentes de tudo. Talvez também trazer o histórico de cada família, o próprio Paulo Freire falava de trazer as histórias de cada família, trazer o histórico de lazer e esporte de cada família e quando a gente traz pelo afetivo, se torna muito mais fácil a inclusão dessas famílias nos projetos. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 19/11/2019, grifo nosso).

Pelo depoimento da participante da pesquisa, interpretamos que existem problemas na comunicação das políticas públicas referente às atividades propostas para a comunidade. Percebemos, também, sobre a necessidade da formação de ações voltadas para e pelo lazer da comunidade, conscientizando sobre a importância do uso do tempo livre com ações que estimulem o desenvolvimento pessoal e a troca de estilos de vida passiva por cidadãos protagonistas, conscientes do seu papel enquanto cidadão.

Nesse sentido, apontamos sobre a necessidade de educar as comunidades “para” e “pelo” lazer. Conforme Marcellino (1990), a apropriação do lazer pela população não deve ser conformista, consumindo de forma desligada da cultura vivida e da prática isolada. Trata-se do lazer enquanto instrumento educativo e pedagógico. As constatações da educação pelo lazer, veículo e instrumento privilegiado da educação, e a segunda que é para a prática do lazer, é preciso aprendizado, possibilitar a aprendizagem de ações que vão de níveis menos elaborados para níveis mais elaborados, promovendo o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação. A educação pelo lazer é importante no sentido de compreender a realidade, as práticas ou observações que possibilitam o desenvolvimento pessoal e social, os sentimentos de solidariedade, ou seja, é possível educar as comunidades pela prática do lazer como também para o uso de um lazer consciente.

Dessa forma, segundo Mascarenhas (2000), é necessário “[...] um lazer balizado por princípios como participação, igualdade, inclusão, luta e resistência, ambos concebidos como instrumentos de poder que reclamam, com intransigência, a continuidade da História” (MASCARENHAS, 2000, p. 17). O autor compreende o lazer como tempo e espaço para o

exercício da cidadania, prática da liberdade e força de reorganização da vida social, “[...] colaborando para a construção de novas normas, valores de convívio e para o questionamento da ordem vigente” (Id. Ibid., p. 17).

Quando o lazer é vivenciado na sua dimensão educativa cumpre a sua função cidadã, a qual

[...] pela vivência e reflexão das atividades e os conteúdos do lazer, espera-se garantir a apropriação de um saber correspondente às experiências e reais necessidades destes mesmos grupos, meio para que os grupos sociais e populares possam fortalecer sua participação na formulação e encaminhamento de propostas para a modificação de suas atuais condições de existência. (MASCARENHAS, 2000, p. 17).

Em relação às camadas populares, concordamos com o autor que, para que estas possam ser estimuladas a usufruir de atividades que envolvam satisfação de suas necessidades, é necessário ampliar o acesso às inúmeras possibilidades que o lazer oferece, além do conhecimento de que elas existem, permeando os interesses culturais do lazer, independentemente de gênero, gerações e possibilidades econômicas. Para isso é preciso uma maior integração e comunicação entre as políticas públicas e a comunidade para articulação de propostas de atividades, bem como ampliar os canais de comunicação e participação popular, promovendo e estimulando o exercício da democracia.

Em síntese, sobre o cenário socioeconômico e cultural da Moradia União Ferroviária, foi percorrido um vasto caminho ao analisar e interpretar o seu cotidiano, por meio de pesquisas já realizadas sobre o Bolsão Audi-União para diagnosticar os aspectos socioeconômicos e culturais e coletar os dados por meio dos instrumentos metodológicos.

Por meio da empiria da pesquisa, o estar “de perto e de dentro”, possibilitou um reconhecimento da realidade do espaço social vivenciado, usufruído, consumido e praticado, apesar de não ser o foco principal da pesquisa analisar os costumes e hábitos de forma mais profunda no espaço social do complexo habitacional. Dessa forma, as passagens diárias pelo espaço físico da vila possibilitaram a percepção do contexto cultural do espaço em relação às práticas de lazer, “o parar para conversar da vizinhança”, “o andar de bicicleta pelas ruas”, “as brincadeiras tradicionais”, “o soltar pipa”, “o bate-papo entre muros e nas janelas”, “o observar das pessoas nas janelas e nos banquinhos para ver o que acontece”, traduz a vida simples e menos conturbada que as periferias possuem em relação ao agito dos grandes centros urbanos.

Salientamos que os jovens vivenciam as experiências de lazer em espaço urbano que apresenta uma infraestrutura precária, com carência de equipamentos públicos e pouco acesso a atividades. No entanto, evidenciamos a necessidade de potencializar as experiências de lazer

da juventude em ambientes públicos, propiciando acesso às atividades no âmbito de diferentes interesses culturais, ampliando as possibilidades e o capital cultural dos jovens e da comunidade em geral. Para isso são necessárias as formalizações de canais de participação popular para reivindicação de atividades de lazer que vão ao encontro dos interesses e costumes da comunidade, sendo estimulada a sociabilidade entre os jovens e demais segmentos etários em espaços públicos para a confraternização e apropriação dos mesmos, como espaço privilegiado para a convivência do jogo, da brincadeira e do lúdico, reduzindo assim a frequência no lazer doméstico frente aos programas de TV, redes sociais, games, telefones celulares e outros.

Sendo o cotidiano feito por práticas, os moradores da Moradias União Ferroviária demarcaram o espaço pela apropriação, pelo usos e consumos, rompendo e desafiando o espaço disciplinar, formando as redes de antidisciplina, escapando dos condicionantes sociais e fazendo, a partir de atitudes táticas, bricoladoras e astuciosas algo novo para o conviver, (trans)formando o seu espaço físico e social e construindo a Moradias União Ferroviária.

#### 4.2 A OBRA SOCIAL SANTO ANÍBAL: ASSISTÊNCIA, EDUCAÇÃO SOCIAL E EVANGELIZAÇÃO

*Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua.*

**Paulo Freire<sup>64</sup>**

Com o intuito de identificar e pormenorizar os projetos de educação não formal desenvolvidos na Obra Social Santo Aníbal (OSSA) no âmbito da juventude, buscamos descrever e interpretar o cotidiano da educação social da entidade.

A OSSA<sup>65</sup> está localizada na Moradias União Ferroviária, Rua Dr. Magnus Sondahl, 250 – Bolsão Audi-União, Bairro Uberaba, Regional Cajuru, na Cidade Curitiba/PR. Nascida em 2003, é uma entidade mantida pelos Rogacionistas do Coração de Jesus, por meio da Associação Rogacionista de Educação e Assistência Social-AREAS. Segundo seu Estatuto, a

---

<sup>64</sup> Trecho da obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2015, p. 126).

<sup>65</sup> Para maiores informações acessar: <http://www.ossa.org.br/site/a-ossa/institucional>.

entidade é constituída como pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e econômicos, associação civil de natureza confessional, filantrópica e beneficente, de caráter educacional e de assistência social, com certificação de utilidade pública no Município de Curitiba e na República Federativa do Brasil, constituída sob a inspiração dos ensinamentos de Santo Aníbal Maria Di Francia, que norteiam todas as suas finalidades e atividades.

A entidade é mantida financeiramente pela Congregação Rogacionista e por parcerias com a Fundação de Ação Social de Curitiba (FAS) da Prefeitura Municipal de Curitiba, entre outras instituições e empresas. Dessa forma, a AREAS desenvolve o associativismo por meio de uma rede de relações nos três setores da sociedade civil e possui atuação em diferentes países. Cabe destacar a atuação da OSSA junto ao Governo Municipal na prestação de serviços de Assistência Social e Educação Social através do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)<sup>66</sup>, que faz parte dos Serviços da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social, para o auxílio nas questões sociais do município.

Para evidenciar as questões relacionadas ao aporte financeiro da entidade, questionamos o Assistente Social como a estrutura da OSSA é mantida e obtivemos o seguinte depoimento:

A Rede Rogacionista tem um convênio com a FAS, mas a FAS paga algumas questões, como o salário de alguns funcionários e materiais. O resto é toda a Rede Rogacionista e toda a congregação que dá todo esse respaldo para o projeto, porque é obra deles também. (ENTREVISTA, Assistente Social, 02/12/2019).

Percebemos que a OSSA possui grande respeito na comunidade, representado por um capital simbólico<sup>67</sup> em relação à “esperança”, devido a sua estrutura organizada, ao aporte pedagógico que auxilia na formação do capital cultural dos seus educandos, bem como pelo perfil de acolhimento que apresenta. Esse capital simbólico de respeito da comunidade pela entidade foi evidenciado pela afirmação em conversa informal com a Coordenadora Pedagógica da entidade: “a OSSA nunca sofreu um ato de violência, um assalto, nada, a comunidade percebe a OSSA como uma aliada.” (DIÁRIO DE CAMPO, 17/11/2019).

---

<sup>66</sup> Trata-se de um Serviço da Proteção Social Básica do SUAS, regulamentado pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº 109/2009). E foi reordenado em 2013 por meio da Resolução CNAS nº 01/2013 (BRASIL, 2017b).

<sup>67</sup> “Capital simbólico é um *crédito*, mas no sentido mais amplo do termo, isto é, uma espécie de adiantamento, de desconto, de credibilidade, que somente a *crença* do grupo pode outorgar àqueles que lhe dão um número de *garantias* materiais e simbólicas, pode se observar que a exibição do capital simbólico (sempre demasiado custoso do ponto de vista econômico) é um dos mecanismos que fazem (sem dúvida universalmente) com que o capital atraia o capital” (BOURDIEU, 2011, p. 199, grifos do autor).

Sobre seu histórico, a entidade teve como mentor Santo Aníbal Maria di Francia, ordenado Padre em 1878 e canonizado pelo Papa João Paulo II em 2004, em Roma-ITA. Iniciou a sua obra após conhecer a Casa de Avinhão, local miserável e rejeitado pela cidade, com crianças pobres, órfãs e marginalizadas que não tinham condições de transformar suas vidas pelo próprio esforço (OSSA, 2019). Assim, Santo Aníbal fundou a Obra Rogacionista e, pessoal e depois institucionalmente, assumiu a condição de seus atendidos e iniciou a missão junto aos mais excluídos de seu tempo, gerando uma corrente de solidariedade pelo mundo inteiro através de inúmeras obras. A palavra *Rogate*, expressão contida na Sagrada Escritura: “Rogai ao Senhor da messe que envie operários para a sua messe”, evidencia-se dessa forma, que os Rogacionistas têm como referencial o Evangelho de Jesus Cristo (OSSA, 2019). A obra do Santo Aníbal começou com a criação de orfanatos estruturados com a missão de acolher crianças e adolescentes. O Projeto Educativo Rogacionista (PER) foi lançado na Itália em 1997, afirmando o apostolado Rogacionista no setor socioeducacional, o qual deve atingir os valores e ideais educativos do patrimônio evangélico<sup>68</sup>.

Quanto as questões de vulnerabilidade social, os Rogacionistas entendem que em locais onde existe o risco de proteção básica, há necessidade de ações pedagógicas, culturais, cidadãs e espirituais de transformação, assim a OSSA, tem por objetivo atender crianças e adolescentes, e jovens. Este serviço é realizado com grupos, organizado de modo a prevenir as situações de risco social, ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Tem como missão, visão e valores:

[...] **Missão:** Acolher crianças, adolescentes e adultos e possibilitar a formação de pessoas éticas, justas e solidárias, por meio da educação, de ações socioeducativas e da evangelização, contribuindo para o exercício da cidadania. [...] **Visão:** Ser referência, pela excelência dos serviços prestados, na educação, nas ações socioeducativas e na formação ético-cristã de pessoas comprometidas e participativas na construção de uma sociedade sustentável, justa e fraterna. [...] **Valores:** acolhida e zelo; respeito à diversidade; fortalecimento das relações humanas; carisma, mística e espiritualidade; responsabilidade, justiça e sustentabilidade; comprometimento mútuo; ação político-participativa; excelência na prestação de serviços; gestão competente e eficiente; ética, integridade, transparência e foco nos processos e resultados. (PROVÍNCIA ROGACIONISTA SÃO LUCAS, 2016, p. 20-21, grifo nosso).

---

<sup>68</sup> Conforme informações da Coleção Estudos Rogacionistas, *Diretrizes das ações socioeducativas Rogacionistas: princípios norteadores*. O Projeto Educativo Rogacionista (PER) foi lançado na Itália em 1997, na Província de São Lucas, após a tradução e devidas atualizações e adaptações ao contexto local, foi publicado em 2001 na Coleção “Escritos Rogacionistas”, com o número 17 (grifo da obra).

Em relação as questões pedagógicas, a entidade utiliza como suporte as Diretrizes das Ações Socioeducativas Rogacionistas – Princípios Norteadores – Coleção Escritos Rogacionistas, da Província Rogacionista São Lucas (2016), que trata do papel das Unidades Socioeducativas diante da Exclusão Social<sup>69</sup>, que tem por finalidade:

Direcionar o trabalho da instituição e o de nossos colaboradores para que todas as unidades socioeducativas e seus projetos pedagógicos e educacionais tornem-se instituições capazes de educar, motivar, preparar cidadãos e gerar inclusão, fortalecendo e promovendo a vida e a dignidade humana, numa prática comprometida com os pobres e excluídos. (PROVÍNCIA ROGACIONISTA SÃO LUCAS, 2016, p. 03).

Entre as principais características socioeducacionais da OSSA está a realidade histórico-ambiental-cultural. As ações pedagógicas quando acompanhadas de uma leitura da situação de vida própria dos educandos, projetam para compreensão da complexidade dos problemas, tornando-se uma comunidade educativa na medida em que se inserem na realidade (Id. Ibid., p. 05). Tem como objetivo acolher aqueles que procuram o atendimento social da instituição, promovendo o acesso às informações sobre os direitos sociais, encaminhamentos aos serviços da Rede Local e/ou Municipal de Garantia de Direitos, bem como contribuindo para a emancipação e a autonomia dos sujeitos, com as principais características evidenciadas no site oficial da entidade.

O serviço social na Obra Social Santo Aníbal (OSSA) existe para desenvolvimento de projetos que atendem famílias e pessoas em situação de vulnerabilidade econômico-social na Vila União Ferroviária. Suas ações têm incidência direta sobre a qualidade do atendimento, no combate à miséria ou pobreza e, sobretudo, na orientação social voltada para a busca dos direitos, conscientização e participação cidadã. Tudo isso numa perspectiva de acompanhamento personalizado, conhecimento da realidade social, econômica e estrutural das famílias do Jardim União. Sabendo que o poder público também possui instâncias de acompanhamento em assistência social, a OSSA busca trabalhar em parceria, trocando experiências, informações e, especialmente, buscando soluções públicas, privadas e junto à Igreja Católica, para os desafios sociais das crianças, adolescentes, jovens e famílias. As ações do serviço social na OSSA são variadas e buscam fazer valer a proposta sócio pedagógica da entidade e a garantia dos direitos constitucionais, particularmente aqueles que tangem na defesa e a proteção social. (OSSA, 2019).

Em conformidade com as atividades da Pedagogia Social, Gadotti (2012) faz referência à Carta da Pedagogia Social, aprovada em 2006 no I Congresso Internacional de

---

<sup>69</sup> Cf. MEZZARI, Angelo A. Educação e Transformação Social, uma perspectiva socioeducativa Rogacionista. Caderno n. 04. Encontro de Educadores Rogacionistas, 2003.

Pedagogia Social, realizado na Universidade de São Paulo (USP), Instituto Presbiteriano Mackenzie e Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (UniFMU), que retrata sobre importância das “práticas de educação não formal” das ONGs e movimentos sociais e sindicais, sustentando que “[...] a elevação da educação não formal ao de política pública é uma exigência da realidade social brasileira.” (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, apud GADOTTI, 2012, p. 13). Gadotti (2012), quando argumenta que a diversidade é a marca do movimento de educação social, em uma perspectiva popular, de cidadania, civismo, aponta o seguinte:

[...]. A primeira impressão que se tem é de fragmentação, mas se olharmos o conjunto desta obra, veremos que ela está unida - “cimentada”, como diria Antonio Gramsci (1968) – “por uma causa comum, chamada pelos movimentos sociais de “outro mundo possível”. Essa diversidade tem em comum o compromisso ético-político com a transformação da sociedade, desde uma posição crítica, popular, política, social e comunitária. (GADOTTI, 2012, p. 11).

Nesse sentido, pontuamos que a educação social busca unir forças para a transformação social. Não basta conscientização, mas organização e as maneiras de fazer o social devem ser articuladas entre várias áreas do conhecimento, a cidadania e a política. Nesse contexto, Gohn (2009) aponta é “[...] um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para vida coletivo” (GOHN, 2009, p. 31).

Percebemos que os objetivos da OSSA vão ao encontro do processo de várias dimensões que a educação não formal apresenta, os quais, conforme observados por Gohn (2009), são processos de aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações organizadas segundo os eixos temáticos:

Aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. (Id. Ibid., p. 31).

Na OSSA a prioridade de atendimento são as crianças, adolescentes e jovens, de 06 a 15 anos que se encontram em situação de vulnerabilidade, condicionados aos fatores determinantes: ausência ou fragilidade do núcleo familiar, escassas condições socioeconômicas, grande carência ou problemática na formação e na inserção social, entre outros (PROVÍNCIA ROGACIONISTA SÃO LUCAS, 2016, p. 10). Conforme informações

da Coordenadora Pedagógica, a entidade dispõe 180 vagas, entre crianças e jovens, sendo 150 destinadas ao Centro de Referência e Assistência Social- Cras e 30 para escolha dos educandos pela OSSA. No entanto, caso o órgão de assistência social necessite de mais vagas destinadas, possui a prioridade (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/2019). Ao entrevistar o Assistente Social da OSSA, sobre quais os critérios para inclusão e participação dos projetos sociais e quem efetiva, a resposta foi:

A inclusão sou eu que faço, mas ela é via Conselho de Referência da Assistência Social-Cras. Como nós temos essa meta de 150 crianças, essa meta é enviada via Cras Uberaba principalmente, via Conselho Tutelar e via escolas da região. Nós também temos que responder questão de deficiência, defasagem escolar, trabalho infantil, mas o que direciona realmente ao atendimento da OSSA é vulnerabilidade social. (ENTREVISTA, Assistente Social, 02/12/2019).

Para compreender como a estrutura da OSSA é operacionalizada e sobre o perfil de seus colaboradores, constam nos Escritos Rogacionistas (2016) apontamentos sobre os traços característicos dos profissionais que atuam na entidade: acolhida; comprometimento com o protagonismo dos educandos; conhecimento e exercício da função em sintonia com a missão-visão-valores da Rede Rogacionista; comunicação serena e objetiva, incentivando sempre o diálogo. Também devem possuir conhecimento específico e ética da área de atuação; atenção, responsabilidade e respeito nos relacionamentos interpessoais; consciência de que representa a instituição; capacidade de desenvolvimento de trabalho em equipe. Nesse viés, para o desenvolvimento das suas atividades sociais, pedagógicas e culturais a OSSA conta com uma equipe técnica composta por: 01 diretor institucional; 01 assistente social; 01 contador; 01 auxiliar administrativo; 01 pedagogo; 04 educadoras sociais; 01 cozinheiro; 01 auxiliar de cozinha; 02 auxiliares de serviços (OSSA, 2019).

Na questão pedagógica, segundo informações levantadas nas diretrizes da instituição, o Educador Social Rogacionista deve enxergar o educando como um ser dotado de saberes qualidades e potencialidades:

- Os educadores envolvidos nas ações socioeducativas não devem ser apenas transmissores de conhecimentos. Necessitam abordar o conhecimento de forma multidimensional; contextualizando o ensino, valorizando os diferentes saberes comunitários e trabalhando com os valores e as atitudes. No entanto, a função do educador não é fornecer valores, mas facilitar o processo de valoração, oferecendo espaço para o exercício do diálogo, a liberdade e o crescimento da pesquisa.
- Exercer influência positiva e construtiva com as seguintes características: abertura ao outro; reciprocidade; relação de ajuda. (PROVÍNCIA ROGACIONISTA SÃO LUCAS, 2016, p. 33).

Entre as atividades profissionais de destaque, aponta-se a figura da coordenação pedagógica no espaço da OSSA, um profissional que nas diretrizes da pedagogia social deve possuir um aporte pedagógico correlacionado à questões de vulnerabilidades sociais, vitimizações, entre outros, para o enfrentamento dos desafios cotidianos das atividades desenvolvidas, bem como das questões familiares que surgem, sendo necessário ter um instrumental para pensar e agir frente as adversidades do cotidiano, além de necessitar de uma visão geral para a coordenação dos procedimentos pedagógicos. Segundo o Caderno dos Estudos Rogacionistas (2016), o coordenador pedagógico tem função de liderar os educadores e exercer o papel de facilitador da parceria entre os educandos, educadores e os demais atores na comunidade educativa, a qual se concretiza na medida que todos se apropriam e se incorporam no processo.

No intuito de compreender como a educação não formal é percebida pelo corpo técnico da OSSA, questionamos a Educadora Social sobre qual a sua visão do tema, contribuindo com o depoimento abaixo descrito:

A educação não formal é uma complementação da educação formal e principalmente pelo fato do projeto recolher crianças encaminhadas pelo Cras, com vulnerabilidade social, então ela faz um complemento do que falta lá fora. Nós desenvolvemos as atividades pensando principalmente na convivência. Então todos os aprendizados são pela convivência, por meio de atividade em grupos, individuais, grupos de idades diferentes. Há uma temática da própria instituição, os Rogacionistas, ou seja, existem atividades religiosas. Como também há atividades abertas, de acordo com o que a gente vê na sociedade. (ENTREVISTA, Educadora Social, 18/11/2019).

Compreendemos, pelo relato da Educadora Social, que a entidade atende à prerrogativa do Serviço de Assistência Básica por meio do SCFV, sendo o foco do seu atendimento crianças e jovens em vulnerabilidade social. No contexto das vulnerabilidades e das vitimizações evidenciamos os aspectos relacionais com famílias, questões escolares, violência física ou simbólica, entre outros. Por meio dos seus serviços busca propiciar o empoderando do sujeito como ser social, com direitos e deveres. Outra questão importante é a identidade religiosa da OSSA. Conforme explicação posterior da Educadora Social, muitos jovens pertencem a religiões diferentes da católica e mesmo assim participam de todas as celebrações religiosas propostas. Ou seja, a entidade acolhe a todos e entre os seus ensinamentos trabalha o respeito à diversidade, ou seja, o respeito pela religião, raça e direcionamento sexual do outro.

O entendimento acerca da educação não formal também indagado à Coordenadora Pedagógica:

A educação não formal é um complemento da educação formal. Porque a educação formal tem que trabalhar certos conteúdos e critérios dentro de um programa da educação, e muitas vezes a questão do lúdico, a questão de oficinas e coisas práticas, acaba se tornando um pouco difícil de fazer, porque o professor não consegue atender essa demanda. E essa educação não formal ela vem para auxiliar a educação, porque conseguimos trabalhar de diversas formas com a criança, com a brinquedoteca, com a sala de diversão digital, com oficinas de dança, teatro, artes, são coisas que vão ajudar e complementar o aprendizado do adolescente. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 19/11/2019).

Ao analisar o depoimento de ambas as profissionais, a educação não formal é compreendida como complemento à educação formal, além de oferecer suporte aos educandos nas questões relacionadas às emoções, ao convívio e à abertura ao outro. Conforme aponta Gadotti (2012), é um conceito amplo, muitas vezes associado ao conceito de cultura, “[...] daí a educação não formal estar ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam adultos ou crianças” (GADOTTI, 2012, p. 15).

Em relação ao perfil do educador social necessário para poder trabalhar na OSSA, a Coordenadora Pedagógica salientou as seguintes características necessárias:

Consciente politicamente, que estamos aqui para garantir os direitos da criança e adolescente. Tem que gostar de trabalhar na realidade com a qual a gente trabalha, tem que ser criativo, já que as atividades inúmeras, tem que entender um pouco de teatro, música, atividades recreativas. Porque diferente da escola e creche, o educador social é só ele para fazer a atividade com aquela turma, vai ter que trabalhar com muita coisa. E tem que ser extremamente flexível. E como a instituição OSSA, tem que ser amoroso, tem que tratar o adolescente como o protagonista do seu desenvolvimento, então eles vêm sempre em primeiro lugar, ou seja, a firmeza com delicadeza. O educador social é aquele que forma, mostrando que é dentro das regras que a criança irá encontrar a liberdade dela. O educador social é esse mediador, que não vem trazer as coisas prontas, mas constrói com eles. E que seja amigo, responsável, comprometido, se desconstrua para construir algo com as crianças. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 05/12/2019).

Esse depoimento vai ao encontro das palavras de Paulo Freire, quando aponta que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2018, p. 25). Assim, o educador social necessita dialogar, conhecer a história de vida e oferecer suporte ao aluno, pois “[...] o que importa na formação docente não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando coragem” (Id. Ibid., p. 45).

Nesta mesma direção, sobre o as habilidades necessárias para ser um educador social da OSSA, o Assistente Social destacou:

Primeiro de tudo, independe onde o educador vai trabalhar, seja uma comunidade, seja nas periferias ou no próprio centro. O educador deve partir do preceito de respeitar e saber que está lidando com um ser humano a sua frente. Aqui na OSSA, todas as nossas educadoras entendem isso, por isso a gente acolhe a criança e adolescente da melhor forma possível, atendendo todas as demandas e necessidades que elas trazem no dia a dia, seja no comportamento, seja no conflito, as educadoras sempre compreendem que de algum lugar ela traz, seja da família, seja da sociedade, da comunidade, do próprio ambiente socio educativo. [...] o sócio educador tem que ter essa sensibilidade do cotidiano dos alunos. A formação nossa aqui exige a formação de Pedagogia, não que seria necessariamente essa, mas ela contribui para compreensão psicológica da criança e adolescente, do aprendizado nela aqui no dia a dia. Mas outra formação também na área de humanas contribui para esse reconhecimento do educador social. Não deve agir de forma de senso comum, em que a criança ou adolescente as vezes tem um tipo de comportamento, as vezes contínuo ou não, podendo começar a rotular como questões pejorativas, [...] então o educador social não pode ter esse tipo de comportamento. (ENTREVISTA, Assistente Social, 02/12/2019).

Para Gohn (2009), o educador social atua nas comunidades “[...] nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe” (GOHN, 2009, p. 34).

Nesse sentido, entendemos que para atuar com a pedagogia social é necessário o conhecimento da cultura local, das maneiras de fazer da comunidade e o comprometimento com o pensar social para formação de educandos críticos, politizados, engajados e integrados na sociedade, para desenvolver intervenções sociais, orientações e aconselhamentos, o que requer uma especial sensibilidade social. É necessário ter uma capacidade de compreender e aceitar o outro sem julgamentos ou preconceitos.

O contexto social não pode ser vivenciado de forma fragmentada, nas suas práticas, usos e consumos, é necessário perceber que existe uma rede de ligação complexa entre diferentes sujeitos, formando as relações cotidianas. Em suma, “[...] o educador social ajuda a construir com seu trabalho, espaços de cidadania no território onde atua (Id. Ibid., p. 34) e para isso é necessário saber lidar com as diferenças e identidades dos sujeitos, grupos e comunidades, implicando numa educação que possibilite aos educandos a capacidade de identificar-se como cidadão.

Como reflexo nas ações educativas da OSSA, a família é um elemento estruturante para a formação dos educandos, sendo necessária uma ampla rede de relações para fundamentar os processos desenvolvidos. Na perspectiva Rogacionista a família é a parceira que viabiliza, dá suporte e potencializa o que é ensinado ou vivenciado, cujos valores oferecidos no processo socioeducativo fornecem elementos psicoafetivos para a construção estrutural dos sujeitos e oferecem parâmetros para que entenda e se relacione com o mundo. Também acontecem

mediações, reuniões mensais com as famílias, desenvolvendo temas gerais. Para compreender as relações desenvolvidas no âmbito da família questionamos a Coordenadora Pedagógica se as famílias possuem uma participação na construção dos projetos e propostas, nas atividades da OSSA, e como a comunidade participa das ações, obtendo a seguinte resposta:

Não, a comunidade para formular os projetos desenvolvidos não. Eles participam dos projetos que nós, como equipe, levamos como proposta para sociedade. Então o assistente social, que trabalha diretamente com a comunidade e com as famílias, ele sente aqui conosco, com um diretor, ou com a coordenação pedagógica e ele propõe atividade fora e as pessoas que querem aderir. Porém, eles estão agora com um grupo de café com direitos, que nesse grupo sim, eles tão fazendo esse exercício de pedir o que eles querem para trazer para gente, para os graus de interesse da comunidade. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 19/11/2019).

Sobre a participação da família, a contribuição do Assistente Social sobre o assunto indicou que a comunidade está presente em situações pontuais, como reuniões eventos e outros:

No momento temos reuniões bimestrais com as famílias, onde a gente apresenta no começo do ano as atividades que irão acontecer ao longo do tempo com cada turma. E aí dentro dessa dinâmica, abre-se para sugestões. Mas ainda não é efetiva a contribuição das famílias na organização do planejamento anual. O que eu tentei junto das famílias, que uma das grandes necessidades nossas é trazer a família dentro do projeto, então a gente combinou a cada uma vez no mês se reunir, e nessa reunião tratar sobre assuntos diversos, e dentro do que mais se discutiu, travar uma linha de ação, estratégia, trazer pessoas que possam vir falar sobre o tema, como no evento “Setembro Amarelo”, que conseguimos trazer uma pessoa para falar. Temos na dinâmica desse grupo famílias que são coletoras de material reciclável, e saiu a demanda de querer montar uma associação, para conseguir conhecer um estatuto e uma associação social assim, então tudo a partir desse grupo. Também outras questões iguais como violência contra a mulher, criança e adolescentes; falta de atendimento do poder público, questões de cidadania. (ENTREVISTA, Assistente Social, 02/12/2019).

A educação produzida pela família é a educação informal, conforme aponta Gohn (2006a, p. 30), “[...] a educação informal não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir de práticas e experiências anteriores, usualmente é o passado orientando o presente, ela atua no campo das emoções e sentimentos”. A família, para Bourdieu (2011, p. 131),

[...] tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir.

O que se observa é que para a OSSA a família é a base das relações sociais, pois é por meio dessa estrutura social que jovens e crianças se espelham, sendo necessário ambientes adequados para seguir uma boa aprendizagem e referenciais para as maneiras de falar, agir e pensar. No entanto, as questões de vulnerabilidade social que a comunidade apresenta afetam os laços familiares, sendo registrado muitas vezes durante o período da pesquisa sobre questões de conflitos cotidianos.

Com base em artigos científicos que relatam sobre pesquisas realizadas no território, relatórios da FAS, nas falas dos jovens, entrevistas revelam que o contexto familiar da Moradias União Ferroviária apresenta vários focos de estruturas familiares afetadas por situações econômicas desfavoráveis, propiciando em casos de vitimização de crianças e jovens.

No que concerne a parcerias, conforme dispostas as informações de transparência da instituição e declarações dos entrevistados, a OSSA celebra convênios, cooperações e outros ajustes com a sociedade civil para a manutenção da estrutura em relação a diferentes frentes, como auxílio em alimentos, passeios para os educandos, materiais de expediente, recursos financeiros e outros. No total, contam com a colaboração de aproximadamente vinte entidades e empresas parceiras, públicas e privadas, para sua manutenção.

Na OSSA, além dos seus projetos próprios, agrega ações de outras instituições formalizando parcerias, principalmente com Universidades, propiciando uma troca de conhecimento e experiências. É importante destacar as ações de parceria, pois é a partir dessa rede de contatos que a instituição oportuniza projetos como passeios pela cidade, acesso a teatros e cinemas, passeios a casas legislativas, entre outros. Nesta análise, nos apoiando em Bourdieu (2013), o *capital social*<sup>70</sup> da OSSA garante uma sustentabilidade a partir da formação de “redes”, para que o trabalho aconteça.

Como destaque às redes de associativismo desenvolvidas na entidade, apontamos o “voluntariado” como uma prática constante para a efetividade das suas ações. Na OSSA ocorrem três modalidades, sendo: voluntário livre, estágio e atividade complementar, os dois últimos assumidos entre a entidade e determinada instituição superior de ensino.

---

<sup>70</sup> “O capital social é um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-relacionamento ou, em outros termos, à *vinculação à um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são adotadas de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou pelos mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade” (BOURDIEU, 2013, p. 75, grifos do autor).

Voluntários, estagiários e aprendizes: atuam nas mais variadas funções, como as de apoio, manutenção de espaços, captação de recursos e desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos. A presença do voluntariado é normatizada pela legislação do País. Os voluntários, estagiários e aprendizes devem ser estimulados a adquirir sensibilidade com a assistência social e a educação, despertando o compromisso com a realidade em que estão inseridos, a aquisição de maior consciência crítica e a ampliação do exercício da cidadania. (PROVÍNCIA ROGACIONISTA SÃO LUCAS, 2016, p. 38).

Como peça fundamental para o funcionamento das organizações do Terceiro Setor, a OSSA está aberta ao voluntariado, pois é a partir dessas parcerias que a instituição mantém sua obra. As parcerias são efetivadas com faculdades, universidades, Estado, iniciativa privada, pessoa física, comunidade, entre outros. Para elucidar como acontece o voluntariado na instituição, o Assistente Social que contribui com o relato:

Todo voluntario é bem-vindo, mas é feita uma conversa anterior para análise sobre o que esse voluntário pretende fazer para a instituição [...]. Então, é analisada sua proposta e dentro das necessidades da OSSA ir programando com cronograma de começo, meio e fim as atividades da OSSA. A gente aceita, mas sempre firmando um contrato, que é uma responsabilidade, você estar na OSSA sempre nos momentos em que foram programadas as atividades, não pode falhar, que se não a gente cai no senso comum que voluntariado não adianta porque não faz a tarefa. (ENTREVISTA, Assistente Social, 02/12/2019).

Em relação ao desenvolvimento de projetos na esfera governamental e como são formalizadas essas parcerias, assim respondeu o Assistente Social:

A OSSA é o nome da Obra Social, mas o nome da instituição é Associação Rogacionista de Educação e Assistência Social. A associação mantém parceria com a Fundação de Ação Social, através de um termo de colaboração, onde neste termo nós devemos atender 150 crianças e adolescentes. Agora está para ser firmado um novo termo de colaboração, que passará a ser tratado de crianças de 6 a 17 anos, também é um público que a gente vai ter que produzir atividades diferentes. Temos também parcerias com a própria Associação Rogacionista, com o Seminário João Paulo II, com algumas empresas privadas, que destinam recurso financeiro para a Associação e a Associação faz a distribuição. Seja para pagar materiais, tratamento de folha, serviços como luz e água. Temos um projeto com a PUC/PR, que é um projeto comunitário, onde os diversos alunos da PUC devem passar por instituições que tenham esse cunho social e desenvolver atividades, então no primeiro e segundo semestre, sempre tem as atividades com a PUC, que encaminha tudo planejado, tudo monitorado pela nossa Coordenadora Pedagógica. Temos também um recurso com a Fundação de Ação Social, um termo de fomento, com o fundo da criança e adolescente onde fazemos o pagamento da folha da cozinheira e do material de consumo. Temos a própria paróquia, que conta com uma ação de voluntários, que fazem a captação de recursos para a instituição, através de eventos como a feijoada solidária. (ENTREVISTA, Assistente Social, 02/12/2019).

Na concepção da Coordenadora Pedagógica as parcerias promovem e auxiliam na manutenção da entidade, como pode ser verificado em suas palavras transcritas a seguir:

A OSSA tem um convênio com a FAS, que é o Conselho da Criança e Adolescente, e esse convênio, que assim, ajuda a gente financeiramente em grande parte. Fora, nós participamos de conselhos locais, no caso a gente participa do Conselho Local de Saúde. Então são esses tipos de parcerias que nós temos. Temos também com o pessoal do Centro da Juventude, que traz para a gente algumas oficinas para que nossas crianças e adolescentes possam participar, como a natação, a gente teve agora oficina de tambor. Porém, quem faz toda essa procuração de convênio e projetos sociais, é o assistente social, e a gente só faz o acompanhamento, participamos também dos editais do Sesc. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 19/11/2019).

Há uma participação constante das universidades no cotidiano da instituição, sendo os cursos de Filosofia, Teologia e Serviço Social os mais presentes. Para esclarecer a participação do Ensino Superior nos projetos da OSSA, a mesma participante contribui com o seguinte relato:

Na verdade, a gente tem vários projetos que vem aleatoriamente de universidades, que vem aleatoriamente participar conosco, uma coisa que a gente tem, que é a parceria com o projeto comunitário da PUC, já faz tempo, muitos acadêmicos vêm aqui fazer a parte de projeto comunitário, que são ações com as crianças e adolescentes. Porém aparecem projetos aleatórios, agora nós estamos com um projeto da Universidade Federal de *Rap* e Hip Hop, eles estão fazendo atividades com os adolescentes da manhã. Então geralmente, são projetos de estudantes, que precisam de horas complementares, e a OSSA abre portas, para que esses estudantes possam vir. Também temos os estagiários de temas sociais, esse ano estamos sem estagiários, porém sempre temos pessoas aqui para fazer esse tipo de trabalho também com o assistente social, auxiliar no quesito social. Então assim, todas as universidades que já temos parceria, umas são permanentes e outras aleatórias, uma é a Universidade Federal, pessoal da Unibrasil, pessoal da OPET e o pessoal da PUC, o pessoal da PUC desenvolve projetos da linha de esporte e lazer e, outros que nos procuram. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 19/11/2019).

Identificamos que a presença de voluntariado na OSSA é sempre bem-vinda, no entanto, a entidade valoriza o voluntariado “consciente” e com o compromisso assumido. Segundo conversa informal com a Coordenadora Pedagógica, “o voluntariado é sempre muito bem-vindo, pois propicia novidades para a nossa instituição” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/11/2019). Em contrapartida, o Assistente Social apontou, também em conversa informal, que “as ações de voluntariado são importantes, porém é necessário que o voluntário não falte para não prejudicar a programação diária da OSSA e a expectativa dos alunos (DIÁRIO DE CAMPO, 02/12/2019).

Em relação à alimentação, o projeto social fornece alimentação aos seus educandos e a toda a equipe de profissionais, onde são oferecidos café da manhã, almoço e lanche da tarde. Também questionamos sobre a participação da iniciativa privada, e no depoimento da Coordenadora Pedagógica sobre o assunto, conseguimos entender como o Segundo Setor participa do processo no auxílio com recursos:

Temos o banco de alimento do Ceasa, a construtora SanRio, parceria de 10 anos, que ela doa um montante para nós, que nós podemos utilizar em alimentação, podemos ajudar a auxiliar no salário das meninas da cozinha, eles não determinam com o que nós devemos gastar o dinheiro, depois nós só fazemos a prestação de contas; depois temos a paróquia São Carlos, que elas abastecem a nossa despensa de alimentos, então toda nossa alimentação básica vem deles (arroz, feijão), depois nós temos o frigorífico Tapajós, eles não são dinheiro, eles dão produtos. E tem o Shopping Jardim das Américas [...]. Depois tem pessoas assim, físicas, que determinam quanto querem doar. E depois a Nota Paraná, também existem empresas que arrecadam e doam para gente. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 19/11/2019).

Em áreas de vulnerabilidade social, o fornecimento do alimento aos alunos, no contexto da OSSA, são refeições completas, as quais garantem o sucesso e a participação das comunidades. O alimento é um grande diferencial para a permanência dos alunos nos projetos. Por este motivo as parcerias para a aquisição do alimento são muito importantes, é uma questão de subsistência para a comunidade, em razão da necessidade de suprir questões no âmbito alimentar de muitas famílias.

Na sequência da entrevista com a Coordenadora Pedagógica foi questionado como são desenvolvidas as parcerias com outras instituições e Secretarias Municipais para o desenvolvimento das atividades e como se organizam:

Sim, tem bastante parceria com os órgãos públicos, tem o Cejuv, a Fundação Cultural, a SMELJ sempre está participando. A Fundação Cultural geralmente manda passeios para as crianças, para assistir filmes, peças de teatros. Quando eles não levam para assistir, eles trazem os profissionais para cá, já vieram várias atividades. A frequência deu uma caída ano passado. O IPCC [Instituto Pró-Cidadania de Curitiba] também ajudava bastante, ele ajudava com atividades, materiais escolares, uniformes. Na semana da criança eles iam para restaurante, cinema, tudo pelo IPCC. Então toda nossa questão de armários, geladeira, era tudo o IPCC. As crianças já foram passear de trem com o IPCC, almoçaram no restaurante Ponte Velha. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, realizada em 19/11/2019).

O Assistente Social também reforçou a importância de formalizar parcerias com o Centro Municipal de Esporte e Lazer, destacando:

Desenvolve, e é uma busca constante fazemos sempre essas parcerias. Esses anos tivemos três parcerias de oficinas com o Cejuv, procuramos também realizar atividades no sentido de encaminhar nossos adolescentes para fazer aulas de natação. Então, a busca pela parceria com outros órgãos é constante. (ENTREVISTA, Assistente Social, 02/12/2019).

É possível observar que as parcerias com o Cejuv Audi-União são importantes para a OSSA, principalmente pela falta de profissionais de Educação Física no corpo técnico da instituição, bem como pela estrutura de espaços específicos para as práticas esportivas e de

lazer, em específico a natação. Dessa forma, o trabalho em rede, visando o desenvolvimento de práticas culturais do movimento é importante para todos os envolvidos no processo.

#### 4.2.1 A pedagogia socioeducativa da Obra Social Santo Aníbal

A OSSA segue como documento para a elaboração da educação social as “Diretrizes das Ações Socioeducativas Rogacionistas”, as quais estabelecem as bases, definições e direções do agir socioeducativo da Província Rogacionista São Lucas. Comprometida com os pobres excluídos, tem por finalidade, direcionar o seu trabalho e de colaboradores para que as suas unidades socioeducativas, projetos pedagógicos e educacionais sejam capazes de educar, motivar, preparar cidadãos e gerar a inclusão, fortalecendo e promovendo a vida e a dignidade humana (PROVÍNCIA ROGACIONISTA SÃO LUCAS, 2016).

Pode-se afirmar que as unidades socioeducativas Rogacionistas e seus projetos pedagógicos e educacionais, a partir de suas opções, não devem ser um dos aparelhos de legitimação e exclusão dos sistemas dominantes (uma empresa entre tantas existentes no mercado da educação e da assistência social), mas instituições capazes de educar, motivar, preparar cidadãos e gerar inclusão. Ser um agente e sujeito de mudança e transformação, espaço e instância de convivência, sensibilização e humanização. Um espaço de vida e liberdade. Enfim, sermos cada vez mais profissionais na estrutura e na organização, humanos e cristãos nas relações e atitudes. (PROVÍNCIA ROGACIONISTA SÃO LUCAS, 2016, p. 09).

Conforme orientações do referido documento norteador, os eixos estruturantes das atividades da OSSA seguem as dimensões do brincar, das linguagens, da espiritualidade, do conhecimento de si e do outro, da natureza e sociedade. E segue os quatro pilares da educação recomendados pela Unesco: Aprender a ser / aprender a conviver / aprender a fazer / aprender a aprender.

Observamos que o projeto social da OSSA não tem por objetivo desenvolver atividades de contraturno para o fortalecimento da educação formal. Ocorrem situações de complementação, porém o foco é outro, a intenção é fortalecer o exercício da cidadania, a formação de dispositivos que trabalhem valores e virtude para o fortalecimento do jovem perante a sociedade, tornando-o responsável pelas suas atitudes.

O agir da Rede Rogacionista está baseado em princípios pedagógicos socioeducativos para que possa cumprir a sua missão, visão e vivenciar os seus valores, sendo: a interiorização; a autonomia; autodeterminação; cidadania; análise e agir crítico.

#### 4.2.1.1 Referências pedagógicas e socioeducativas

Na OSSA a primeira referência socioeducativa do agir pedagógico é Santo Aníbal Maria di Francia que, por meio de seus ensinamentos e de suas práticas, utilizam de meios e instrumentos que dão direção e consistência ao agir educativo. Entre os elementos propostos e vividos pelo Fundador, destacam-se: presença; ternura e amabilidade e competência; exemplaridade; atuação criativa. O agir pedagógico Rogacionista também valoriza e se apropria de proposições de outros pedagogos, pensadores e educadores clássicos ou modernos e são indicadas para uma práxis socioeducativa de acordo com a proposta Rogacionista.

A pedagogia social da instituição também utiliza a ideologia de Dom Bosco, pelo reconhecimento no âmbito da educação e a maneira de agir com os jovens, bem como pela sua dinâmica de ação e reflexão fundamentada em crenças e valores específicos como arte, dinamismo, criatividade e sensibilidade. Também se fundamenta na educação libertadora proposta por Paulo Freire, por ser crítica e educativa, onde é compreendida na entidade como importante instrumento de emancipação do sujeito. Partindo da realidade vivida pelo educando, propondo intervenção prática no ambiente cotidiano, de forma dinâmica e transformadora, considerando, a todo instante, a realidade concreta, singular e peculiar de cada pessoa envolvida no processo socioeducativo.

As palavras da Coordenadora Pedagógica podem ser amparadas na visão de Gadotti (2012), quando aponta que as raízes pedagógicas da educação social brasileira possuem alicerces na metodologia freireana. Para o autor, Paulo Freire é considerado um grande inspirador da Pedagogia Social e defende que “[...] caracteriza-se como um projeto de transformação política e social visando o fim da exclusão e da desigualdade, voltada, portanto, para as classes populares (como pedagogia popular e libertadora), inserindo-a, portanto, no campo das pedagogias da práxis” (GADOTTI, 2012, p. 26).

Nesse sentido, Gadotti (2016) contribui com apontamentos sobre a importância da educação social para a juventude e a sua interação com as redes sociais:

As novas gerações têm grande potencial de comunicação; a juventude é generosa, mas precisamos de novas linguagens, de valorizar, respeitar e conviver com novas formas de mobilização dos jovens. Não se trata de abandonar as bandeiras, mas, de torná-las mais visíveis, mais atrativas, conectadas aos desafios atuais. Nosso discurso, nossa causa, não pode afastar os jovens. Nossas antigas e ainda atuais bandeiras precisam ser valorizadas, retomadas historicamente, atualizadas numa Sociedade de redes e de movimentos, impregnada pelas tecnologias da informação. Nessa luta, o potencial das redes sociais pode ser aproveitado. (GADOTTI, 2016, p. 16).

O autor percebe as redes sociais como um canal potencializador da juventude que pode ser utilizado em benefício da educação, pelas tecnologias da informação. Nesse sentido, percebemos que é necessário educar os jovens para o uso das redes de forma cidadã, se familiarizando com assuntos relacionados ao meio ambiente, cidadania, política, direitos humanos, entre outros.

Ainda sobre as referências pedagógicas que norteiam a educação socioeducativa da OSSA, a Coordenadora Pedagógica pontuou que:

A primeira é o **Santo Aníbal**, porque ele é o fundador dos Rogacionistas e toda instituição religiosa tem um fundador e ele é a nossa referência. Santo Aníbal que foi um pedagogo, poeta, já era social na sua época. Ele foi morar em uma comunidade e, não apenas deu pão às crianças, mas ele ensinou as crianças vários ofícios, ensinou as pessoas a buscarem os recursos para se manter, matou a fome das pessoas, depois transformou o lugar. [...] Ensinou as pessoas a ganhar seu próprio sustento e lutar pelos seus direitos. Ele escreveu uma carta ao governo da Itália para pedir a parada da caçada aos pobres e ele conseguiu com diplomacia cessar essa caça. Ele é nossa referência como pessoa, comprometido com as causas, mas porque ele anunciava e denunciava. Depois, o próprio Santo Aníbal teve algumas referências que passou para nós que é **Dom Bosco**, o método preventivo dele. E também, o nosso querido contemporâneo **Paulo Freire**, porque como é um projeto social, que luta pela justiça social, não tem como fugirmos e nem queremos fugir do nosso pai em relação a parte pedagógica. Pedagogia da Autonomia, do Oprimido, da Esperança. Os nossos educadores, todo ano ganharam um livro, a gente sempre faz a formação em cima do ensino de Paulo Freire, sobretudo na questão de que o conhecimento não se dá sozinho, mas educar pelas emoções, dia a dia. **O método do Paulo Freire é o nosso pilar.** (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 19/11/2019, grifo nosso).

Para Freire (2018), a reflexão crítica se torna uma exigência da relação teoria/prática, como afirma: “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.” (FREIRE, 2018, p. 26). Entre as estratégias metodológicas utilizadas por Paulo Freire destacamos a Roda de Conversa. Observamos que na OSSA a Roda de Conversa é utilizada diariamente nos diferentes ambientes educativos existentes.

FIGURA 15 - SALA DOS JOVENS – RODA DE CONVERSA



FONTE: A autora (2019).

Segundo Bertoldo (2018), essa estratégia pedagógica permite o diálogo entre os participantes, o respeito às temáticas escolhidas, compartilhando as informações, reflexões, participação criativa, tendo como característica a discussão, socializando as suas ideias e estimulando o outro a falar, possibilitando dessa maneira a exposição de pontos de vista e ouvir o posicionamento dos demais, intenciona a construção de novas possibilidades que se abrem ao pensar, num movimento contínuo de perceber, refletir e agir. O referido autor destaca que nas rodas de conversa ocorre a interação com o outro; aprender ouvir o outro; defesa do próprio ponto de vista, exposição dos próprios pensamentos, narração de experiências vividas/imaginadas, capacidade de relacionar novos conhecimentos com as vivências e os conhecimentos anteriores, entre outros aspectos.

Bertoldo (2018) aponta que quando se fala em roda de conversa, o inspirador da prática no Brasil foi Paulo Freire (1921-1997), o qual iniciou sua jornada rumo a uma prática consciente e libertadora, caracterizada como uma estratégia política e democrática. Segundo Bertoldo (2018), a roda de conversa desenvolve atividades que aproximam a escola da família, nos chamados Círculo de pais e professores. “[...] nesses círculos o fundamental é compreender que as experiências e a vivência de mundo, que não podem ser ignoradas no processo de ensino e aprendizagem” (BERTOLDO, 2018, p. 15).

A OSSA possui quatro projetos estratégicos que desenvolvem diversas oficinas e atividades, sendo Projeto Pedagógico, Projeto Social, Projeto Pastoral e de Evangelização e Projeto de Gestão. O projeto pedagógico é dividido em três eixos temáticos: 1) arte, cultura, cidadania e compromisso social; 2) fortalecimento de vínculos e relações interpessoais; 3) cuidado com o meio ambiente e abertura ao transcendente.

Metodologicamente, cada programa desenvolve oficinas de acordo com objetivos próprios, sempre em consonância com o objetivo geral e específicos da instituição. As atividades socioeducativas e as oficinas são voltadas para o aprimoramento do caráter, desenvolvimento de aptidões, capacitações por meio da inclusão digital, da cultura, da cidadania e da consciência ambiental, e para cada oficina são traçados objetivos onde, após o desenvolvimento das atividades são feitas avaliações com análise dos resultados esperados. O tema central é desenvolvido nas quatro turmas da OSSA, englobando várias atividades e locais de uso como biblioteca, sala de informática e outros ambientes.

Outro aspecto importante a ser esclarecido no estudo refere-se à avaliação. Durante o período da pesquisa de campo compreendemos que a metodologia avaliativa não segue padrões de notas e sim por observações aos educandos pela mudança de comportamentos perceptíveis no cotidiano pela Educadora Social, pela Coordenadora Pedagógica, bem como por todos os profissionais integrantes do projeto social. Acerca da avaliação, a Educadora Social relatou que são diárias, constatando-se “mudanças de comportamento, nas falas e atitudes, hábitos e comportamentos, avalio as relações interpessoais, na percepção, e as coisas vão fluindo” (DIÁRIO DE CAMPO, 16/11/2019).

A nossa avaliação é diária. Nós vamos medindo mudanças de atitudes, mudanças de comportamento, hábitos. E o *feedback* que algumas famílias trazem para nós, tem muitas famílias que vem e falam “Olha vi que ele melhorou nisso, nisso e nisso. Ele disse que aprendeu aqui na OSSA”. Já aconteceu deles fazerem culinária aqui, chegar em casa, eles fazem a mesma coisa. Já chegou de mãe falar, como a gente faz as orações antes das refeições, que o filho está obrigando a rezar antes de comer. Também a separação do lixo. Tem gente que fala que não consegue mudar o hábito cultural da comunidade, das crianças, mas como aqui dentro a gente consegue fazer isso? Também a questão de agradecer, e quando eles esquecem a gente relembra, mas nessa questão, eu acho muito educados com a gente. Eu acho que é um reflexo, porque toda a equipe tenta ser educada com eles também, no dia a dia. A indisciplina deles, é uma indisciplina que você vai falar, e eles não vão ser mal educados com você, tem até alguns que são pontuais, mas mesmo assim, nós não temos grandes indícios de falta de respeito com o educador, são casos isolados. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 19/11/2019).

A Coordenadora Pedagógica observa constantemente nos educandos comportamentos de indisciplina, havendo necessidade de intervenções para mudanças de atitudes. Estas questões geram os conflitos cotidianos e mal-estar em algumas situações, sendo necessário um suporte emocional do Educador Social para manter o equilíbrio para a solução dos problemas.

Em relação ao formato das atividades propostas, destacamos que a OSSA trabalha por temas âncora, desenvolvidos no formato de oficinas. Com quatro turmas de educandos, a instituição as identifica de acordo com o grupo etário, idades aproximadas. Esta identificação

das turmas é alterada durante os ciclos anuais em virtude de novas abordagens de projetos a serem elaborados.

Os temas são desenvolvidos após estudos feitos com toda equipe de Educadoras, em conjunto com a Coordenadora Pedagógica, e posteriormente apresentados de forma democrática aos educandos, a partir daí define-se quais serão as atividades e oficinas a serem desenvolvidas e posteriormente aplicadas. As oficinas têm duração aproximada de dois meses e são finalizadas com apresentações, mostras ou atividades que envolvam o público externo à OSSA, com destaque para as famílias. Em conformidade com o período da atuação no campo de pesquisa, destacamos que o mês de novembro foi contemplado com oficinas alinhadas ao tema “Consciência Negra”. Este tema foi trabalhado devido à comemoração ao Dia Nacional da Consciência Negra, celebrado no Brasil em 20 de novembro, também neste mês foram desenvolvidas atividades natalinas.

Os objetivos da OSSA são alcançados por meio dos eixos definidos a seguir, os quais são desenvolvidos de forma integrada.

#### Eixo 1: Arte, cultura, cidadania e compromisso social

O objetivo do eixo 1 é oferecer oficinas culturais que fomentem a participação cidadã, a consciência crítica e a capacidade de protagonismo das crianças e adolescentes atendidos. Fazem parte desse eixo as seguintes ações: criatividade e artesanato; videoclipes e danças; teatro e corporeidade; musicalidade e interação; visitas em organismos sociais e governamentais. Na criatividade e artesanato, a intenção dessa oficina é a confecção de objetos artesanais como origami, brinquedos alternativos, pinturas em tela, entre outros e construir diálogos sobre o que está sendo produzido. Após a confecção do artesanato, dependendo da proposta da oficina, o que foi produzido é apresentado à familiares, voluntários e parceiros, incentivando a reciprocidade. Para a realização das oficinas são desenvolvidos estudos em diferentes espaços, sendo sala de informática, biblioteca, brinquedoteca e outros para coleta de dados e desenvolvimento.

FIGURA 16 – ARTESANATO CONFECCIONADO PARA SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA



FONTE: A autora (2019).

Outro projeto desenvolvido e bem aceito é a oficina de filmes e clipes com músicas, sons ou histórias educativas. Esta atividade tem como objetivo oferecer acesso às mídias e otimizar este conhecimento para outras atividades, como concursos de paródias, coreografias e outras composições. O processo para a escolha dos vídeos é feito de forma democrática. São utilizados diferentes espaços para a operacionalização da oficina, com destaque à sala de informática, pesquisa em livros usando como suporte os demais espaços educativos da OSSA. Durante o mês de novembro o filme assistido pela turma “Defensores do Bem” – denominação das turmas de educandos jovens da entidade – foi o “Pantera Negra”, em virtude de ser o tema que a turma escolheu para discussões da oficina que abordou o tema “Consciência Negra”. Diariamente, no momento anterior à acolhida, recepção dos educandos, foram disponibilizados filmes projetados em telão e direcionados aos temas do mês de novembro e dezembro.

No que se refere às questões relacionadas à corporeidade, atividades são realizadas por meio de jogos lúdicos, teatro por faixa etária, declamação de poemas-textos teatrais; exercícios corpóreos; trabalho com voz; execução de mímica; exposição teórica de conceitos teatrais; estudo dirigido de pequenas peças ou histórias de teatro; visita a teatros, arenas artísticas, e outros. Ao questionar a Educadora Social sobre as atividades relacionadas às práticas corporais, foi relatado:

Com relação ao âmbito corporal, há bastante resistência. Tem algumas atividades que fazemos que chama a atenção deles, como as do circo. Como temos bastante apresentações aqui no projeto, acaba-se trabalhando a parte corporal, porém não é nada específico. Também tem bastante vergonha por parte dos jovens, os que participam das apresentações por livre e espontânea vontade são poucos. Sem contar que os jovens também têm dificuldade de se expressar por meio da linguagem e escrita, porém eu acredito que seja por conta da vergonha, quando abordamos assuntos como funk e videogame eles desenvolvem melhor. (ENTREVISTA, Educadora Social, 18/11/2019).

Durante o período de observação percebemos que alguns jovens são retraídos, existe uma certa resistência em se expressar, essa vergonha pode estar aliada a outros fatores relacionados à religião, família e até mesmo à precariedade do capital cultural que os inibe pelo medo de errar e sofrerem deboches ou *bullying*<sup>71</sup>, como é constantemente percebido entre os jovens. Nesse sentido, as situações que geram esse comportamento são constantemente repreendidas pela educadora social, que tenta manter um certo nível de respeito entre os educandos.

FIGURAS 17 E 18 - APRESENTAÇÃO DE DANÇA SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA



FONTE: A autora (2019).

---

<sup>71</sup> “A Lei nº 13.185, em vigor desde 2016, classifica o *bullying* como intimidação sistemática, quando há violência física ou psicológica em atos de humilhação ou discriminação. A classificação também inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros” (BRASIL, 2017c).

As figuras acima referem-se à apresentação da turma “Defensores do Bem” para a Semana da Consciência Negra. A coreografia representou cenas do filme “Pantera Negra” e a mensagem foi sobre o cenário de adversidades vivido pelos negros e a esperança.

Fazendo parte da cultura cotidiana, a música está presente em vários contextos sociais e não poderia deixar de estar nas atividades interativas do cotidiano da juventude na OSSA. Nas oficinas de musicalidade são propostos métodos e técnicas como aquecimento de voz; identificação de timbres, ensaios de pequenas músicas de acordo com a idade; teste de voz em microfones; exposição teórica de conceitos musicais; estudo de letras (diversificadas, cultura brasileira) de músicas; apresenta às crianças e adolescentes músicas, com letras engrandecedoras e cheias de estímulo à criatividade; promove visita a bandas ou contato com grupos musicais; apresentações em eventos ou datas pontuais etc. No depoimento do Assistente Social, as atividades de musicalização são desenvolvidas por meio de voluntariado, no entanto, como já apontado anteriormente, reforça que se deve ter um comprometimento dos voluntários quanto a assiduidade, para que não desmotive os educandos (DIÁRIO DE CAMPO, 02/12/2019).

FIGURA 19 - JOVENS E CRIANÇAS SE PREPARANDO PARA AULA DE MÚSICA



Fonte: A autora (2019)

Em relação ao exercício da cidadania, conforme descrito no Caderno das Diretrizes Rogacionistas é estimulado no acesso as rodas de conversa sobre temas sociais: política, participação em órgãos públicos; explicação sobre o que significam e o que oferecem os principais órgãos governamentais, tais como Polícia Militar – Civil - Federal, Unidade de Saúde, SUS, Praça dos Poderes Públicos Municipais, Estaduais, Federal; explicação sobre qual a função e o papel social das ONGs, o que é a própria OSSA. Nesta atividade são promovidas

visitas pontuais e agendadas em alguns destes órgãos, como igrejas, movimentos sociais, parques, praças, Prefeitura, Câmara dos Vereadores, Palácio do Governo Estadual, Centro Cívico e outros. Composto as atividades desta oficina são realizadas: colagens, redações, concurso de oratórias, simulação de eleições entre as crianças e adolescentes para fomentar a cidadania. Para desenvolver essas atividades, a Educadora Social pode solicitar antecipadamente materiais, buscar informações na internet, pesquisar livros em nossa sala de leitura e participar de eventos de capacitação.

Abordamos a Educadora Social se as informações são assimiladas e sobre o estímulo à consciência política, e a resposta foi a seguinte:

Nós tentamos, eu por exemplo com a temática de super-heróis, tentei puxar o lado político, tentando fazer com que eles entendam que a política está em tudo em nossa vida. Nas rodas de discussões sempre puxando e nas acolhidas também, como o tema do **Massacre do 29 de abril**<sup>72</sup>, já abordamos duas vezes. O Assistente Social, também procura abordar esse tema. Porém os jovens não se interessam. (ENTREVISTA, Educadora Social, 18/11/2019, grifo nosso).

Questionamos também a mesma sobre qual a sua percepção com relação à contribuição dos projetos sociais para a juventude, em relação à formação para cidadania e protagonismo na sociedade?

As atividades aqui são desenvolvidas pensando muito na questão do jovem como protagonista. Já que na periferia não pensam muito no jovem desta forma. **Muitos jovens têm um pensamento de aceitação com relação as suas condições e valorização do tráfico**. Incentivamos para que eles deixem de pensar desta forma, e **tentamos potencializar suas concepções de serem bons em atividades que propomos**. Em relação a cidadania, tem muitas atividades que vamos para fora do espaço do projeto, como quando fomos para piqueniques, levamos as crianças para o festival de teatro de Pinhais [município vizinho], fomos na Matriz e no Bairro Capão da Imbuia assistir cinema. No ano passado eu os levei para o museu, porém este ano não consegui levar. (ENTREVISTA, Educadora Social, 18/11/2019, grifo nosso).

O mesmo questionamento sobre protagonismo foi feito à Coordenadora Pedagógica, a qual contribuiu com estas informações:

Bastante, eles têm dificuldade de gravar algumas coisas, mas como a gente tem **trabalhado com as emoções**, daí eles estão conseguindo gravar muito melhor. Então

---

<sup>72</sup> No dia 29 de abril de 2015, mais de vinte mil pessoas se reuniram em frente à Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP). Os manifestantes, servidores da Rede Estadual de Educação, reivindicavam o direito de acompanhar a sessão plenária da ALEP, na qual foi votado o projeto de lei que alterou o fundo previdenciário. Em resposta ao tumulto, o então Governador e o Secretário de Segurança deram ordens para os policiais lançarem balas de borrachas, sprays de pimenta e bombas de gás lacrimogênio para dispersar a população.

assim, trazendo não só vídeos, mas experiências. Trazendo política mesmo, não partidária, mas a política de garantir direitos. [...] então a gente tenta trazer coisas concretas, quando a gente traz coisas concretas eles assimilam muito mais. As nossas atividades são políticas o tempo todo, não tem como fugir disso. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 19/11/2019, grifo nosso).

Gohn (2009) aponta que para podermos localizar a grande área de demandas da educação não formal como a área de formação para a cidadania, desdobra-se nas seguintes demandas: a) Educação para justiça social; b) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.); c) Educação para liberdade; d) Educação para igualdade; e) Educação para democracia; f) Educação contra discriminação; g) Educação pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais. Em conformidade com as demandas enunciadas por Gohn (2009), para a aprendizagem do exercício da cidadania, compreende-se que a OSSA trabalha a politização, a consciência protagonista do jovem enquanto ser social, onde seus direitos e deveres são trabalhados diariamente durante as oficinas desenvolvidas no projeto. Essa educação auxilia como ferramenta no combate à exclusão social, desenvolvendo o senso de cidadania e conscientização dos próprios direitos.

Em relação à educação para liberdade, ênfase à pedagogia libertadora que vem ao encontro das necessidades presentes, demonstradas na sociedade ao longo dos anos e em um contexto de luta contra a desumanização. Vale então ressaltar uma situação registrada em diário de campo, onde a Coordenadora Pedagógica relata com as demais educadoras: “precisamos empoderar” (DIÁRIO DE CAMPO, 25/11/2019). Este empoderar percebe-se que é no sentido de orientar, direcionar para que os educandos tenham consciência de sua potência, da sua identidade e do seu papel social enquanto cidadãos.

FIGURA 20 - BANNER INFORMATIVO “25º GRITO DOS/AS EXCLUÍDOS/AS”



FONTE: A autora (2019).

Na figura acima se lê “25º Grito dos/as excluídos/as”, em um banner fixado nos corredores da OSSA. É uma proposição da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB<sup>73</sup>, sendo assim, uma ação da Igreja Católica<sup>74</sup> no país. Um protesto de enfrentamento ao modelo neoliberal e às políticas de Estado e de governo que não estão a serviço das pessoas, mas, de uma determinada visão econômica, pautada no lucro, segundo a descrição na divulgação. O que chama atenção dessa manifestação nos corredores da instituição é a busca pela participação social ativa e engajada dos jovens frequentadores do lugar. Compreendemos que esta prática também empodera, pois dá acesso a informações e possibilidades de participação democrática, pois a oferta de atividades de lazer e cultura, que deveria ser para todos e todas, por vezes não chega a se efetivar para esse público, carente de ofertas qualificadas de experiências de lazer, seja pela falta de informação ou mesmo pela impossibilidade financeira de se incluir.

#### Eixo 2: Programa de fortalecimento de vínculos e relações interpessoais

Tem como objetivo estreitar os laços de pertença e convivência entre as crianças e adolescentes com elas mesmas, com suas famílias e com os colaboradores da OSSA possibilitando o autoconhecimento, o sentimento valorização, autoestima e fortalecimento da inter-relação e a ajuda mútua. Este programa é composto das seguintes atividades: jogos lúdicos em grupo; dinâmicas de interação; passeios lúdicos; atividades físicas; valores fundamentais, virtudes vitais e fortalecimento de vínculos.

Nos jogos lúdicos em grupos, são desenvolvidos jogos e brincadeiras a partir dos materiais disponíveis na brinquedoteca, também são feitas sessões de cinema com filmes que são abordados nas oficinas bimestrais entre outros filmes socioeducativos complementares, que promovam a discussão da realidade, montagem de jogos artesanais entre outras atividades.

---

<sup>73</sup> Órgão Máximo da Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil.

<sup>74</sup> Igreja Católica Apostólica Romana.

FIGURA 21 - MOMENTO DE RODA DE CONVERSA SOBRE JOGOS LÚDICOS



FONTE: A autora (2019).

As dinâmicas recreativas e integrativas buscam o fortalecimento das relações entre as crianças e os adolescentes, visam novas dinâmicas, leituras coletivas e formação de pequenos grupos para compartilhar ensinamentos.

Em relação ao exercício de direitos, o direito à cidade é propiciado, entre outras atividades, pelos “passeios lúdicos”, que são promovidos por visitas programadas e agendadas para lugares que promovem a socialização e o envolvimento das crianças e adolescentes (casa de idosos, parques, museus, teatros, regiões de pobreza extrema, igrejas etc.), também são organizadas visitas às famílias dos próprios integrantes do projeto em vista do fortalecimento dos vínculos; saídas para conscientização da comunidade a respeito do trabalho desenvolvido.

O estudo de campo propiciou a percepção de atividades que a OSSA desenvolve na comunidade fora dos seus muros e, em locais em Curitiba e São José dos Pinhais – cidade da Região Metropolitana de Curitiba próxima ao espaço da OSSA – conforme depoimento da Coordenadora Pedagógica, referente a passeios:

Olha, agora no mês de outubro a gente fez bastante, a gente tá tentando levar as crianças para passear, mas agora terão que ser em turmas separadas, porque agora a gente só tem 30 lugares e a gente tem que fazer conforme a agenda do Diretor, porque só ele tem a carteira [categoria] D. Mas agora em outubro, nós fomos no Festival de Teatro de Pinhais, todas as turmas praticamente foram assistir. A gente começou no primeiro dia e terminamos no último dia. Conseguimos ir à Fundação Cultural, na Cinemateca. Então a gente conseguiu sair bastante. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 19/11/2019).

Ao ser questionada sobre passeios em parques, a Coordenadora Pedagógica deu o seguinte depoimento:

Eles estão indo nos parques próximos. Em anos passados as crianças já foram no Parque Tingui, no Tanguá, no Botânico. Já fomos no Assentamento do Contestado, na Lapa [PR]. Participaram da feira de agroecologia. Foram já na Aldeia Guarani, ali em Piraquara [município vizinho], fazer uma vivência com aos índios, foram todas as turmas da manhã e da tarde, no ano passado. Para o ano que vem nós já temos um respaldo para levar novamente as crianças na aldeia, geralmente a gente gosta de levar no mês de abril, por ser o mês do índio. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 19/11/2019).

Na percepção do Assistente Social os passeios proporcionam uma educação ampliada, influenciando em questões de cidadania. Segundo a fala do depoente:

É a questão da participação cidadã, os jovens precisam ter essa consciência de que precisam estar participando da questão política, social, econômica; seja da comunidade, município ou país. Queremos deixar esse legado para eles. [...] queremos ampliar isso não só para os jovens, como para toda a comunidade, a comunidade precisa saber lutar e se mobilizar por melhorias. Nós promovemos desde 2012 a caminhada social, que começou como caminhada da paz e, ao longo do tempo, foi sendo transformada em caminhada social. Onde a gente realmente desenvolve uma caminhada que começa na OSSA, e passa por vários pontos estratégicos, que é o Cras União Ferroviária, o Recanto Esperança, o Cejuv e a Casa da Paz. E a cada parada a gente reflete um tema atual, violência contra a mulher, racismo, preconceito contra LGBT, a falta de políticas públicas e investimento na comunidade. É feita a parceria nessa caminhada com a instituição Passo da Criança, que vem de fora para fazer essa caminhada, lá da Vila Torres para cá. Basicamente para desenvolver a cidadania. Também procuramos promover o acesso à cultura para as crianças, esse ano fomos com todos os educandos para o teatro, para o Festival de Teatro de Pinhais, onde puderam acessar a cultura que as vezes parece estar tão longe. (ENTREVISTA, Assistente Social, 02/12/2019).

A OSSA estimula o conhecer a cidade, conhecer o bairro e a comunidade, uma vez que, segundo Certeau (2014), é da enunciação do pedestre que se destaca a sua representação, os tipos de relação que se mantêm com os percursos, atribuindo-lhes um valor de verdade. “A caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita etc. as trajetórias que ‘fala’” (CERTEAU, 2014, p. 166). Para o autor, “[...] o espaço é um lugar praticado”(p. 184), desse modo compreendemos que as caminhadas permitem relações com o espaço, o sentir o vivenciar, que o mesmo define que “[...] a perspectiva é determinada por uma ‘fenomenologia’ do existir no mundo” (Id. Ibid., p. 185).

Nesse sentido, os eixos pedagógicos da OSSA, pela correlação existente entre eles, propiciam nas vivências e nas práticas do dia a dia a articulação de experiências e atribuição de sentidos e significados aos elementos que compõem o espaço, como a árvore, o rio, a rua, as

casas, o entorno. O que interessa é desenvolver e interpretar e não somente passar pelo lugar sem nada ter absorvido e contribuído para as suas formas de ser, pensar e agir.

Quanto ao desenvolvimento da cultura corporal do movimento, nesta ação são desenvolvidas práticas de atletismo, futebol, handebol, vôlei, alongamento corporal, exposição teórica da importância do esporte na vida; prática de esportes alternativos como capoeira, judô, karatê, entre outros. Estas práticas são desenvolvidas pela educadora social ou com o auxílio de estagiários do curso de Educação Física de diferentes Instituições de Ensino Superior (IESs), sendo necessário o compromisso de voluntariado firmado ou dirigidos pela educadora social.

Neste contexto, grupos de capoeira são convidados para o estímulo da cultura e tradição da capoeira, bem como professores de Educação Física para falar sobre a cultura corporal do movimento, seu funcionamento e os benefícios das práticas corporais para os educandos. Sobre o mesmo questionamento e ampliando a pergunta sobre a contribuição das ações desenvolvidas na OSSA para o incentivo ao gosto por atividades esportivas culturais e de lazer, a Coordenadora Pedagógica destacou sobre as dificuldades encontradas, conforme a fala que segue:

Nós tentamos, porque assim, nós temos uma dificuldade muito grande com as nossas crianças e adolescentes, para gostar de fazer atividade física, por causa de muito uso do celular. Então assim, as atividades das educadoras são basicamente artísticas, com a expressão artística. Depois temos também atividades lúdicas para que eles possam se expressar. Elas trabalham bastante com a psicomotricidade. E alguns esportes, mais lúdico, para que eles possam ter esse gosto. Porém, a gente tem essa dificuldade, porque assim, muitas vezes nós não conseguimos fazer com que a criança saia do celular. Essa semana nós estávamos conversando sobre essa conscientização familiar também, que a criança fica em crise porque quando ela está na instituição, ela sabe o que ela tem que fazer, ela tem uma disciplina. Mas quando ela chega na família, tem uma frente contrária a ela, e daí ela fica entre o que eu devo fazer, e o que eu quero fazer, então mistura na cabeça dela. Mas por isso que é importante o trabalho com os pais e com a família. Porém, eu acho que as crianças são bem ativas e cada vez que aparece alguma coisa cultural para eles, ou de lazer eles se envolvem. Por mais que as vezes a educadora tenha dificuldade de repetir várias vezes o aprendizado, é preciso. Cada semana, um educadora é encarregada de planejar algo. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 18/11/2019).

Observamos a dificuldade que a OSSA possui em relação ao gosto dos jovens pelas práticas corporais, uma vez que a brincadeira, o lúdico, o esporte e o lazer deveriam fazer parte do cotidiano para o fortalecimento das sociabilidades, entretanto, são trocadas pelo uso do celular e do computador, sendo evidenciado o uso do tempo livre canalizado para o entretenimento com jogos virtuais, mídias e redes sociais.

Como processo educativo o lazer atua sobre os meios de reprodução da vida, sua dimensão sociocultural mais visível e prática. Como produção de ação socioeducativa,

de um lado, pode contribuir para qualificar o ser humano a olhar, perceber e compreender o vivido, se reconhecendo na percepção do outro, distinguindo semelhanças e diferenças entre si, o mundo em que vive e os outros sujeitos - construindo sua própria identidade e história. De outro lado, pode contribuir para favorecer nas relações socioculturais alicerçadas nos preceitos lúdicos e democráticos, que têm como ponto de partida o reconhecimento dos direitos e deveres como cidadãos. Para influenciar sobre fatores que agem contra exclusão, preconceitos e marginalização. (PINTO, 2008, p. 49).

Nas palavras de Pinto (2008), entendemos que o lazer promove a sensibilização humana para o convívio, para a troca de experiências, para o entendimento do outro, sendo possível no tempo e espaço de lazer a exposição de sentirmos a abertura para o outro vivenciados por meio de brincadeiras, do jogo e do lúdico.

Percebemos uma certa fragilidade da entidade em relação a querer ampliar as práticas da cultura corporal do movimento e necessitar de um profissional com conhecimento técnico na área. Nesse sentido, perguntamos aos profissionais da OSSA sobre o que achavam da necessidade de um profissional de Educação Física na entidade. A Educadora Social e a Coordenadora Pedagógica, respectivamente, responderam:

Com certeza, um profissional específico conseguiria puxar de forma mais específica as atividades do esporte, como o alongamento, uma atividade que ajude especificamente nos jogos. (ENTREVISTA, Educadora Social, 18/11/2019).

Com certeza, apesar que as educadoras trabalham tudo isso, elas não têm a visão do profissional de Educação Física, que tem já um estudo para isso, que tem a formação para ensinar sobre um esporte ou alguma outra modalidade. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 19/11/2019).

Nesse aspecto, as respostas foram positivas para o reconhecimento sobre a necessidade do profissional de Educação Física, acerca do estímulo e conscientização dos jovens sobre a importância do exercício das práticas corporais, jogos, brincadeiras, atividades lúdicas, sensibilizando os educandos para uma educação para e pelo lazer, cumprindo dessa forma as funções éticas do processo educativo e estimulando a autonomia, liberdade e responsabilidade dos educandos; nos aspectos estéticos, contribuindo para o desenvolvimento das sensibilidades, autoconhecimento, reconhecimento e valorização da diversidade cultural; e nos aspectos políticos, vinculando “[...] a realidade social às possibilidades dessa realidade e de acesso a outros modos de conhecer, agir e trocar experiências entre os sujeitos nesse processo” (PINTO, 2008).

A OSSA também promove nesse eixo exposição teórica e vivencial dos principais valores defendidos pela instituição, sendo: acolhida e zelo; respeito à diversidade;

fortalecimento das relações humanas; carisma; responsabilidade, justiça e sustentabilidade; comprometimento mútuo; ação político-participativa; ética, integridade e transparência; leitura de histórias; visita a pessoas ou entidades para internalização de algum valor e outros. Nesse contexto, foi questionado à Educadora Social se ela percebe nos seus educandos uma apreensão dos conhecimentos relacionados aos valores, ou seja, uma incorporação, mudança de comportamento e as diferenças entre os alunos da manhã e tarde:

A turma da manhã é mais rebelde, e a tarde são mais amorosos e participativos, por mais que discutam entre eles, a gente consegue conversar sobre isso melhor [...] temos bastante dificuldade, é um trabalho constante que tem que fazer. Há falta de respeito entre eles e comigo. Muito *bullying*, brincadeira sem graça. Tem adolescentes chaves que precisamos diariamente conversar por estarem sofrendo *bullying*. Temos que chamar a atenção diariamente, é bem constante a falta de respeito [...] à tarde são mais amorosos e participativos, por mais que discutam entre eles, a gente consegue conversar sobre isso melhor. (ENTREVISTA, Educadora Social, 18/11/2019).

Quanto ao período da pesquisa de campo, no processo de observação percebemos que existem diferenças comportamentais entre os grupos de jovens dos períodos manhã e tarde, de forma que os alunos do período matutino são rebeldes e resistentes, se dispersam e questionavam constantemente a educadora, além de apresentar situações de conflitos entre os jovens, com destaque para chamadas verbais com códigos e linguagens próprios da juventude, bem como a presença constante de “bofetões” entre alguns integrantes específicos do grupo. Destacamos algumas frases que chamaram atenção quanto ao tratamento na turma da manhã: “Vamos lá professora, descarrega!”, “Você é encardida!” (conversa entre educandos) “Meu Deus, mano!” (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/2019).

No entanto, os jovens que frequentavam o turno da tarde possuíam um perfil mais calmo e agregador, o ambiente era mais acolhedor e participavam com maior entusiasmo das atividades propostas pela professora. Ainda em relação ao convívio, a Coordenadora Pedagógica relata sobre o assunto destacando sobre o convívio, diversidades e diferenças.

Eles têm muita dificuldade em aceitar o diferente, mas como a gente trabalha com eles a questão de que ninguém é igual a ninguém, e tem que respeitar as diferenças, a gente tenta trabalhar com eles. Porque se o outro está me incomodando tanto é porque tem alguma coisa do outro relacionada ao eu, quem tem que trabalhar o problema dele é ele mesmo, não o outro. Por exemplo, quando alguém diz “Ah, fulano tá me chamando de gordo”, a gente diz que tem que fazer um reforço positivo ao contrário, não chamar só a atenção do outro, apontar como a pessoa se sente quando é chamada assim e tal, “ah, eu sinto isso e isso”. E tá, como você vai aprender a viver na sociedade? Porque aqui dentro da OSSA tem pessoas para conversar e te defender, mas como você vai reagir quando isso acontecer lá fora? Você não tem que saber quem é você? (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 19/11/2019).

As dificuldades em relação ao convívio são mais acentuadas em determinados educandos, bem como percebemos a existência de líderes. Na atividade realizada com a turma da manhã, “confeção de enfeites para o Natal”, dia 13 de novembro, observamos que a educadora constantemente solicitava para que o material fosse utilizado de forma adequada, com o uso da linguagem correta, pois palavras inconvenientes de uma educanda para a outra foram ditas, além de “tapas e bofetões”: “Ô sua burra, idiota”, “Tá com preguiça? Vai dormir” e continuou a fala, dizendo para educadora: “Me valorize e me respeite”. Entre outras frases que não são adequadas a se dizer entre os alunos, retratando situações de violência e *bullying* constante (DIÁRIO DE CAMPO, 13/11/2019). Apontamos que mesmo após a intervenção da educadora para o uso da linguagem correta e evitar “palavrões”, verificamos atitudes de delinquência, rebeldia, trambolagem e astúcia mais acentuadas em determinados jovens.

Nesse sentido, Certeau (2014) caracteriza a linguagem como as táticas do “fraco”, que são os sujeitos que possuem as táticas, as astúcias práticas.

Enquanto a gramática vigia pela “propriedade” dos termos, as alterações retóricas [...] indicam o uso da língua por locutores nas situações particulares de combates linguísticos rituais ou afetivos. São indicadores de consumo ou de jogos de forças [...] por isso, embora (ou por serem) excluídas em princípio do discurso científico, essas “maneiras de falar” fornecem à análise “maneiras de fazer” um repertório de modelos e hipóteses. (CERTEAU, 2014, p. 97).

Interpretando as questões de conflito com base na teoria de Michel de Certeau (2014), compreendemos que certos jovens utilizam as palavras como uma situação de “jogos de poder”, onde o uso de determinadas palavras expressa uma posição entre os alunos como se o vitimizador, quem detém a estratégia e a força, o domínio da situação e o vitimizado é o fraco que, pelas astúcias vivenciadas no cotidiano, deve fortalecer principalmente o emocional para superar as adversidades do cotidiano. São as formas de inventar e reinventar o cotidiano pelas maneiras de pensar e agir.

Outro apontamento importante refere-se às questões relacionadas às travessuras dos alunos. Constatamos que na turma da manhã, quando a educadora “vira as costas”, fazem bagunça, ou seja, a turma da manhã é muito agitada. Segundo a Educadora Social um dos fatores que acarretam isso é a irritabilidade por conta do sono, relatou que muitos jovens passam quase a noite toda em jogos on-line do tipo multijogador, inclusive teve situações de jovens que ficaram encostados nos cantos da sala para poder dormir.

Conforme depoimento da Educadora Social, existe um problema recorrente no cotidiano que se refere ao alto grau do uso de mídias por meio de aparelhos celulares, o uso de

computadores e games a noite pelos jovens, os quais chegam ao projeto irritados, dificultando o desenvolvimento de tarefas diárias (DIÁRIO DE CAMPO, 13/11/2019). Percebemos que estas são as trampolinagens da juventude da OSSA, a qual não organiza o tempo e utiliza táticas para suprir suas necessidades em outro tempo que deveria ser disponibilizado para as vivências e as práticas no projeto social.

Para interpretar as trampolinagens do cotidiano, Duran (2007) elucida nos conceitos de Certeau que é na inventividade do mais fraco, que nas burlas, “liberdade gazeteira das práticas”, percebe-se as microrresistências que fundam as microliberdades e assim deslocam fronteiras de dominação, a inversão da perspectiva que fundamenta a (re)invenção do cotidiano, do desvio do uso.

FIGURA 22 - RETRATO DA TROCA DO USO DOS TEMPOS DO DESCANSO E DAS OBRIGAÇÕES



FONTE: A autora (2019).

A figura acima é uma constatação sobre o enfrentamento que a OSSA possui em relação ao interesse do uso do tempo disponível por alguns jovens sobre as atividades virtuais, os quais chegam na instituição cansados, com sono e falta de atenção. Na perspectiva da OSSA, deve existir um equilíbrio entre o entretenimento e o tempo das obrigações. Nesse sentido, percebemos que o diálogo se faz presente entre a entidade e os educandos quanto ao comportamento relacionado ao controle para a fruição de determinadas práticas, mas para isso é necessária a formação para as sensibilidades do educando quanto ao uso do “tempo disponível”, é uma tarefa a ser construída constantemente no cotidiano, educação para e pelo

lazer no sentido estético. Talvez, uma solução para as questões relacionadas principalmente aos jogos eletrônicos, seja ampliar a integração entre o virtual e o real nas atividades realizadas na OSSA, nas pesquisas, diálogos e outros, devido a identidade que os jovens possuem com o virtual, pois faz parte da cultura juvenil dos jovens.

Conforme abordado pela Educadora Social, a turma da tarde é tranquila, solicitam permissão para ir ao banheiro, são amáveis com a mesma, a turma é unida, pois quando um educando tem dificuldade, o outro ajuda e os jovens dessa turma possuem uma consciência maior que os jogos eletrônicos, se extrapolados, podem prejudicar o trabalho da OSSA.

Para suprir as adversidades, divergências e discriminações, a OSSA entende como um dos eixos estruturantes que a promoção do fortalecimento das virtudes e valores é o objetivo da instituição. Nas rodas de conversa são promovidas a internalização das principais virtudes humanas, sendo justiça, solidariedade, amor, empatia entre outros.

O meio para alcançar estes objetivos são as exposições teóricas, jogos e brincadeiras experienciais, visita a ambientes vulneráveis; convite de pessoas para dar palestras sobre algumas atitudes éticas que acontecem em nossos dias; confecção de pinturas, colagens, montagem de pequenas apresentações, exposições a partir dos trabalhos desenvolvidos e outros.

Quanto às virtudes, durante a entrevista, questionamos a Educadora Social sobre como as atividades de educação não formal desenvolvidas na OSSA auxiliam na construção de valores e virtudes, fortalecendo as formas de ser, pensar e agir dos jovens e obtivemos o seguinte:

Valores e virtudes é o lema do projeto, construímos tudo em cima do agir e pensar do jovem. Todas as atividades que realizamos são pensando nos valores e virtudes. A questão do agir e pensar, é a questão de sempre colocar o jovem como protagonista, podendo aos poucos o que pode ser melhorado. (ENTREVISTA, Educadora Social, 18/11/ 2019).

Nesse sentido, percebemos que é trabalhada pela OSSA a incorporação de valores e virtudes que irão refletir nas formas de ser, pensar e agir, ou seja, no *habitus* dos jovens. Essa incorporação pode ser observada durante as respostas dos questionários e nas falas das rodas de conversa, com ênfase nas questões relacionadas “às mães”, em poder ajudá-las no futuro, em relação à cidade, quando relataram que os locais devem ser preservados e na consciência quanto ao uso de práticas desviantes, com destaque ao uso de entorpecentes. No entanto, as observações indicaram que os jovens apresentam um grande individualismo, percebido no cotidiano, onde questões de união, cooperação e empatia são lacunas existentes no comportamento.

Conforme as Diretrizes Rogacionistas (2016), o fortalecimento de vínculos é trabalhado pela Educadora Social por mediações de atividades de diálogo entre as crianças em dupla, a partir de um tema relacional como família, estudos, sexualidade, amor, amizade, carinho e outros assuntos abordados que podem contemplar a resolução de conflitos entre as crianças e adolescentes, ou ainda por atividades de simulação de situações de dificuldade familiar e apresentação de soluções dadas pelas próprias crianças; a educadora social precisa promover com as crianças visita às suas famílias (crianças e adolescentes com as educadoras sociais, coordenadora pedagógica, assistente social e direção), etc. Nesse sentido, indagamos a Coordenadora Pedagógica, como se desenvolve o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos-SCFV:

O trabalho da assistência é preventivo, à criança e ao adolescente que está na família, e ainda tem o vínculo com a família, o fortalecimento de vínculos é para fortalecer a importância da família na vida deles, por isso que nós trabalhamos com as crianças em paralelo com a assistência social. Porque se a criança traz qualquer realidade que está na família, é conversado com a criança e trabalhada a importância da família, dela estar junto conosco, e o assistente social já aciona a família e faz essa formação com a família. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 19/11/2019).

Compreendemos que essa informação ressalta o trabalho de assistência social desenvolvido em paralelo com a pedagogia social. Sendo prerrogativa do SCFV o caráter preventivo em relação a situações de risco social, a ampliação de trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos e incentivar a sociabilização e a convivência comunitária. Salientamos que este serviço está pautado na defesa dos direitos e desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada indivíduo, prevenindo situações de vulnerabilidade social. Evidencia-se, na fala da Coordenadora Pedagógica, que a família faz parte do elemento agregador, sendo necessária a intervenção do Assistente Social em certos momentos para resolução de conflitos.

### Eixo 3: Programa Cuidado com o meio ambiente e abertura ao transcendente

O eixo 3 tem como objetivo: possibilitar a abertura humana à dimensão transcendente, com mente e coração, estimulando os educandos ao cuidado com a criação, com a natureza e com a vida em sua amplitude (pessoas-natureza-objetos), e desenvolve as seguintes oficinas: diálogos socioambientais; espiritualidade diária; interiorização e meditação; formação e celebrações especiais. Nos diálogos socioambientais são organizadas oficinas de artes com temas ambientais, cultivo de horta, estímulo à reciclagem, conscientização ambiental referente

à poluição, desmatamento, degradação dos rios, extinção de animais fundamentais da nossa fauna, tipos de agricultura e alimentos saudáveis, visitas aos parques, entre outras ações.

Quanto a espiritualidade diária, a OSSA por ser uma entidade ligada à Igreja Católica, tem a oração como o seu exercício diário e simbologia para a transcendência. As orações são realizadas em vários momentos, mas o principal momento é durante a recepção diária dos educandos, denominada “acolhida”, a qual tem a duração aproximada de trinta minutos e é realizada na sala de convivência.

O eixo três também é contemplado com ações de interiorização e meditação, que se caracterizam por momentos onde as educadoras preparam para o silêncio, contação de histórias bíblicas, ensinamento espiritual, acompanhados de meditação.

Finalizando o eixo três, este contempla momentos de mística e espiritualidade, envolvendo o meio ambiente relacionadas situações como: sentir o vento; tocar na terra; beber água pura; ler e meditar o livro do Gênesis; festejar datas comemorativas ao meio ambiente, com destaque ao dia da árvore, dia do meio ambiente, dia da água; exposições de fotos, com imagens colhidas durante momentos de passeios e pesquisas, cenas da natureza e imagens de sua degradação; construção de poemas e promoção de encontros para apresentação dos resultados dos trabalhos das turmas.

#### 4.2.2 Os projetos da turma Defensores do Bem

As turmas de jovens adolescentes da Obra Social Santo Aníbal, para o ano de 2019 foram denominadas “Defensores do Bem”. A entidade continha duas turmas, sendo uma no período matutino e outra no período vespertino. As duas turmas escolheram a denominação “Defensores do Bem”, por representar a dimensão de super heróis, fazendo alusão aos personagens existentes na Indústria Cultural, bem como aos significados relacionados aos valores e virtudes que os heróis representam. A faixa etária das duas turmas de educandos foi definida entre 11 e 15 anos, com exceção de um casal de irmão de 17 anos, conforme relato de atividades pela Educadora Social:

A faixa etária nas minhas turmas é de 11 a 15 anos, porém tem dois irmãos com 17 anos. O projeto funciona de segunda a sexta, então eles têm que vir de segunda a sexta. Em algumas sextas não tem projeto [...], mas a maioria vem. De manhã eu tenho uma turma com 28 e vem em média 20 alunos. E de tarde eu tenho uma turma com 23 alunos que praticamente 20 frequentam. É difícil estar a turma inteira porque também tem alguns desistentes. Mas, geralmente, uma taxa maior que 50% frequenta o projeto todos os dias. (ENTREVISTA, Educadora Social, 18/11/2019).

No cotidiano as atividades são realizadas em diferentes ambientes e programadas conforme o espaço. As salas de maior uso são: sala de atividades, de inclusão digital, espaço para atividades físicas e espaço de leitura. Existe um rodízio entre as turmas para utilização dos diferentes espaços pedagógicos, onde várias ações são desenvolvidas com características de oficinas. Dessa forma, para compreensão do cotidiano das atividades desenvolvidas na instituição para juventude, com ênfase nos conteúdos abordados, fizemos um recorte dos relatórios de atividades da turma “Defensores do Bem”, desenvolvidas mensalmente no ano de 2019 e apresentadas à FAS como relatório dos temas dos projetos das atividades realizadas, que são divididas pelas especificidades dos espaços onde as atividades são desenvolvidas, bem como pelo tema do projeto mensal.

Assim, destacamos as seguintes atividades: roda de conversa sobre amizade; o que é ter amigos; grupos de amigos na ficção que fazem o bem; você e seus amigos defendem o bem? exemplos de boas amizades; as minhas amizades podem influenciar na minha identidade? Atividades: confecção de lembrança para o Dia da Mãe; roda de conversa sobre o combate à exploração sexual contra crianças e adolescentes e análise de filmes sobre o tema; pesquisa sobre família; pesquisa de frases sobre amizade; roda de conversa sobre amizade e *bullying*; amigos heróis na ficção e na realidade; pesquisa de reportagens sobre situações de abuso sexual; roda de conversa sobre o que é justiça e injustiça; roda de conversa sobre o filme “Esquadrão Suicida” e relações abusivas; leitura sobre a peça “Orfeu e Eurídice”<sup>75</sup>.

Após análise das atividades propostas pela entidade, constatamos que as demandas da educação não formal são atingidas, conforme Gohn (2009, p. 32) aponta:

Educação para justiça social; educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.); educação para liberdade; educação para igualdade; educação para democracia; educação contra discriminação; educação para o exercício da cultura, e para a manifestação de diferenças culturais.

Percebemos que o trabalho da educação não formal segue os parâmetros de formação complementar à educação formal, nos aspectos culturais “Orfeu e Eurídice”, peça teatral com tema sobre a mitologia grega. Observamos que a OSSA busca promover o acesso à cultura, popular e erudita, ampliando o capital cultural dos seus educandos.

---

<sup>75</sup> Trata-se de uma peça cênica de Tragédia grega “Mito de Orfeu e Eurídice”. A Tragédia grega é considerada como o primeiro gênero teatral que surgiu na Grécia. Refere-se a textos teatrais que apresentavam histórias trágicas e dramáticas derivadas das paixões humanas as quais envolveriam personagens nobres e heroicas: deuses, semideuses e heróis mitológicos. A características comum da Tragédia Grega: tensão permanente e o final infeliz e trágico. Para maiores informações acessar: <https://www.todamateria.com.br/tragedia-grega/>.

A acumulação do capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor [...]. Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo (fala-se em “cultivar-se”). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se tornou corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. (Id. Ibid., p. 83).

Fazendo parte dos projetos da OSSA para o mês de novembro, destacamos também as oficinas de artesanatos para preparação de enfeites para o Natal. Enquanto uma entidade cristã, os conceitos e tradições relacionadas ao nascimento de Jesus Cristo foram desenvolvidas e relacionadas à simbologia do “Advento”. Cada turma, com a sua respectiva educadora social, desenvolveu atividades artísticas, onde a turma de jovens confeccionou enfeites de Natal que seriam oferecidos como presentes às pessoas que fizeram as doações de brinquedos para os alunos integrantes do projeto social.

Durante a etapa da coleta e produção de dados no campo de pesquisa foi possível participar do projeto de extensão Arte e Direito à Cidade, do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná. Conforme informação da Coordenadora Pedagógica da OSSA, parcerias e projetos relacionados à arte são o objeto pedagógico de organizações sociais que desenvolvem a educação não formal e, para a concretude dessa ação, parcerias sempre são bem-vindas.

Nesse contexto, o projeto desenvolvido durante os dias 14, 21, 27 de novembro e 05 de dezembro, totalizando quatro quintas-feiras, apresentou os elementos artísticos do hip hop, com destaque ao: *rap, break, poetry slam*, grafite e a arte de rua circense. As oficinas foram ministradas por alunos do curso de graduação em Ciências Sociais e artistas com formação em cada área ligada ao tema, participantes de comunidades do Movimento Hip Hop na cidade de Curitiba e artistas de rua. A proposta do projeto foi dialogar com a juventude sobre o “direito à cidade” pela arte, tendo como foco abordagens de temas de conscientização referentes à violência, cidadania, segurança pública, entre outros. Foi desenvolvido um ciclo de oficinas totalizando quatro encontros com a juventude matriculada na OSSA e, após a realização das oficinas, foram emitidos certificados aos participantes, conforme a disponibilidade de 35 vagas oferecidas pelo Programa de Desenvolvimento Urbano e Regional da UFPR.

A proposta de estratégia metodológica para o início das quatro oficinas foi a roda de conversa e apresentação dos participantes com um tema definido, como violência, cidadania, política, entre outras abordagens com cunho social e de conscientização. Os temas eram abertos para discussões, possibilitando o diálogo entre os jovens eicineiros, nestas abordagens percebemos dificuldades e uma “identidade envergonhada” dos jovens em se expressar sobre o

pensamento que tinham sobre os assuntos abordados. A sequência das oficinas seguiu os elementos *rap*, grafite, *slam* e oficina de circo, em que observamos que os jovens participantes do projeto se identificaram com as propostas em virtude de ser uma linguagem relacionada à cultura juvenil, nos aspectos falado, simbólico e artístico, devido ao hip hop possuir elementos da cultura da periferia.

A primeira oficina foi sobre o *rap*, realizada no dia 14 de novembro, das 8h20min. às 11h20min. Nesta oficina foi questionado sobre a desigualdade, medo, preconceito, raça, opressão, barreiras difíceis de quebrar entre outros. Após a discussão os jovens participaram de uma batalha de rimas, em que os rappers produziam canções com as palavras sugeridas pelos jovens participantes, os quais interagiram na atividade de forma espontânea, pois percebeu-se uma certa identidade com a atividade proposta. O tema principal abordado foi desigualdade e aberta a roda de conversa foram feitos questionamentos como o que gera a desigualdade? As respostas foram: ficam mandando na gente, medo, briga dos pais e a bebida dos pais, sofrer *bullying*.

Foram apresentadas situações que deixaram os jovens tristes durante o transcorrer de suas vidas, com destaque às seguintes narrativas: “pra mim uma desigualdade é por eu ser pequena e não brinquei e me chamavam de depressiva”; “não deixavam eu brincar de futebol porque eu sou menina”; “por não ter condição”; “não ter celular”; “ter acesso às coisas”; “ganância é um negócio tenso”; ninguém ajuda em casa”; “a juventude tira sarros”.

O momento da abertura do que os magoava foi muito expressivo, pois naquele momento os jovens estavam expondo o que os machucou e afligia, são marcas que possuem sentido e significado nas suas vidas, sendo possível identificar questões relacionadas ao preconceito, à exclusão e como isso os afeta e aflige. Ao final da conversa foi desenvolvida a oficina de *rap*, onde percebemos que a cultura hip hop faz parte do gosto e da identidade dos jovens da OSSA. A integração foi imediata no momento da performance, inclusive os gestos, as palavras, ou seja, existe um *habitus* incorporado, as formas de ser pensar e agir dos jovens se identificam com a cultura juvenil hip hop.

FIGURA 23 - OFICINA DE RAP - 14/11/2019



FONTE: A autora (2019).

A segunda oficina, realizada dia 21 de novembro, foi o grafite, a atividade iniciou com uma roda de conversa sendo realizada oficina de palavras em duplas, as quais seriam grafitadas no muro externo da instituição. A proposta sugerida foi a escolha de palavras que fizessem sentido para os jovens, onde surgiram palavras como: fé, resistência, respeito, equilíbrio, liberdade, justiça, proteção. Os condutores da oficina fizeram alguns questionamentos, porém os jovens se mantiveram calados no início da atividade, com destaque às seguintes perguntas: Vocês acham que a lei é aplicada de forma justa para todos? O que é lei? A polícia trata as pessoas da mesma forma? Vocês acham que o Brasil é um país violento? Você acha que está tudo em paz? O que te faz sentir seguro? O que te faz sentir inseguro? A partir das últimas perguntas os educandos começaram a responder, destacando as palavras que surgiram durante o questionamento.

Em relação à insegurança: ficar na rua, o governo, favela, bandido, polícia, carência, superioridade, racismo, medo, opressão, perda de direitos, fome, violência, avanço da tecnologia. Observamos que a palavra racismo foi unânime entre os jovens. Quanto à segurança: família, Deus, abraços, mãe, conhecimento.

No que se refere à forte presença da palavra racismo, ratificamos que no mês de novembro foi desenvolvido o tema “Consciência Negra”, por meio de filmes, conversas, palestras, atividades sobre dança, teatro, música e atividades de performance. Nesse sentido, em virtude do questionamento dos oficinairos sobre a escolha das palavras que faziam sentido para os jovens em relação à insegurança, a palavra racismo foi abordada de forma unânime entre eles. Reconhecemos, dessa maneira, que a OSSA atinge os seus objetivos quanto aos ensinamentos relacionados ao exercício da cidadania.

A oficina continuou e seguiu com algumas indagações: Por que vocês acham que estamos conversando sobre isso? Esta oficina teve uma participação de expectativa, pois percebemos que no momento da pintura no muro o fato de manusear a lata de spray profissional, colocar o protetor no rosto e receber instruções do oficinairo foi um momento de aprendizagem, atenção e relevância para muitos, pois eram os protagonistas de uma ação. O condutor abordou sobre o sentido e significado do grafite, suas dimensões, seu histórico, entre outros aspectos. Destacou sobre o interesse das pessoas pintarem em muros, explicou que é uma forma de expressão e evidenciou o porquê dessa arte se manifestar em grande maioria em muros, explicando: “quando nos expressamos no muro buscamos o direito à cidade, de estar na cidade, estamos dentro, fazemos parte, por isso nos expressamos”. Mas relatou que “[...] é uma arte que tem que escapar do preconceito e não precisa fazer grafite só no muro, porque pode virar bagunça, tem que ter responsabilidade” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/2019).

Nesse sentido, tal observação pode ser contemplada no conceito de “escriturística” (CERTEAU, 2014), em que afirma que a cidade é também espaço de escritura, onde várias parcelas da sociedade vão deixando suas marcas, sendo cotidianamente reescrita por seus habitantes nas práticas do espaço. A escrita jovem, representada pelas artes, geralmente possui um apelo de contestação à ordem vigente, de acordo com cada época, como exemplo o rock, o rap, o funk, o grafite, entre outros, apontam para as práticas delinquentes que surgiram e constantemente surgem pelas práticas astuciosas das táticas do “jovem ordinário”, do cotidiano, seriam as trampolinagens, conforme nos ensina Certeau (2014) na sua sociologia do cotidiano e teoria das práticas. Essas “escriturísticas juvenis” são as linguagens que estampam os muros e paredes das cidades, colorindo com diferentes sinais e símbolos representativos, às vezes como arte, outras como rebeldia e tantas outras como manifestação política. Estas marcas juvenis de grafites e pichações são como as linguagens, a estética da diversidade que as caracterizam, marcadas como territórios simbólicos, formando as identidades.

Conforme depoimento da Coordenadora Pedagógica, a OSSA acolhe e gosta da cultura hip hop porque faz parte do contexto cultural e popular da comunidade e que as portas da instituição estão sempre abertas para estas atividades (DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/2019).

FIGURAS 24, 25, 26 e 27 - OFICINA DE GRAFITE - 21/11/2019



FONTE: A autora (2019).

Percebemos nas fotos acima o engajamento e a satisfação dos alunos para a participação na atividade e destacamos que o interesse e a possibilidade em poder manusear o spray e grafitar oportunizou experiências de lazer e de produção de cultura que são desejadas a praticar, porém é necessário ter acesso aos materiais e técnicas.

A terceira oficina, realizada dia 27 de novembro, teve como referência a poesia, a batalha de poesia de rua, ou “*Slam*”. *Poetry slams* são encontros de poesias falada e performática, geralmente em forma de competição “batalha”, levando em consideração os critérios poesia e desempenho. Novamente como estratégia para o desenvolvimento da atividade foi a roda de conversa com os jovens, sendo destacado os seguintes questionamentos: O que vocês consideram que é um direito de vocês? Quem tem que garantir direitos para vocês? O que vocês acham que é cidadania? As respostas dos alunos foram: se ajudar, cuidar do espaço ao seu redor, poder andar de ônibus.

Na atividade sugerida percebemos uma grande dificuldade quanto a expressão dos educandos em relação ao uso da linguagem falada e escrita correspondendo ao “medo de errar”.

Dando prosseguimento à oficina, a próxima atividade solicitada foi a escolha de uma palavra que os educandos se identificavam, surgindo as palavras: cidadania, união, cidadão, paz, bicicleta, fé, moradia, amor, justiça, educação, igualdade, jogo, *Free Fire*<sup>76</sup>, carro, OSSA e filme. Em seguida, a grande roda de conversa foi desfeita, e trios foram formados para a construção das poesias a partir da conexão das palavras escolhidas para formação das estrofes, sendo sugerido pelos oficinairos a conexão das palavras com o que gostavam de fazer e falar.

No momento da apresentação das poesias, percebemos um certo desânimo da professora, pois muitas das rimas tinham contexto surreal relacionado à falta de suporte linguístico dos jovens educandos da OSSA, nos aspectos da escrita e do discurso. Evidenciando sobre esse fato, a educadora social, em conversa informal, relatou que é necessário muito estímulo, pois os alunos apresentam dificuldades para interpretar, e que muitos apresentam atenção deficitária (DIÁRIO DE CAMPO, 12/11/2019).

Na atividade de “*slam*” também foram desenvolvidas práticas lúdicas com destaque ao jogo de memória, pintura das palavras nos braços entre outras (DIÁRIO DE CAMPO, 27/11/2019).

FIGURAS 28 E 29 - OFICINA BATALHA DE POESIA 27/11/2019



FONTE: A autora (2019).

<sup>76</sup> Nome de um dos jogos eletrônicos, *games* para aparelho celular, mais populares mundialmente, com cerca de 80 milhões de jogadores diários ativos em 2020. O jogo consiste em disputas de sobrevivência, entre até 50 jogadores simultâneos, os quais caem de paraquedas em uma ilha à procura de armas e itens utilitários espalhados (itens médicos, armas, proteção, entre outros). O objetivo final é eliminar os adversários que aparecerem e permanecer como último sobrevivente. Para além do lazer, há jogadores/atletas profissionais que disputam campeonatos oficiais em nível nacional e internacional, além de ganharem dinheiro com as visualizações de seus vídeos em canais do YouTube®. Informações disponíveis em: “Free Fire atinge 80 milhões de jogadores ativos diariamente em 2020” <https://folhadesportes.com.br/globoesporte-com-e-sportv/free-fire-atinge-80-milhoes-de-jogadores-ativos-diariamente-em-2020/>; “Definição Wikipédia. [https://en.wikipedia.org/wiki/Garena\\_Free\\_Fire](https://en.wikipedia.org/wiki/Garena_Free_Fire)” e “Quanto ganham os youtubers de Free Fire? <https://www.freefiremania.com.br/noticia/quanto-ganham-os-youtubers-de-free-fire.html>”. Acesso em: 19 abr. 2020.

A quarta e última oficina, realizada no dia 05 de dezembro, não relacionada ao hip hop, mas à arte de rua, foi a atividade circense de malabarismo. Esta ação foi desenvolvida por três artistas, sendo dois estrangeiros (um paraguaio e um uruguaio) e um brasileiro. Os oficinairos utilizaram novamente a estratégia da roda de conversa com a temática Arte e Direito à Cidade, a qual reproduzimos alguns diálogos:

**Oficineiros:** Por meio da arte se faz política?

**Educandos:** Porque é uma forma de expressão e reivindicação.

**Oficineiros:** Porque é preciso reivindicar por aquilo que se quer, o que todo mundo precisa, água e luz por exemplo...

**Educandos:** Para conseguir as coisas... aqui não tinha água e luz, aterraram e improvisaram... o povo daqui teve que reivindicar e fazer “gato”<sup>77</sup>. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/12/2019).

Nesta última resposta observamos que a comunidade utilizou de ações do tipo tático, “a arte do fraco”, mobilidade nas manobras, pelas mil maneiras de fazer, encontra formas de subverter, como homem do cotidiano que inventa formas de viver na sociedade do consumo, criando táticas de resistência, a resistência pela moradia, pelo habitar, que estabelece uma (re)apropriação do espaço e dos usos do jeito de cada um, ou seja, do jeito do que era possível. Existem situações às quais os sujeitos não conseguem fugir, mas encontram formas de desestabilizar o poder hegemônico, desestruturando algumas práticas das políticas públicas e construindo e inventando outras para adequação das relações de dominação de poder. Nesse sentido, os jovens têm consciência que foi preciso movimentos de resistências e reivindicações da comunidade para conseguir da “estratégia”, no caso as políticas públicas, em relação às táticas “a comunidade”, o direito a serviços essenciais e a legalidade dos terrenos onde vivem.

Os artistas detinham uma grande identificação com a prática desenvolvida, inicialmente foi solicitado aos participantes para confeccionarem bolinhas com papel e posteriormente os oficinairos demonstraram como praticar a arte do malabarismo por meio de técnicas, em que relatou-se que para conseguir desenvolver o malabarismo é necessário intensificar horas de prática para conseguir o resultado esperado. Após a oficina de malabares desenvolvida com os jovens houve a oportunidade de assistir a um espetáculo promovido pelos

---

<sup>77</sup> “Gato” é o nome dado à ligação clandestina para furtar serviços de abastecimentos como água e energia elétrica. Segundo a legislação brasileira é um crime de furto ou estelionato, dependendo do método que for aplicado.

três artistas, os quais utilizaram diferentes tipos de malabares, com destaque a clave, diabolô e bolas.

FIGURA 30, 31, 32 E 33 - OFICINA DE CIRCO 05/12/2019



FONTE: A autora (2019).

As quatro oficinas desenvolvidas enriqueceram o cotidiano dos jovens, oportunizando arte, conhecimento, cultura, conscientização, porém acreditamos que o aspecto mais importante trabalhado foi a oportunidade e o acesso às práticas, para que os jovens pudessem atuar como protagonistas. Forma-se assim a possibilidade da identificação, da construção de novos saberes que são incorporados de acordo com o interesse de cada um, respeitando as diferenças e as diversidades.

Percebemos uma grande aceitabilidade da proposta pela juventude local, pois evidenciamos que na cultura dos jovens pertencentes ao território predomina a Cultura Hip Hop, sendo características o gosto pelo rap, funk, danças de rua, grafite e outros elementos. Ao identificar os aspectos pedagógicos que o movimento propicia, acreditamos ser o hip hop uma ferramenta de educação alternativa, capaz de viabilizar a denúncia das desigualdades sociais vigentes, constituindo-se numa ação político pedagógica na medida em que trabalha com a

conscientização de seus membros, objetivando o sentimento de coletividade e o reconhecimento de grupo.

#### 4.2.3 Os usos e práticas nos espaços da Obra Social Santo Aníbal

Como suporte para as análises referentes ao uso, práticas e apropriações dos espaços da OSSA e, conseqüentemente, como a educação não formal educa para o zelo, qualificação, usos e práticas nos espaços, é necessário descrever a estrutura física da instituição, que atende à comunidade com a prestação de serviços de convivência e fortalecimento de vínculos e atividades socioeducativas.

Segundo site da OSSA (2019), são mais de 15 lugares diferentes que servem de suporte para realização de ações como oficinas de leitura, aprendizado, contação de estórias, música, corporeidade, internalização de valores, virtudes e práticas esportivas. Nas dependências físicas há lugares para atendimento psicológico, espiritual, social e pedagógico. Além disso, tem-se a quadra poliesportiva, salas de convivência, refeitório, espaço cultural, laboratório de inclusão digital, brinquedoteca, DVDteca, salão de beleza, biblioteca e ambientes lúdico-pedagógicos, como hall de brincadeiras e jardim.

Nesses diferentes espaços acontecem oficinas pontuais, rodas de conversa, aprendizado de valores ligados à vida e à pertença a comunidade, bem como as oficinas culturais, os encontros de cidadania e as atividades lúdicas que visam integrar os usuários da OSSA com a equipe de colaboradores, voluntários e com a comunidade local.

Os espaços são denominados de acordo com a sua funcionalidade sendo: espaço convivência, espaço interioridade, espaço interação e espaços aprendizagem, divididos em dois edifícios anexos à Paróquia Santo Aníbal e conectados por um portão interno no jardim, única área verde do espaço. A sala dos jovens, por exemplo, está localizada no ático da Igreja.

FIGURAS 34, 35 E 36 - EDIFICAÇÃO OSSA E PARÓQUIA SANTO ANÍBAL



FONTE: A autora (2019).

FIGURA 37 - CONEXÃO ENTRE OS ESPAÇOS



FONTE: A autora (2019).

FIGURA 38 - JARDIM DA OBRA SOCIAL SANTO ANÍBAL



FONTE: A autora (2019).

As edificações da OSSA possuem a seguinte disposição: o primeiro edifício contém, no andar térreo, espaço administrativo com recepção, coordenação pedagógica, sala da direção, sala da assistência social, banheiros, espaço salão de beleza. No primeiro andar estão presentes a sala de informática, com 22 computadores disponíveis para os educandos, todos com acesso à internet e uma sala ampla, destinada a apresentações e brinquedoteca.

FIGURA 39 – BRINQUEDOTECA



FONTE: A autora (2019).

FIGURA 40 - SALA DE INFORMÁTICA



FONTE: A autora (2019).

O segundo edifício é composto de andar térreo com corredor amplo, com grafites de jogos lúdicos, cadeiras e sofás dispostos em todo o andar, sistema de elevador, biblioteca, cozinha, refeitório e 2 banheiros, divididos por gênero.

FIGURAS 41, 42 E 43 - JOGOS LÚDICOS “GRAFITES” DESENHADOS NO ANDAR TÉRREO



FONTE: A autora (2019).

As figuras acima demonstram a disposição em relação ao lúdico e ao brincar. A qualificação dos espaços concretiza as palavras de Paulo Freire sobre a “boniteza”, que é preciso na educação. Assim, o capricho com os ambientes, a preocupação em dispor cadeiras para a comunidade que frequenta a instituição propicia um capital simbólico de ambiente acolhedor.

No primeiro andar estão dispostas três salas de aula para atendimento das crianças de 06 a 12 anos e no segundo a construção contempla um ginásio amplo para a prática de atividades recreativas, esportivas, expressão corporal, dança, teatro, entre outros. Este espaço também é destinado ao acolhimento das famílias quando acontecem eventos de confraternização em datas comemorativas.

FIGURAS 44 E 45 - BIBLIOTECA



FONTE: A autora (2019).

A biblioteca contempla um acervo considerável, composto de livros de literatura e diferentes áreas. Os livros podem ser emprestados pelos educandos para levar para casa com período estipulado para devolução.

FIGURA 46 – COZINHA



FIGURA 47 – REFEITÓRIO



FONTE: A autora (2019).

A OSSA oferece alimentação aos seus alunos contemplando lanche no período da manhã, almoço e lanche da tarde. As cozinheiras elaboram o cardápio diário para todas as refeições, composta de almoços completos, sucos naturais, sobremesas, pão caseiro, entre outros.

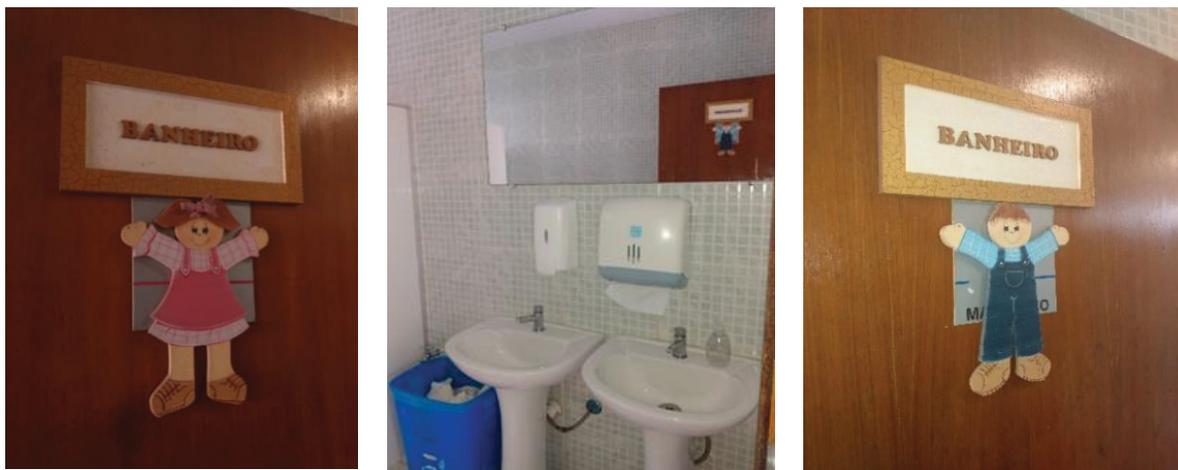
FIGURAS 48, 49, 50 E 51 - SALAS DE AULA DISPOSTAS NO PRIMEIRO ANDAR DO SEGUNDO PRÉDIO DA OSSA



FONTE: A autora (2019).

As figuras acima retratam as salas de aulas dos educandos dispostas no primeiro andar, do segundo prédio da instituição, as quais são amplas, arejadas e com sistema de iluminação apropriado. Além das salas de aula, este andar contempla dois banheiros, sendo um masculino e feminino, além de bebedouros.

FIGURAS 52, 53 E 54 - BANHEIRO E IDENTIFICAÇÕES



FONTE: A autora (2019).

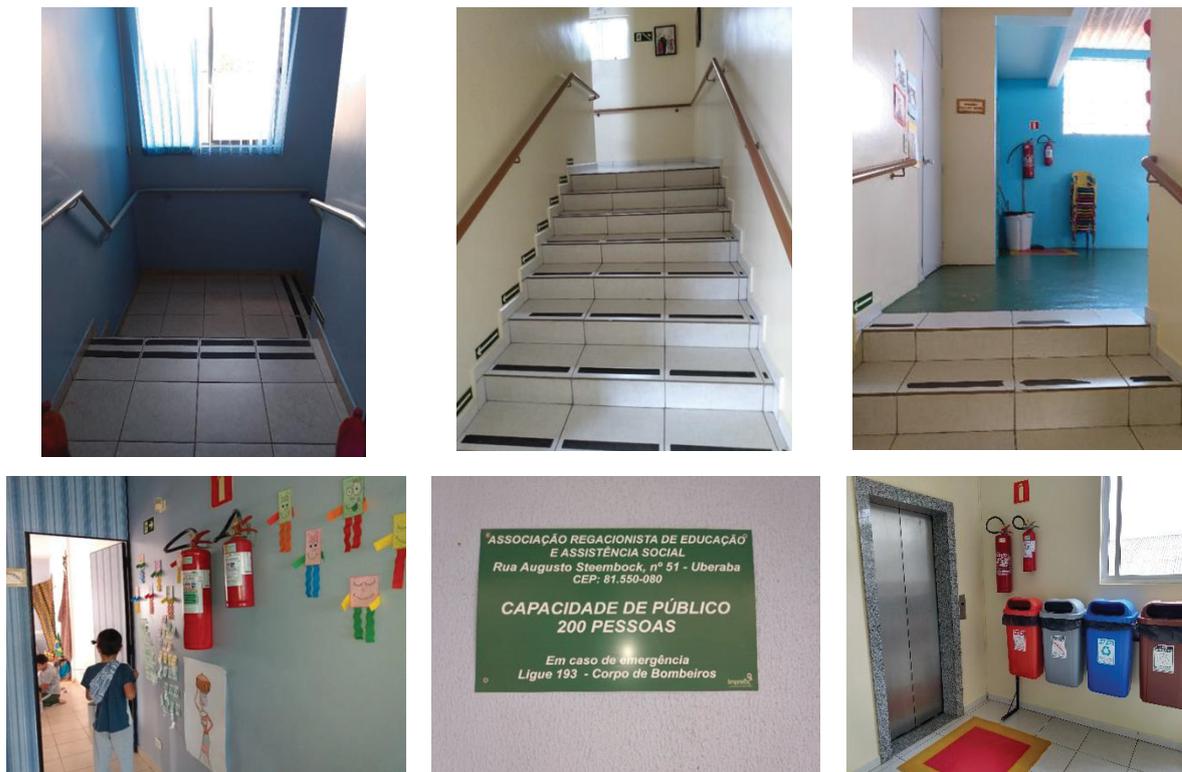
FIGURA 55 - QUADRA ESPORTIVA E LAZER



FONTE: A autora (2019).

A quadra esportiva está disposta no segundo andar do segundo prédio. Segundo informações da Educadora Social, este espaço e a sala de informática são os espaços prediletos dos educandos, principalmente dos jovens. A quadra também é utilizada para a realização dos eventos de grande porte da entidade, com destaque a Festa de Natal.

FIGURAS 56, 57, 58, 59, 60 E 61 - SISTEMA DE SEGURANÇA PREVENTIVA DA OSSA



FONTE: A autora (2019).

Nas figuras acima podemos considerar que a obra social atende às normas e exigências referentes à segurança. Constatamos a presença de extintores, barras de segurança, fitas antiderrapantes, informações quanto à capacidade de pessoas que o equipamento comporta, salas identificadas, seguindo os padrões de segurança necessários para o atendimento à comunidade. A instituição possui estacionamento para no máximo três carros, não é aberto à comunidade, porém a rua em frente pode ser considerada calma e comporta o estacionamento para vários veículos. Os banheiros são bem estruturados, com divisão para ambos os gêneros e, no dia da observação, estavam muito limpos, apresentando espelhos, lixeiras, papel higiênico e toalhas para secagem das mãos, além de produtos de limpeza à vontade, mas sem desperdício. Ambos os banheiros de uso dos alunos possuem chuveiro à disposição. O local possui bebedouros em cada andar, além de bancos e sofás, disponíveis para receber e acolher a comunidade.

Por meio de questionário aplicado e nas rodas de conversa percebemos que os jovens respeitam a instituição e não gostam de espaços sujos e desqualificados, destacaram que a escola onde estudam é depredada e, por este motivo, não se sentem bem no referido local. Na roda de conversa, realizada dia 28 de novembro, os alunos do período matutino declararam

no questionamento feito em relação a ambientes desestruturados, quebrados, tendo como síntese as falas: “Ah! é um espaço morto, favela...não gostamos de lugares quebrados, riscados é ruim, não gostamos da nossa escola, a escola onde estudamos é tudo quebrado lá, mal cuidado” (RODA DE CONVERSA, 28/11/2019). O respeito pelos espaços também foi percebido na fala da Educadora Social durante a aula no período da manhã. “Cuidar dos espaços é uma questão de cidadania, é cuidar da nossa cidade, vocês gostam de ir a lugares sem cuidado? Se a comunidade não cuida ninguém vai querer ficar lá [se referindo aos espaços públicos do Bolsão Audi-União]” (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/2019).

Neste depoimento fica evidenciado que o zelo de ambientes qualificados propicia aconchego, as pessoas se sentem bem com uma estética qualificada, espaços limpos. E nesse sentido, a OSSA transmite organização, limpeza e asseio. Os jovens participam das atividades diárias de auxílio a manutenção dos espaços, pois, após o término de cada atividade é necessário manter a sala como foi encontrada. Outra observação foi quanto à participação dos jovens nas tarefas da cozinha, onde é feito um rodízio para ajudarem a lavar as louças utilizadas durante as refeições, bem como regar o jardim.

Em síntese, entendemos que o projeto social é respeitado pela comunidade, famílias e educandos. O seu cotidiano, é repleto de educação para cidadania, consciência política, conscientização de direitos e deveres, bem como ações diárias que interagem com os processos de orientação e atuação cívica dos sujeitos e a integração com as demais dimensões educativas relacionadas a vida prática. O cotidiano dos educandos é um espaço de invenção, criatividade, resistência, educação e resiliência.

Com destaque, percebemos que vários ensinamentos são repassados aos educandos, no entanto, teve uma mensagem que a Coordenadora Pedagógica, no momento da acolhida realizada no dia 20 de novembro, falou que demonstrou a potência dos ensinamentos humanitários repassados pela instituição, em virtude da Semana da Consciência Negra, como evidenciado no trecho do diário de campo: “O que nos define é o nosso caráter, cor de pele não define caráter, escolha sexual não define caráter, Deus criou pessoas e não raça”. (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/2020).

Nesse sentido, a OSSA propicia por meio da educação não formal, conforme os apontamentos de Gohn (2006a), o aprendizado das diferenças, incentivo ao respeito mútuo, trabalho em grupo, reconhecimento do outro, construção de identidade, balizamento de regras éticas referente a condutas aceitáveis socialmente, formação do indivíduo para vida e suas adversidades, consciência e organização de como agir em grupos coletivos, entre outros, ou seja, as maneiras de fazer cidadania. Assim, a educação não formal no prisma da educação

social é um unir forças em busca da transformação social. Para tanto, não basta conscientização, mas organização. As maneiras de fazer o social devem ser articuladas entre várias áreas do conhecimento, a cidadania e a política. Nesse contexto, Gohn (2009) aponta que é “[...] um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para vida coletiva” (GOHN, 2009, p. 31).

Os projetos apresentam conexões com a realidade, com o cotidiano, com o contemporâneo, são discutidos assuntos atuais para que o jovem se transforme em protagonista e evite as armadilhas e fetiches do capitalismo. A OSSA desenvolve o “trabalho em rede” com diferentes setores da sociedade, no entanto, observamos que os canais de comunicação poderiam ser melhorados, principalmente com o Governo Municipal, para o conhecimento dos serviços que as ONGs realizam no setor social. Dessa forma, parcerias poderiam ser ampliadas, pois além da FAS, outros órgãos e secretarias poderiam desenvolver ou ampliar parcerias, havendo conexões dos serviços, possibilitando uma maior integração e otimização de recursos.

Acerca dos projetos de educação não formal desenvolvidos, e com ênfase nos projetos correlacionados ao lazer, percebemos que “o possível” é realizado e para a ampliação e propostas mais elaboradas, como práticas de passeios, visitas aos museus, espaços de entretenimento, espetáculos artísticos, campeonatos esportivos, entre outros, são necessários mais recursos. No entanto, pelos parâmetros da realidade educacional brasileira, entendemos que a OSSA desenvolve um trabalho de qualidade em relação ao serviço de acolhimento e fortalecimento de vínculos, bem como aos demais serviços que executa.

O cotidiano na entidade se dá a partir da convivência de grupos, organizados de modo a prevenir as situações de risco social, ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Atua no campo da resistência social, pois são preocupados com os processos de autonomia e emancipação, caracterizando-se pela multiplicidade e pluralidade de ações que se desenvolvem em diferentes áreas, como recreação, esporte, informática, artes, passeios, politização entre outros. O exercício da cidadania, a politização e a consciência protagonista do jovem enquanto ser social também são objetos de debate diariamente na instituição, durante as oficinas desenvolvidas no projeto.

Percebemos que nas lógicas das práticas cotidianas da OSSA existem as maneiras de usar que, para Certeau (2014), são as “astúcias” dos participantes, os quais em determinados momentos subvertem a disciplina, formando novas situações advindas de “táticas bricoladoras” dos grupos ou dos indivíduos, propiciando novas maneiras de fazer e viver no cotidiano.

Evidenciamos que essas táticas são resultantes das possibilidades dos alunos serem críticos e manifestarem, pela fala o que pensam, pois segundo o Certeau, “[...] as artes de fazer se manifestam pelos consumos combinatórios utilitários, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinação indissociável de uma arte de utilizar” (Id. Ibid., p. 41).

Assim, formam-se as microrresistências, as quais são fundamentadas pelas microliberdades, “[...] as operações e os usos individuais, suas ligações e as trajetórias variáveis dos praticantes. (CERTEAU, 2014, p. 15). No contexto da educação não formal, a crítica é essencial, pois é uma educação de resistência onde se busca a autonomia e a emancipação dos alunos para a liberdade social. A educação social da OSSA promove além do acesso às diferentes culturas o respeito à diversidade, que é a marca do movimento da educação social, popular, cidadã e comunitária, também promove aos alunos as formas de perceber o estar no lugar, de ver, pensar e agir a instituição como sua, com pertencimento e apropriação, transformando em lugar e espaço com sentido e significado. A OSSA representa um espaço de aconchego, convívio, acolhimento e segurança frente as adversidades que ocorrem no cotidiano da comunidade.

Corroboramos com Gadotti (2016) quando aponta a necessidade de a educação cidadã ser reconhecida no Brasil e destaca que “[...] é bom lembrar que o Documento Final da Conae de 2010, quando fala das ‘experiências de educação popular e cidadã’ sugere que elas sejam incorporadas ‘como políticas públicas’”. (BRASIL, MEC/FNE, 2011, p. 29 apud GADOTTI, 2016, p. 16). Nesse sentido, o acesso da educação social de forma democrática poderia ser ampliado de forma democrática, pois alargaria o alcance socioeducativo a todos, devido ao seu caráter emancipatório, alternativo e participativo, nas suas perspectivas de educação cidadã, para os direitos humanos e pelo impacto na transformação dos processos de autonomia.

### 4.3 OS JOVENS DA OSSA E AS EXPERIÊNCIAS DE LAZER

A juventude pode ser considerada como uma fase da vida em que se busca a liberdade, a autonomia, os primeiros encontros, as fortes emoções, a conexão com o mundo, a definição dos gostos, entre outros aspectos.

Sendo a “experiência” núcleo fundamental do saber estético, a juventude representa uma fase da vida em que a procura por novas experiências faz parte do cotidiano e, quando vivenciada em contextos livres, satisfatórios, de forma desinteressada, promove o desenvolvimento humano e converge em disposições para o ócio e a estética (AMIGO FERNÁNDES DE ARROYABE, 2018).

Com ênfase ao lazer, podemos compreender que este se configura como uma das principais dimensões da vivência juvenil na contemporaneidade, em que os jovens utilizam o seu tempo livre para criação de novas experiências, propiciando, na elaboração de identidades, formação de valores, referências e na relação com os espaços público e privado. Como afirmam Brenner, Dayrell e Carrano (2008a, p. 176), “[...] é principalmente nos tempos livres e nos lazeres que os jovens constroem suas normas e expressões culturais, ritos, simbologias e modos de ser que os diferenciam do denominado mundo adulto”.

Para Certeau (2014), as relações sociais determinam os indivíduos e como esse ser individual e social se (re)apropria de elementos da cultura preexistente, a fim de torná-la comum à sua própria vida. Para o autor é na individualidade que, pela reapropriação, pelas maneiras de utilizar do lugar ou da língua, se instaura pluralidade e criatividade, muitas vezes utilizando atos de subversão, as quais são as maneiras como os seres humanos se apropriam e reapropriam das coisas em situações do dia a dia. Essa capacidade de inventar e reinventar o cotidiano pelos sujeitos está correlacionada com os procedimentos variáveis pelas múltiplas ações e pela dinâmica das relações de poder da vida cotidiana.

No âmbito deste estudo, há um reconhecimento do jovem enquanto potência, mais criador que reprodutor, quando é possível ressignificar os múltiplos sentidos que podem ser atribuídos às práticas do cotidiano e aos espaços de convivência, por meio dos seus variados usos. A noção de práticas está correlacionada aos espaços da vida onde elas se realizam, e neste estudo o espaço é a Obra Social Santo Aníbal. Com um olhar questionador é possível compreender como as práticas cotidianas dos jovens se formam nos usos e consumos, nos lances táticos e situacionais que informam as artes de fazer, visando a “transformação” no que as coisas poderão vir a ser é a preocupação desse tópico da pesquisa, que objetiva investigar e analisar as experiências de lazer cotidianas dos jovens e a sua interface com os projetos de educação não formal da entidade, elucidando as maneiras de fazer, as táticas juvenis e o cotidiano dos jovens educandos, quanto aos seus gostos, escolhas, interesses, oportunidades, canais de acesso, expectativas futuras, sonhos e esperanças.

Devido ao fato de a OSSA considerar o exercício da cidadania um elemento chave para a formação dos seus educandos, entendemos que a entidade busca oportunizar o lazer no exercício de um direito social. Nas considerações de Pereira (2014), tem-se a cidadania como uma prática do cotidiano, entendida para além dos aspectos de direitos e deveres e da luta pela justiça, mas também como uma série de experiências e vivências dos indivíduos, valorizando a forma como cada um atribui sentido às experiências de cidadania, bem como perceber como a

significam no seu cotidiano, pelo engajamento com as variadas formas de práticas sociais, na busca da sua autonomia e emancipação.

Em relação ao encontro do lazer com a cidadania, Mascarenhas (2005) assevera sobre a necessidade da fruição de um lazer crítico e libertador, com raízes em ações pedagógicas e educativas, pois compreende o lazer como uma prática essencialmente educativa e de exercício da cidadania, referindo-se assim aos objetivos da lazerania:

A lazerania tem como objetivo central de preocupação, portanto, a educação, sempre buscando proporcionar meios e condições aos sujeitos que de seu exercício tomam parte para refletirem sobre suas condições de vida e sobre a sociedade mais ampla na qual estão inseridos, possibilitando-lhes não só o acesso, mas o entendimento do lazer como manifestação de uma cultura e como possível instrumento de ligação com sua realidade. Deste modo, tem seus propósitos fincados sobre a noção de sujeito social, afastando-se da passividade que cerca a atual condição de consumidor à experiência comum do mercolazer. (MASCARENHAS, 2005, p. 250).

Segundo o autor, as possibilidades de acesso ao lazer de forma associativa, reveladoras de diferentes formas de sociabilidade, se fazem presentes pela presença de ONGs tradicionais que possuem um trabalho de qualidade socialmente referenciado e evidencia que, para “[...] a soberania do cidadão a ‘lazerania’ deve ser entendida, decodificada, encampada, organizada e potencializada se estivermos pensando em termos de uma sociedade mundial, mesmo que o nosso ponto de partida seja o local ou o nacional” (MASCARENHAS, 2004a, p. 84).

A partir disso, entendemos que a proposta do autor supracitado é a necessidade de problematizar o lazer, a educação, a sociedade, o homem enquanto sujeito histórico e agente de transformações. Compreender estas relações intimamente ligadas a um sistema produtivo e a configurações econômicas, políticas e culturais. Portanto, é necessário superar o pensar funcionalista do lazer e refletir sobre estratégias que desenvolvam uma perspectiva pedagógica e educativa.

Na visão de Mascarenhas (2004a), entendemos que o associativismo, as ONGs e demais movimentos sociais, para o exercício do lazer cidadão, é necessário o pensar global e agir local, pois antes de praticar é necessário pensar e desenvolver um pensar consciente, reflexivo, que tenha alcance político e social, evitando as armadilhas das relações de dominação de poder nas suas diferentes dimensões, políticas, econômicas e sociais. De acordo com o autor, a sociedade almeja por projetos sociais que vão ao encontro das suas necessidades locais, os quais devem possuir princípios e valores ético-políticos fundamentais para a solidariedade, justiça, autonomia, liberdade, cidadania e, por conseguinte, inclusão social (Id. Ibid).

Assim, percebemos que o lazer na perspectiva da “lazerania” pelo seu aspecto educativo e emancipador contribui para os princípios da educação não formal que tem como princípios a busca pela autonomia, o exercício da cidadania, a solidariedade entre outros aspectos. A partir dessa educação, é possível a busca pela emancipação do sujeito, pois pelas considerações de Mascarenhas (2005) se organiza no campo do lazer uma nova função “uma *funcionalidade desinteressada*” do ponto de vista prático-material, mas uma *funcionalidade interessada* no que se refere a emancipação humana” (MASCARENHAS, 2005, p. 251, grifos do autor). Nesse sentido, conforme o autor, pelo exercício do lúdico com sua potencialidade crítica, criadora é possível transformar e inventar um lazer transformador.

Para Mascarenhas, o lazer-educação faz parte da educação não formal, o qual se traduz numa intencionalidade, temporalidade e organização, aproximando-se da perspectiva da educação popular que possui um caráter interdisciplinar “que comporta a soma e a inter-relação dos diversos saberes acumulados pelo homem em sua experiência social e histórica” (MASCARENHAS, 2004b, p. 30).

Nesse contexto o lazer, aliado ao exercício da cidadania, faz parte das práticas cotidianas de várias instituições do Terceiro Setor, podendo ser um veículo e objeto de transformação social e desenvolvimento dos educandos. Percebemos que a OSSA desenvolve a educação pelo e para o lazer contemplando os seus diferentes interesses: físicos, artísticos, intelectuais, manuais, sociais, turísticos e virtuais (DUMAZEDIER, 2014; CAMARGO, 2003; SCHWARTZ, 2003).

Dessa forma, seguiremos o estudo com a investigação feita sobre o perfil, os estilos e gostos dos jovens da OSSA para conhecer as práticas de lazer realizadas seus respectivos usos do tempo livre que fazem parte do cotidiano.

#### 4.3.1 Os jovens da OSSA e a sua condição juvenil: que juventude é essa?

A análise do perfil da juventude da Obra Social Santo Aníbal revelou que fazem parte de um bairro da periferia da cidade de Curitiba, pertencem a grupos sociais desprivilegiados de capital econômico e cultural, ou seja, é “uma juventude empobrecida” que vivencia desigualdades sociais no seu cotidiano, carrega o peso da diferença, do preconceito, das possibilidades reduzidas de posses e acessos e sofre segregação pelas anomalias sociais que produzem sentimentos de exclusão.

No entanto, a instituição se destaca como um lugar, entre tantas adversidades existentes no espaço do Bolsão Audi-União, que oportuniza crianças e jovens em situação de

vulnerabilidade social a prática de diferentes atividades no âmbito do lazer, esporte, cultura, cidadania, entre outros, possibilitando o acolhimento, a abertura ao outro, a convivência e o fortalecimento de vínculos sociais com vistas à equidade social.

Para compreendermos como se produz o cotidiano na OSSA, como os jovens interagem na entidade no âmbito do lazer, este estudo fez uma investigação dos diferentes contextos sobre as práticas de lazer, com dados obtidos por meio de observação direta, rodas de conversa, aplicação de questionário e entrevistas aos respectivos profissionais, os quais evidenciaram o panorama descrito em conformidade com a realidade vivenciada pelos jovens no seu contexto social. Nesse sentido, para as representações sociais do grupo de jovens foi necessário conhecer o seu desenho social, o espaço de convivência e relações, a lógica do cotidiano, o jogo da cultura, as características históricas e suas produções de sentido e significado.

Iniciamos os dados sobre esse perfil com as respostas provenientes do questionário, as quais revelaram que os jovens residem nas vilas do Bolsão Audi-União e a renda familiar não ultrapassa, em média, a dois salários mínimos, conforme resultado da pesquisa apontou: (06) jovens declararam que a renda é de um salário mínimo e os outros (06) declararam de até dois salários mínimos. Complementando as informações socioeconômicas quanto ao trabalho, conforme relato do Assistente Social, o sustento dos familiares da OSSA é resultante de trabalhos informais, sendo que a grande maioria trabalha com a coleta de resíduos sólidos, além de diaristas para serviços de limpeza e construções pontuais (na condição de pedreiros), entre outros, caracterizando uma instabilidade em relação a renda familiar mensal. Nesse aspecto, percebemos a fragilidade das famílias em relação às questões econômicas, onde sua subsistência é um desafio diário que corresponde a variáveis como a disponibilidade de serviços, as condições climáticas que podem interferir nas contratações, entre outros, ou seja, é uma relação de instabilidade econômica.

Em relação ao grau de escolaridade dos familiares, os jovens declararam que está nivelado pelo ensino fundamental, sendo (03) pais com ensino fundamental completo, (06) incompleto e (03) com ensino médio incompleto. Em relação às mães, percebemos que a escolarização é ainda menor, em que (02) mães apresentam o ensino fundamental completo, (09) incompleto e (01) ensino médio incompleto, ou seja, os pais apresentam vantagem educacional. Outra observação importante refere-se à presença das mães como provedoras familiares. Pelos dados coletados observamos que a renda é insuficiente para suprir as necessidades diárias básicas com a média familiar de (06) pessoas por residência, conforme declarado.

Quanto à estrutura das famílias, (06) jovens declararam que residem com pai e mãe, (05) somente com a mãe e (01) com a tia, e sobre a condição da propriedade da moradia, 10 jovens declararam residir em casa própria e 02 declararam viver em moradia alugada.

Evidenciamos que os capitais econômico e cultural das famílias são precários e refletem nas maneiras de perceber o lazer como uma dimensão importante da vida para ser usufruída, e devido à escassez de recursos financeiros, é colocado em segundo plano. Nesse sentido, Dumazedier (2014) aponta sobre a correlação entre os fatores culturais e econômicos:

Para que uma teoria cultural possa ser considerada viva, precisa corresponder não só a um conjunto de valores como também ao modo como esses valores são vividos pelas várias classes ou categorias sociais. Nos dias de hoje, essa cultura depende, cada vez mais dos ideais e das maneiras como o lazer é praticado. (DUMAZEDIER, 2014, p. 35).

Assim, conforme referenciam Brenner, Dayrell e Carrano (2008a, p. 178),

A existência do tempo livre não implica necessariamente lazer. O tempo livre do trabalho muitas vezes pode significar o espaço da penúria, da opressão e da falta de oportunidades. [...] O lazer é a atividade social e historicamente condicionada pelas condições de vida material e pelo capital cultural que constitui sujeitos e coletividades.

Dessa forma, a condição juvenil, ou seja, as maneiras de viver a juventude, com suas dinâmicas plurais em virtude das realidades e características diferentes que estes estão inseridos, apresenta estilos de vida que configuram as formas de viver tal condição nos seus cotidianos, pois dependem dos atributos sociais, culturais, econômicos, políticos e do momento histórico que influenciam na significação social dada ao segmento juvenil e ao momento de passagem de jovem para a vida adulta. Nessa perspectiva, para analisarmos as experiências de lazer dos jovens da OSSA, é necessário considerar as múltiplas variáveis que podem envolver o tempo livre juvenil, buscando compreender não só os diferentes sentidos que lhes são atribuídos como também o contexto sociocultural de suas práticas, as quais, em conformidade com Certeau (2014), são determinadas pelo meio em que os indivíduos estão inseridos.

Seria esse mais um dado para discutirmos a diferença entre o que os jovens efetivamente querem e o que lhes é oferecido, ou não, como possibilidades de cultura e de lazer.

Nesse aspecto, Puig e Trilla (2004) afirmam que as experiências de lazer são correspondentes às possibilidades e condições existentes, conforme destaque:

Nem todos podem aproveitar igualmente as possibilidades de ócio que o meio oferece. Variáveis como *status* social, econômico, familiar, sexo, idade, etc., definem para cada um, possibilidades de acesso aos elementos que o meio oferece para o tempo

livre. Segundo essas variáveis, cada indivíduo tem mais ou menos tempo livre, um acesso material mais fácil ou difícil a determinadas diversões, ou recaem sobre ele expectativas sociais ou morais sobre como usar o tempo livre. O lugar que cada um ocupa no meio é que determina as possibilidades reais de usufruto daquilo que este lhe proporciona. (PUIG; TRILLA, 2004, p. 81).

Os autores apontam que contribuir para a formação das pessoas para conseguir um ócio melhor é uma tarefa a ser realizada pelo conjunto das instituições educativas (escola, família, meios de comunicação, etc.). “A orientação e o conteúdo do tempo livre de cada um [...] vêm muito condicionados pelas vivências e a bagagem de valores, hábitos, habilidades e recursos (intelectuais, artísticos, técnicos) que a família e a escola geram” (Id. Ibid, p. 77).

Assim, para a percepção das práticas que os jovens realizam e como realizam, entendemos ser necessário analisar as maneiras de agir dos jovens no cotidiano e como esse agir está correlacionado com questões socioeconômicas e culturais, provenientes do contexto familiar e comunitário. Em virtude de o lócus da pesquisa estar situado num contexto de vulnerabilidades sociais, onde diferentes situações relacionadas à violência são uma constante, questionamos a Coordenadora Pedagógica sobre a existência de situações vulneráveis de violência entre os jovens, relacionadas às atitudes cotidianas, a resposta da profissional pode elucidar o comportamento dos jovens nas suas maneiras de agir no cotidiano perceptíveis na OSSA:

Elas são crianças mais tranquilas, mas ainda têm essa cultura de bater um no outro “Eu vou bater, porque me bateu também” “Eu vou xingar porque me xingou também”. [...] Às vezes você passa no pátio, no corredor, é briga de chute. Daí nós tentamos orientar que é errado. Orientar que se gosta de luta, extravasa em uma capoeira, um muay thai, descarregar isso na atividade mesmo, não nas pessoas. Mas temos questão de agressividade sim, xingamento, *bullying*. Não é tão frequente no nosso dia a dia, porque eles sabem que a gente está em cima, eles acabam se policiando. Eu falo para eles, “Vocês querem ser pessoas de caráter? Caráter é fazer o certo mesmo que ninguém esteja olhando”. Eles vêm de uma realidade agressiva, que o pai bate na mãe, ou até mesmo eles sofrem algum tipo de violência, um parente já foi preso. A gente tenta mostrar para ele que esse não é o comum, se não eles banalizam e acham que é normal. As vezes com eles mesmos tem aquela questão de agressividade, alguns jovens apareceram riscados. Tem alguns jovens e crianças que tem índices de depressão, criança de oito anos já apresentou índices de depressão, a psicóloga que vem conversar conosco disso, que é uma idade bem crítica. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 22/11/2019).

Ainda sobre o agir dos jovens, durante a roda de conversa realizada no período matutino, questionamos sobre a palavra rebeldia e o que significava para eles, resumindo nas falas as seguintes respostas: “Não sei nem o que significa”; “O que é? Ah! é quando você tem uma resistência”; “Eu não posso sair, se não minha mãe me bate”; “Eu sou e a minha mãe bate” (RODA DE CONVERSA, 28/11/2019). Devido ao comportamento rebelde ser constante

durante a adolescência, primeira fase da juventude, o questionamento teve o objetivo de investigar como eram as atitudes de resistência, como agiam no seu cotidiano e a resposta direcionou para questões ou atos de violência física ou moral sofridos. Nesse contexto, Muggah e Pellegrino (2020) apontam que os impactos da violência juvenil vão além das lesões físicas. Os autores relatam por meio de estudos que mostraram como isso pode gerar medo e ansiedade, prejudicando no desempenho escolar, além de contribuir para uma cultura de permissividade e impunidade.

Dessa forma, percebemos que as atitudes de violência fazem parte do cotidiano desses jovens, atitudes de violência verbal, empurrões e olhares de repreensão entre alguns alunos são frequentes, mesmo sendo construída uma política da Cultura de Paz<sup>78</sup> na entidade de acordo com as orientações da Unesco (2004) acontecem situações de conflito. Por isso, defendemos que a cultura da paz deve ser uma proposta, uma constante a ser trabalhada em diferentes locais, como: escola, família, na OSSA e em todos os ambientes de convívio e relações humanas.

Para compreender o entendimento que os jovens têm sobre temas da atualidade foram coletadas, por meio de questionário, informações que apontaram os seguintes dados: (02) jovens declararam se interessar por assuntos políticos; (09) sobre temas relacionados ao meio ambiente e globalização, em que notícias na internet foi equivalente. Quanto a assistir jornais pela televisão somente (05) declararam que acompanham, porém, um fato que chamou atenção é que todos os jovens da OSSA declararam que não têm o hábito de escutar emissoras de rádio. Em relação a questões de informação compreendemos que os jovens ainda não estão maduros para o entendimento sobre assuntos políticos, compreendem sobre os seus direitos e deveres, porém ainda não os praticam.

Em relação à consciência da fase de transição que estavam passando da infância para o mundo adulto, perguntamos de forma aberta no questionário para compreendermos os sentidos e significados sobre o sentimento relacionado a juventude, onde foi questionado: O que é ser jovem para você? Qual o sentimento deles em relação a ser jovem, o que significava para eles. Foram obtidas as seguintes respostas: “as vezes é bom e também ruim”; “sair com amigos”, “sair sozinho”; “curtir”; “teimoso e vaidoso”; “ser rebelde”; “não sei explicar”; “ser

---

<sup>78</sup> A cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis (NOLETO, 2010, p. 11-12).

feliz e brincar com os amigos”; “ser mais responsável”; “ser responsável”; “é ter responsabilidade”; “ter um pouco de maturidade”.

Percebemos que os participantes possuem a consciência do que é ser jovem, no entanto, existe uma certa dificuldade em expressar a sua juventude, a palavra responsabilidade representa a consciência da passagem da infância para a vida adulta, mas essa passagem precisa de preparação, de consciência e de fortalecimento para que, quando chegar à vida adulta, esse jovem tenha constituído as suas táticas de resistência, as suas astúcias para poder ter meios de interagir nas relações sociais e para poder posicionar-se perante a sociedade.

#### 4.3.2 A juventude da OSSA e os usos e consumos do lazer

Referente às questões relacionadas ao lazer, esporte e cultura, foram analisados os usos e consumos que os jovens fazem do seu tempo livre e revelado como é vivenciado o cotidiano, “as maneiras de fazer”, sua integração, sua relação com os contextos que estão inseridos, suas escolhas ou falta de opções, revelando que não há muito que se fazer, seus desejos, escolhas e projetos de vida.

Segundo Certeau (2014), o espaço é o lugar praticado e as experiências de lazer dos jovens da OSSA na comunidade tem como cenário o espaço da rua. Neste sentido, identificamos a necessidade de abrir o leque de possibilidade de lazer nos seus diferentes interesses, sendo necessárias intervenções de políticas públicas, garantindo assim a diversidade de ações e cumprindo o “direito ao lazer”, conforme disposições do artigo 6º da Constituição de 1988. Observamos que a instituição busca apresentar o debate entre as práticas de lazer e o uso dos espaços, contribuindo para fortalecê-los como sujeitos de direitos.

Entendendo o lazer enquanto direito, Rechia (2015, p. 57) afirma que:

O direito ao lazer mantém-se a partir do diálogo, da parceria, do interesse, da luta, do pacto entre direitos e deveres, entre cidade e cidadão, visando o "conviver" nos grandes centros urbanos. Para tanto, deve haver mútua confiança entre gestão pública e cidadãos, para que possamos de fato passar da fábula à realidade. Essa passagem deve considerar as raízes das comunidades, seus sonhos e suas necessidades.

Para a fruição do lazer e exercício da cidadania, ou seja, o direito a ter direitos e deveres, durante a roda de conversa realizada no período vespertino os alunos apontaram que os locais de permanência aos finais de semana é a casa, a rua ou o bairro (RODA DE CONVERSA, 28/11/2019). Destacamos que a rua é o local para o encontro de amigos, jogos de bola, um espaço privilegiado, social e público para vivenciar o lazer. Nela é possível

conviver, construir amizades, é o espaço onde a maioria dos jovens da OSSA conviveu a sua infância, construiu amizades e formou redes de sociabilidade e vínculos, ou seja, a rua possui um significado relacionado a dimensão lúdica.

No entanto, a rua também pode ser local onde os jovens resistem as questões de ser um espaço público aberto a situações de violência, tráfico de drogas, entre outras adversidades que estão impostas, de acordo as (re)significações e (re)apropriações usufruídas. Assim, a rua apresenta uma dicotomia de simbologias, pode ser espaço para a fruição do lúdico, da alegria e da diversão ou pode ser o espaço do perigo e dos riscos sociais. Nesse sentido, Martins e Souza (2007) destacam a importância dos espaços como espaços de cidadania.

Em contextos sociais marcados, dentre outros aspectos pelas diferenças e desigualdades, a juventude deve ser pensada em múltiplas dimensões e compreender de que maneira os jovens, na sua diversidade, vivenciam os problemas dessa fase da vida. As diferentes juventudes são marcadas pelas (im)possibilidades relacionadas às desigualdades e que parecem ser condicionantes estruturais para negar o direito à cidadania a muitos desses jovens. Entretanto, o direito ao exercício de brincar, de se divertir, de (re)inventar linguagens próprias, de formar-se e informa-se culturalmente, apresenta-se como necessidade para que todos experimentem e exercitem essa cidadania como um direito. Os espaços e formas de lazer, nesse sentido, tornam-se uma dimensão privilegiada de participação juvenil. (MARTINS; SOUZA, 2007, p. 05).

Segundo estes autores, além da falta de espaços ocorre a impossibilidade de disponibilizar recursos para consumir um lazer diversificado, caracterizado como um direito social de todos. Dessa forma, no contexto da Moradias União Ferroviária as experiências de lazer são praticadas nas ruas da comunidade ou dentro de seus lares.

As escolhas pelos espaços de lazer fora de casa devem ser dimensionadas segundo alguns aspectos importantes para compreendermos em que contextos são realizadas. Questões como a ausência de equipamentos de cultura e de lazer, o alto custo das passagens dos transportes – em muitas localidades, até mesmo a ausência destes, a distância entre o local de moradia e os centros urbanos, a crescente violência que restringe a circulação e a ocupação do espaço público, são alguns dos fatores que podem determinar essas escolhas. (Id. Ibid, p. 13).

Marcellino (2006b) defende que democratizar o lazer significa democratizar o espaço, pois, tempo disponível deve corresponder a espaço disponível, o qual nas grandes cidades atuais sobra pouca ou quase nenhuma oportunidade espacial para a convivência. Dayrell (2007) aponta sobre a importância de espaços de convivência e sociabilidade para a juventude e a relação de sentidos e significados a ele atribuídos, sendo que as diferentes dimensões da condição juvenil são influenciadas pelo espaço onde são construídas. É o espaço da fruição do

vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, em outras palavras, os espaços físicos são transformados em espaços sociais pela produção de estruturas particulares de significados.

Dessa forma, Rechia (2006), nos alerta que a cidade significa a relação do sujeito consigo, com o outro e com o lugar onde vive, sendo atribuído significado para determinados cenários para quem nela vive e usufrui.

Observamos também, a partir do questionário, apontamentos acerca do local que utilizam para desenvolver as suas práticas de lazer, em que obtivemos (07) respostas relacionadas a fruição do lúdico na utilização da rua como espaço de lazer, com destaque às brincadeiras futebol, bete ombro, voleibol e “hoje não<sup>79</sup>”, os jovens também apontaram o Parque Peladeiro, situado na comunidade próxima, como um local de encontro e para a prática de lazer. O resumo da conversa referente ao lúdico, sobre o que gostam de brincar e fazer de atividades no tempo livre, foi o seguinte: gostam de brincar de mãe se esconde; futebol; jogar vôlei; conversar; contar piada; jogar futebol; andar de bicicleta; bete ombro e dançar. Também apontaram que gostariam de brincar mais na rua com outras atividades, porém faltam integrantes para práticas como o bete ombro e “hoje não”. Os jovens destacaram que gostam de usar o tempo livre com atividades relacionadas à tecnologia e relataram que ficam horas ou passam a noite sem dormir por conta dos games (RODA DE CONVERSA, período matutino, 28/11/2019).

Questões relacionadas à escassez de espaços poderiam ser solucionadas com uma articulação comunitária frente às instituições públicas locais, as quais apresentam um maior espaço físico para dar suporte aos projetos sociais, isto é, formalizar parcerias para a realização de eventos e mostras para a demonstração dos trabalhos desenvolvidos nos projetos sociais para a comunidade, como destaca o Assistente Social:

Eventos em lugares abertos, como nas praças. Eventos chamam a atenção da comunidade, como a apresentação da OSSA de Natal aberta para comunidade, não coube o público no local. (ENTREVISTA, Assistente Social, 18/11/2019).

Nesse sentido, Marcellino (2006b) defende que a forma de minimizar a falta de opções de lazer para a população é fomentar canais para a implantação de políticas setoriais de lazer conectadas com as demais áreas socioculturais, possibilitando a ressignificação de espaço urbano. Já Castro e Abramovay (2002) são incisivas sobre a necessidade de se ampliar as

---

<sup>79</sup> Brincadeira popular que consiste em adotar estratégias para surpreender diariamente os amigos com agressões leves antes que seja surpreendido. A frase “hoje não!” encerra a disputa e garante a imunidade daquele dia.

iniciativas públicas voltadas para as comunidades, visando a construção de espaços recreativos em seus ambientes de convívio e reconhecendo que os jovens de periferia contam com poucos espaços para sua recreação. Assim, evidenciamos que, além das carências que permeiam o cotidiano quanto ao envolvimento com atividades lúdico-esportivas, devido à falta de equipamentos de lazer adequados, ou pela precariedade, existe uma escassez de programação cultural interessante e acessos deficitários.

Em relação à oferta de ações pelas instituições públicas que promovem o esporte e o lazer no território, a Educadora Social destacou que seria interessante potencializar as ações em parceria com o único centro esportivo do município de Curitiba implementado no território, cujo perfil de atendimento, coincidentemente, é voltado para a juventude:

O Cejuv poderia ter aquele teatro de arena, aquilo é de imensa importância para a comunidade. Como a gente desenvolve atividades de teatro aqui na OSSA, a gente percebe que as nossas crianças e adolescentes tem um potencial fantástico. Seria um espaço para realmente ser utilizado com práticas de teatro, apresentação, eu tenho certeza de que a juventude ocuparia [...]. Tinha a academia também, acho que não tem mais, seria um espaço bacana de revitalização. A piscina, tem as atividades, mas poderia ter com mais frequência. A quadra, ocupar com torneios, com hora marcada de atividades esportivas (vôlei, handebol, basquete, futebol), com esse torneio às vezes tem pessoas que olham, e podem sair atletas. Tem os espaços que a Fundação Cultural poderia realizar junto com o Cejuv, que pode ser realizada atividades artísticas, que promovam a criatividade. (ENTREVISTA, Educadora Social, 18/11/2019).

Por este relato interpretamos que existe carência de espaços e projetos culturais, esportivos e de lazer destinados à comunidade do Bolsão Audi-União, sendo necessária a disponibilização de atividades que estejam compatíveis com os interesses e a cultura da comunidade, isto é, ações que possam contribuir para a confraternização e estímulo ao esporte e ao lazer. Segundo Brenner, Dayrell e Carrano (2008a), os espaços de cultura e lazer, com todas as suas possibilidades, se colocam na perspectiva do direito, para o direito à cultura é necessária a promoção da cidadania cultural, que implica na criação de condições de produção cultural, “[...] está compreendida como acesso a produtos, informações, meios de produção, difusão e valorização da memória cultural coletiva” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO (2008a, p. 177).

Nesse sentido, Puig e Trilla (2004) apontam que o contexto social determina as condições para o consumo do lazer em diferentes dimensões e destacam:

O meio (social, cultural, urbano, ecológico) oferece um conjunto de possibilidades para dotar de conteúdo o tempo livre das pessoas que nele habitam. Essas possibilidades referem-se à disponibilidade de espaços, espetáculos, meios de comunicação, instituições recreativas, paisagens, produtos culturais, equipamentos

esportivos, etc. Também fazem parte do meio ou contexto as outras pessoas com que, direta ou indiretamente, uma pessoa se relaciona ou pode se relacionar em sua atividade de ócio (amigos, educadores, parentes, vizinhos, etc.). Também consideramos integrantes do meio os códigos e as normas de caráter legal e moral, os costumes, as tradições, as modas, tudo o que marque os limites entre o que se pode e não se pode fazer, e o que, segundo a moral presente, deve-se ou não fazer, assim como tudo o que estimule, sugira ou oriente para determinados. (PUIG; TRILLA, 2004, p. 81).

Em corroboração, Brenner, Dayrell e Carrano (2008a) argumentam que a autonomia dos sujeitos nos tempos e espaços de lazer encontra a sua relatividade nas formas de produzir e estabelecer as relações, bem como experimentam a sua liberdade num determinado contexto social comunitário.

Em outro questionamento, indagamos aos jovens sobre o sentimento de pertencimento ao local do projeto e (10) jovens consideram a OSSA como seu espaço de convivência. Podemos evidenciar que existe o sentimento de apropriação e pertencimento pelos jovens em relação ao espaço da instituição. Assim entendemos, ao nos apoiarmos em Certeau (2014), que a OSSA é um lugar praticado pelos jovens, cujo simbólico é feito pelas apropriações que a tornam um espaço de convívio, ou seja, pelos sentidos e significados que os seus educados atribuem em relação a entidade, pelas possibilidades de realização de práticas e pelo sentimento de pertencimento.

Quanto ao lugar praticado da OSSA e as atividades que os jovens mais gostam de participar na entidade, as respostas no questionário foram: a quadra de esportes e a sala de informática, com destaque pela maior preferência. No entanto, pelo depoimento da Educadora Social percebemos que os jovens gostam de utilizar o espaço para as práticas corporais, mas possuem muita resistência na atividade em si:

Com relação ao âmbito corporal, há bastante resistência. Tem algumas atividades que fazemos que chama a atenção deles, como as do circo. Como temos bastante apresentações aqui no projeto, trabalhamos a parte corporal, porém não é nada específico. Também têm bastante vergonha por parte dos jovens, os que participam das apresentações por livre e espontânea vontade das apresentações [sic] são poucos. Sem contar que os jovens também têm dificuldade de se expressar por meio da linguagem e escrita, porém eu acredito que seja por conta da vergonha, quando abordamos assuntos como funk e videogame eles desenvolvem melhor. (ENTREVISTA, Educadora Social, 18/11/2019).

Acerca da percepção dos alunos nas atividades que são desenvolvidas neste cotidiano, perguntamos de forma aberta no questionário se tais práticas auxiliam na formação educacional, cultural e no próprio posicionamento perante a sociedade. As respostas afirmativas indicaram que auxiliam nas seguintes dimensões: “convivência”; “educação para ser uma pessoa crítica”;

“aprendemos a valorizar”; “educa”; “amplia a educação” e “para respeitar o outro”. Os jovens da OSSA apontaram que a entidade cumpre o seu papel socioeducativo, pois as respostas vão ao encontro das Diretrizes Rogacionistas, que buscam um educar crítico, emancipador, voltado para os valores e virtudes dos seus educandos, convergindo com as respostas e as atitudes dos jovens, que apontam para questões de valorização.

A próxima questão abordada na pesquisa se refere à apropriação dos espaços da cidade, em que foi questionado sobre os pontos turísticos que mais visitavam, sendo o questionamento apresentado aos jovens por meio perguntas fechadas em 19 espaços de destaque de Curitiba. Entre os locais que tiveram maior sinalização de visitas (10) destacam-se o Parque Centenário da Imigração Japonesa; Centro de Curitiba; Zoológico e Jardim Botânico. Interpretamos que estes locais tendem a ser os mais visitados em virtude da proximidade geográfica do local com as residências dos jovens. Nesse sentido, percebemos que a mobilidade é um entrave para a possibilidade de conhecer e ter o “direito à cidade”. Neste tópico é possível perceber que muitos dos espaços conhecidos pelos jovens foram em decorrência do acesso que a OSSA disponibiliza por meio de passeios em Curitiba e municípios vizinhos.

No questionamento referente a viagem, o litoral, “praia”, foi o local com maior número de indicações, porém não foi questionado sobre o tempo de permanência no local, se um final de semana, uma semana ou mais, para verificar se a vivência desse momento de lazer está correlacionado com o chamado “bate e volta”, pela proximidade do litoral com Curitiba.

Em relação ao comportamento dos jovens, a Educadora Social contribuiu relatando as diferenças de atitudes dos jovens entre as duas turmas de educandos:

Das duas turmas que eu tenho, dá para ver nitidamente a diferença. A turma da manhã é pouco participativa em dar opinião nas coisas que vamos fazer e tem maior resistência em realizar as atividades. A tarde o grupo é mais participativo, dá mais opinião. Inclusive, em todas as atividades, o grupo da tarde é mais participativo, acolhem mais as propostas. Nas apresentações, o desenvolvimento corporal do pessoal da tarde é bem melhor do que o da manhã, por conta da resistência, já que os da manhã consideram que estão fazendo obrigados. Por exemplo, a apresentação da consciência negra que a gente vai fazer essa semana, eu já usei essa apresentação ano passado e quando foi para eu retomar essa dança, eu pedi ideias para os alunos, e de manhã ninguém fala nada, é bem difícil tirar ideias da manhã. Já os da tarde dão mais ideias. Eu acho que mesmo se for com algo que eles preferem, eles não dariam tantas ideias e participação como os da tarde. Por exemplo, na informática, tem que ser o que eles gostam. (ENTREVISTA, Educadora Social, 18/11/2019).

Durante o período da observação de campo as características apontadas pela Educadora Social entre as duas turmas, corresponde ao seu discurso. A turma da manhã apresentou constantes situações de embate e enfrentamentos entre os educandos, ou seja, o

*bullying* é mais frequente, porém realizavam as atividades com resistência, mas executavam. Já no período da tarde existia uma maior abertura às dificuldades do outro, maior diálogo, sendo perceptível um gosto maior pelo estudo em relação aos entretenimentos das redes virtuais.

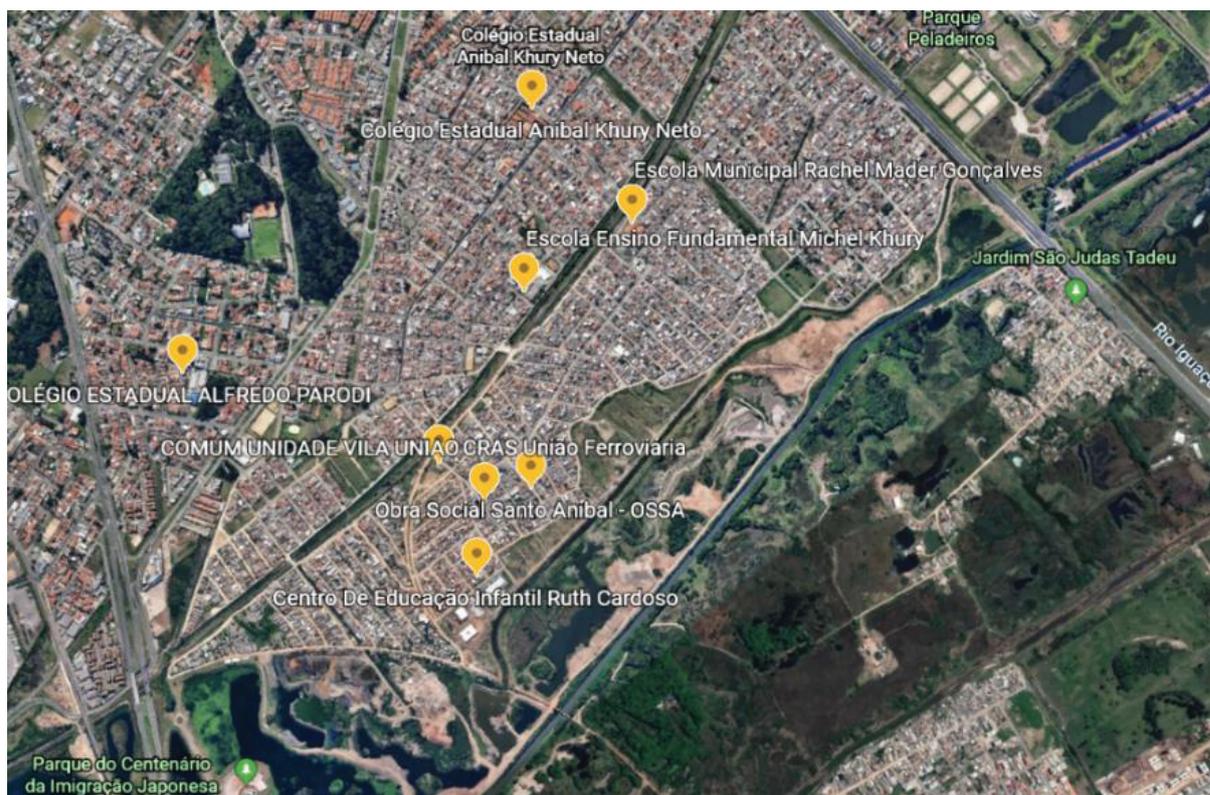
Também questionamos a Coordenadora Pedagógica sobre a contribuição das atividades desenvolvidas para o desenvolvimento pedagógico, conscientização e formação das maneiras de ser, pensar e agir dos educandos jovens, refletindo na criatividade do cotidiano, nas práticas corporais no âmbito do lazer, onde obtivemos o seguinte depoimento:

Sim, inclusive tem uma educadora nossa, que ela estava trabalhando a cultura indígena, daí ela só fez uma alusão, e falou “Por que na escola a gente não aprende o Guarani? Invés do Inglês, a gente deveria aprender o Guarani, porque inglês não é da nossa cultura. A gente sabe que se a gente não souber inglês hoje em dia a gente não vai para nenhuma parte do mundo, é uma coisa tão globalizada que a gente deveria aprender o Guarani”. Daí chegou uma aluna na escola e falou que inglês não era importante não, que ela queria aprender o Guarani. Aquilo ali ficou dentro dela, ela passou a se questionar. Então, nas brincadeiras de roda, as educadoras tentam resgatar as culturas originalmente brasileiras, quando elas resgatam a cultura afro, ou a cultura indígena, resgatam esse lazer que nos foi dado pelos ancestrais, pela nossa raiz. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 19/11/2019).

O contexto crítico e cultural que a OSSA transmite aos seus educandos tende a propiciar um olhar numa perspectiva ampliada, de manutenção da cultura raiz do povo brasileiro, da consciência da importância da identidade de cada um. Em virtude das respostas obtidas, de forma aberta nos questionários e pelo depoimento da Coordenadora Pedagógica e Educadora Social, inferimos que os ensinamentos diários disseminados e praticados neste cotidiano atingem o objetivo em relação aos aspectos de exercício da cidadania, formação de valores e virtudes. As palavras “aprendemos a valorizar” refletem a pedagogia cidadã incorporada.

Em relação à educação formal, questionamos sobre a “formação pessoal” de cada educando, os quais declararam que frequentam a Rede Estadual de Ensino, sendo (09) frequentando o segundo segmento do Ensino Fundamental e (03) o Ensino Médio. Os colégios indicados foram: (08) Colégio Estadual Alfredo Parodi; (03) Colégio Estadual Aníbal Khuri Neto e (01) Escola São Paulo Apóstolo.

FIGURA 62 - REDE DE ENSINO FORMAL PRESENTE NA COMUNIDADE



FONTE: Google® Maps (2020).

Na figura acima apontamos que os estabelecimentos de ensino estão a uma distância aproximada de 1,5 km em relação à OSSA, onde os jovens necessitam atravessar a linha do trem para o acesso às escolas. Verificamos, por meio de pesquisas em jornais, que uma das reivindicações da comunidade do Bolsão Audi-União é a construção de uma passarela para facilitar a mobilidade e possibilitar a segurança dos moradores.

FIGURAS 63 E 64 - REDE DE ENSINO FORMAL PRESENTE NA COMUNIDADE



FONTE: Adaptado do Google® Maps (2020).

Sendo a educação um bem popularizado e acessado pelas diferentes classes sociais, se faz presente no cotidiano de milhares de jovens brasileiros. O cotidiano educacional dos integrantes da OSSA não difere do contexto infantil e juvenil da grande maioria dos estudantes, em que o “gostar” de estudar tende a ser para alguns, o que deveria ser uma regra, uma disciplina, um querer aprender para evoluir. Nesse sentido, percebemos uma troca das necessidades e dos horários, uma antidisciplina, a subversão da utilização do tempo para o que se gosta de fazer, o uso e o consumo do tempo para momentos de diversão nos aparelhos celulares, pelo navegar na internet ou horas a frente dos aparelhos de TV. Tal afirmação pode ser evidenciada pelo questionamento feito aos jovens quanto ao tempo diário dedicado para estudar, além do tempo de permanência escolar, sendo obtidas as seguintes respostas: (08) responderam que estudam até uma hora por dia; (01) acima de duas horas e (03) não estudam fora da escola. Observamos com essas informações que os jovens não possuem uma rotina e o gosto pelo estudo.

Os dados acima relacionados retratam a insuficiência do tempo para formação, para uma inculcação dos conteúdos. Durante a etapa de observação no campo da pesquisa, percebemos que muitos educandos apresentam dificuldades em escrever, fato que pode estar correlacionado à falta de estudo diário. Quanto aos hábitos escolares, questionamos qual material didático utilizam para pesquisar, sendo destacado o uso de livros e internet. Os maiores problemas percebidos foram concordância, ortografia, letras mal redigidas, entre outros, e na expressão oral uma linguagem com erros de concordâncias e vícios popularizados de linguagem como exemplo: “Ah, entrega pra muié [sic]” (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/2019).

Outros aspectos correlacionados à formação educacional também foram questionados, como exemplo, se participam de cursos de inglês, sendo obtidas as seguintes respostas: (11) declararam não frequentar aulas de inglês além das aulas da escola e somente (01) declarou participar. Tal dado reflete a impossibilidade da ampliação do capital cultural, devido às questões econômicas e por interesses pessoais.

Acerca do hábito pela leitura, caracterizamos que é pouco disseminado, onde (8) jovens declararam que não gostam de ler e (04) gostam de leitura. Aferimos que o interesse cultural pela leitura e pela escrita é precário nos educandos da OSSA, embora exista o incentivo pela leitura por parte da instituição, com disponibilização de uma biblioteca com grande número de exemplares para empréstimo. Assim, percebemos dificuldades primárias em relação ao uso da linguagem escrita e falada, destacando problemas de ortografia básicos e fortes vícios de linguagem.

Em relação às práticas de lazer, durante o momento da roda de conversa com os educandos do período matutino, questionamos sobre o que eles gostavam de praticar em relação a cultura, esporte, lazer. As respostas foram: “futebol”; “dança”; “eu gosto muito de comida, mas em relação às práticas culturais eu faria dança”; “corrida”; “games” e “futebol, esporte em geral”. Sobre a corrida, perguntamos onde gostavam de correr e estes responderam que em qualquer lugar, seguindo a seguinte fala: “Lá na escola temos um grupinho de corrida, na Escola Maria Marli tinha mais oportunidades, a gente prefere lá”. Percebendo uma preferência pela escola municipal, questionamos como foi a passagem da escola municipal para o colégio estadual e a resposta foi: “Ah! gente muito grande e os professores da escola pararam de levar os alunos para campeonatos, nós gostávamos da Escola Maria Marli, a escola é um ambiente repressor (RODA DE CONVERSA, período matutino, 28/11/2019). Observamos que existe um hiato entre a passagem da educação no âmbito municipal para o estadual, onde os jovens declararam que se sentiam mais acolhidos na escola que atendia até o 5º ano do Ensino Fundamental e relataram que sofreram no início, pela falta de acolhimento, pelos espaços sem cor e pela falta de participarem de campeonatos e outras atividades que eram oportunizadas pela escola municipal.

Acerca dos aspectos relacionados à qualificação dos espaços, à questão estética, é importante destacar que os educandos da turma do período da manhã fizeram uma referência negativa aos espaços dos colégios que estudam, relataram que os ambientes possuem paredes riscadas, objetos quebrados, entre outras práticas delinquentes de depredação do espaço escolar, dessa forma a pesquisadora questionou: Vocês não gostam de ficar no Colégio Estadual? Por quê? Em síntese, surgiu a seguinte conversa: “A escola municipal é melhor que a estadual, por ter maior acolhimento, não gostamos de mudar. É um ambiente repressor”. O que vocês acham de um ambiente quando está tudo quebrado? “Ah! ‘morto’, ‘favela’, é falta de respeito com o espaço, quebrarem”. Se o espaço da escola fosse mais bonito, vocês gostariam de estar lá mais tempo? “Claro que sim, eu também, claro... claro” (RODA DE CONVERSA, período matutino, 28/11/2019).

Nesse sentido, percebemos muitas críticas em relação à infraestrutura do espaço escolar, sendo apontados defeitos sobre os espaços esportivos, os riscos nas paredes, janelas quebradas, ou seja, a inadequação do espaço e o respectivo desconforto em estar convivendo em espaços depredados.

Para Certeau (2014), é possível compreender os usos, pelo habitar, pela apropriação, pelo que produzem e transformam e pelas vivências que os sujeitos fazem dos espaços. Dessa forma, evidencia-se que para que haja apropriação pelos jovens é necessário praticar o lugar,

porém, estes não apreciam espaços depredados, se sentem mal, evidencia-se que a estética dos ambientes é priorizada e está relacionada com espaços qualificados. Por este aspecto, percebemos que os jovens possuem um senso estético, daquilo que é bonito, agradável e acolhedor, capaz de produzir sentimento de pertencimento, dando sentido e significado ao espaço, pois, além das questões relacionadas à beleza também existe o elemento das sensibilidades, do sentir-se bem nos ambientes. Dessa forma podemos inferir que a educação estética é desenvolvida pela OSSA em relação a questões relacionadas ao zelo, ao asseio, o aconchego, conservação, mas também na perspectiva de dar sentido e significado às coisas, ao respeito ao outro, ao respeito acerca das diferenças, entre outros aspectos.

Em relação à participação em atividades culturais complementares como teatro, música e dança, a compreensão é que a instituição é o principal canal de fomento à cultura dos jovens, pois promove passeios, parcerias com projetos universitários e com órgãos públicos, como Fundações e Secretarias Municipais.

Sobre as preferências ou gostos do universo juvenil e suas práticas concretas, se torna relevante na medida em que nem todos os jovens são capazes de colocar em prática aquilo que dizem gostar ou preferirem fazer. A esfera das escolhas muitas vezes está condicionada a condições materiais, para torná-las práticas concretas e incorporadas na vida do jovem para além do desejo. Os gostos também são produzidos e conformados a partir de um campo de possibilidades que se impõe “[...] ao jovem a partir de seu universo sociocultural, não estando, esta dimensão, restrita a características puramente individuais, livres de qualquer influência do meio ou das condições sociais e econômicas nas quais se insere o jovem” (MARTINS; SOUZA, 2007, p. 1-2).

Os gostos (ou seja, as preferências manifestadas) são a afirmação prática de uma diferença inevitável. Não é por acaso que, ao serem obrigados a justificarem-se, eles afirmam-se de maneira totalmente negativa, pela recusa oposta a outros gostos. [...] A aversão pelos estilos de vida diferentes é, sem dúvida, uma das mais fortes barreiras entre as classes. (BOURDIEU, 2015, p. 56-57).

Setton (2010) aponta que todas as relações educativas e socializadoras são relações de comunicação, mensagem educativa. No entanto, as regras culturais ligadas às artes eruditas ou à cultura letrada dependem de códigos prévios de apreciação, ou seja, a sensibilidade estética, a capacidade de assimilar e se identificar com o objeto artístico dependem do acesso e de um aprendizado prévio de códigos e instrumentos de apropriação, uma sensibilização anterior normalmente conquistada no seio familiar. Nesse sentido, existe uma ligação entre o estilo de

vida dos agentes, os quais são comandados por opções estéticas e resultam nas suas redes de relações, suas aspirações, interesses e suas atitudes ou posturas corporais.

Para a percepção das práticas que os jovens realizam e como realizam, entendemos que é necessário analisar suas maneiras de agir no cotidiano e como esse agir está correlacionado com questões socioeconômicas e culturais provenientes do contexto familiar e comunitário. No contexto da educação social, entendemos que a OSSA fomenta o capital cultural dos jovens, pois promove o acesso a diferentes culturas como a dança, teatro, música, passeios e outros. Dessa forma, junto com suas parcerias, agrega a diversidade cultural do popular ao erudito, propiciando visita a museus, apresentações teatrais, participação em oficinas culturais, entre outras atividades que propiciam assim a equidade para os jovens educandos da entidade.

Sobre as atividades esportivas, a obra social estimula algumas práticas esportivas, porém argumenta que a presença de um profissional de Educação Física no cotidiano potencializaria as práticas de esporte e lazer na entidade. Nesse contexto, foram identificadas redes de parcerias com instituições que fomentam a cultura corporal do movimento, com destaque as universidades que vão até o espaço para o desenvolvimento de projetos acadêmicos ou cumprimento de horas de estágio acadêmico supervisionado, conforme relato da Coordenadora Pedagógica no tópico anterior da pesquisa. Alguns jovens participam das práticas realizadas nos centros esportivos da Prefeitura Municipal de Curitiba, com destaque para as aulas de futebol, lutas, natação e dança, além de programas esportivos do Sesc. A escola também foi apontada como um espaço onde praticam esporte e, como prática espontânea, o uso da bicicleta foi apontado por (08) jovens, os quais declararam utilizá-la frequentemente.

Quanto às parcerias que a OSSA desenvolve para o estímulo às práticas esportivas, a Coordenadora Pedagógica relatou:

Os jovens participam da natação do Cejuv, eles têm futebol, e um projeto aqui próximo, tem o muay thai [...] e depois tem ballet para as meninas no Cejuv, geralmente duas vezes na semana cada. As professoras não acompanham por serem adolescentes aleatórios. (ENTREVISTA, Coordenadora Pedagógica, 19/11/2019).

Percebemos, na declaração acima, um potencial de formação que auxiliaria na falta do profissional de Educação Física do espaço, sendo formulados projetos esportivos nos centros para o atendimento aos projetos sociais, sendo articulada e ampliada a parceria entre as entidades sociais e os centros de esporte e lazer do município. No entanto, salientamos que os custos das vestimentas esportivas não são acessíveis ao bolso de muitos participantes da OSSA,

porém pelo Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (Comtiba), administrado pela FAS, é possível a inclusão de projetos para a aquisição de insumos compatíveis para a promoção social pelo esporte e lazer, após aprovação da proposta, por meio de celebração de convênios.

Isso significa preconizar o lazer enquanto “lazerania” estaria sendo cumprido, seria o acesso a bens culturais, por vias públicas, para a formação cidadã do jovem, em que a pedagogia do lazer estaria sendo colocada em prática. No contexto das políticas públicas, o conceito de lazerania deve ser aplicado e evidenciada a necessidade da oferta de espaços e equipamentos para que se concretize o direito ao lazer. Para Mascarenhas (2005), “a orientação geral colocada para o que estamos chamando de *política de lazerania* consiste, nesse sentido, em converter a maior quantidade possível de espaços, equipamentos, projetos e programas de lazer em verdadeiras casamatas da vontade coletiva” (MASCARENHAS, 2005, p. 263, grifo do autor).

Entre tais programas de lazer tem-se a formalização de parcerias e redes de associativismo, respaldadas com a afirmação de Brenner, Dayrell e Carrano (2008), quando apontam os resultados da pesquisa “Retratos da Juventude Brasileira” sobre as práticas esportivas, cuja maior incidência é realizada por jovens adolescentes e com o aumento da idade há um declínio da atividade esportiva. Nesta pesquisa foi relatado que mais da metade dos jovens brasileiros declararam que gostariam de fazer parte de algum clube ou associação esportiva. “Esse é um sinalizador para as políticas públicas que podem encontrar no associativismo esportivo o princípio das condições para o exercício democrático da vida coletiva” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008a, p. 184).

Com o intuito de investigar de forma ampla sobre os aspectos culturais, entrevistamos o Assistente Social e a Educadora Social, respectivamente, para analisar quais os impactos das atividades desenvolvidas na OSSA na vida cotidiana dos jovens e se elas favorecem ao gosto para práticas de esporte, lazer e cultura. O Assistente Social contribui com a seguinte consideração:

O que eu observo é que quando as educadoras têm atividade de recreação, é o que as crianças também esperam aqui na OSSA, sempre tem a questão das crianças quererem ir para quadra, onde vai ter atividades múltiplas, seja o esporte, a queimada, o caçador. Qualquer atividade, mas que eles vão estar ali, nesse momento, brincando, se relacionando e gastando a energia. Então isso provavelmente contribui para essa questão do esporte e lazer deles, aqui na OSSA. (ENTREVISTA, Assistente Social, 02/12/2019).

Nessa perspectiva, a Educadora Social ressalta que as atividades desenvolvidas, no âmbito do esporte, lazer e cultura para juventude, existem escolhas aparentes e pontuais de acordo com a disponibilidade dos espaços:

Elas são desenvolvidas de acordo com os espaços que temos na OSSA. Por exemplo, temos a acolhida, que são todas as turmas dentro de uma sala, e é desenvolvida a oração, ou algum filme temático, e sempre são desenvolvidas rodas de conversa nesse momento, então a parte de cultura já começa. A gente faz as atividades também em locais específicos, como a brinquedoteca, que temos vários jogos e usamos a ludicidade, também usamos esses espaços para ensaio, atividades em grupo. Sem contar que os jovens podem utilizar esse espaço para leitura, ou assistir algum filme. Temos também a sala de informática, que a gente usa para pesquisa, vídeos. Eu particularmente, uso para pesquisa. Dessa forma eles também tem a possibilidade de aprender a salvar documentos, mexer com alguns aplicativos. Tem também o momento lazer na sala de informática, que eles podem acessar o que eles quiserem, dentro dos limites do projeto. Os games por exemplo, eles podem jogar, porém com uma restrição para jogos de tiro. **Já que o projeto incentiva a vida e os jogos de tiro acabam incentivando a morte.** Temos também o espaço da biblioteca, onde é incentivada a leitura. Há leituras temáticas e leituras livre. E os jovens podem emprestar os livros disponíveis na biblioteca a qualquer momento. A parte de esportes geralmente é desenvolvida no pátio e na quadra, tem bola a vontade, que os jovens podem pegar para jogar futebol. Tem também rede de vôlei. Às vezes eu faço algumas atividades direcionadas de circo, treinos de circo, alongamento, porém não é muito frequente. Geralmente as atividades na quadra eu deixo mais livre, estipulando o esporte que vamos jogar. No espaço que tem embaixo da quadra também são desenvolvidas atividades relacionadas ao esporte. E lá tem algumas pinturas no chão, que as crianças utilizam para brincar. Tem as atividades na sala, se tem alguma atividade temática, nós desenvolvemos a roda de conversa, e nesse ambiente tem materiais de pintura, cadernos. (ENTREVISTA, Educadora Social, 18/11/2019, grifo nosso).

FIGURAS 65 E 66 - JOVENS PARTICIPANDO DE PRÁTICAS RECREATIVAS



FONTE: A autora (2019).

No relato da Educadora Social percebemos que a instituição estimula o uso de todos os seus espaços para a prática de atividades de forma diversificada. A entidade desenvolve as suas oficinas por meio de projetos definidos por temas. Nestes períodos as quatro turmas desenvolvem um determinado tema, tendo como proposta a apresentação dos seus resultados

das aprendizagens por meio de uma mostra aberta aos familiares. Para a produção dessas práticas, além da sala de aula de cada turma, são feitos rodízios entre os espaços e atividades, oportunizando a diversidade de ambientes. No entanto, percebemos pelos resultados dos dados coletados neste estudo que as práticas corporais e as atividades relacionadas à tecnologia, mídia e filmes são as prediletas dos jovens educandos, corroborando com os dados de pesquisas que indicam que as referidas práticas satisfazem as necessidades de uso do tempo disponível dos jovens.

Com o intuito de conhecer os usos do tempo entre os jovens investigados, perguntamos, no questionário, o que costumam fazer ou praticar, durante a semana e aos finais de semana, isto é, no seu tempo disponível e apresentamos questões com múltiplas alternativas, com possibilidade de assinalar mais de uma resposta. Como opções, foram apresentadas várias atividades que podem fazer parte do cotidiano dos jovens, as quais deveriam ser sinalizadas como de interesse, totalizando 22 itens. Constatamos que os jovens investigados apresentam participação significativa nas práticas sugeridas, sendo a preferência por assistir TV, navegar na internet, descansar e redes sociais.

As atividades relacionadas durante a semana foram: (10) ajudar e limpar a casa, (10) navegar na internet; (07) ficar descansando; (08) dormir; (09) assistir à televisão; (09) redes sociais; (09) encontrar e conversar com amigos. E, aos finais de semana os jovens sinalizaram com maior frequência: (10) ajudar nas tarefas de casa; (11) navegar na internet; (09) visitar amigos e parentes; (08) ir ao shopping; (09) dormir; (10) assistir TV; (10) navegar em redes sociais; (10) encontrar e conversar com amigos. Chama a atenção que fazer a limpeza e arrumar a casa é atividade realizada com maior frequência, talvez por terem que ocupar o lugar dos pais nas tarefas domésticas.

Para Castro e Abramovay (2002), o fato da maioria das práticas de lazer dos jovens de baixa renda estarem circunscritas ao espaço da casa indica a falta de espaços de lazer e cultura em suas comunidades. Entre os lazeres domésticos, assistir televisão é a atividade predileta dos jovens, sendo o programa “novelas” e “filmes” apontado como os mais assistidos. Consideramos que a opção assistir TV diversifica possibilidades, pode agregar ou desagregar famílias em função do interesse que se pretende assistir, mas como agregador social, pode criar espaços de encontro da família, reunir amigos para assistir programações afins, ou pode ser uma atividade tanto individual como social. Presença quase que obrigatória nos lares, a televisão é apontada em grande parte das pesquisas como uma das principais formas de apropriação do tempo livre entre os jovens. No entanto, Bourdieu (1997) nos alerta para o uso da televisão, que pode direcionar para a massificação cultural. O autor critica o uso da imagem

pela imagem, como utilização de fonte única de informação, e alerta para que o que poderia ter se tornado um extraordinário instrumento de democracia direta, não se converta em instrumento de opressão simbólica. “Uma parte da ação simbólica da televisão, no plano das informações, por exemplo, consiste em atrair a atenção para fatos que são de natureza a interessar a todo mundo, dos quais se pode dizer que são ônibus – isto é, para todo mundo” (BOURDIEU, 1997, p. 23).

Segundo Bourdieu (1997), a televisão tem uma espécie de monopólio de fato sobre a formação das cabeças de uma parcela muito importante da população. “Ora, ao insistir nas variedades, preenchendo esse tempo raro com o vazio, com nada ou quase nada, afastam-se as informações pertinentes que deveriam possuir o cidadão para exercer seus direitos democráticos.” (BOURDIEU, 1997, p. 23-24). É importante e necessária a conscientização de que a televisão pode reunir milhares de pessoas, principalmente à noite, diante dos seus programas, sendo que a informação fornecida por tal meio pode se tornar uma informação-ônibus, sem aspereza, homogeneizada, em que veem-se os efeitos políticos e culturais que podem resultar disso. É necessário filtrar informações, pois as mensagens são fornecidas muitas vezes por jornalistas porta-vozes de uma moral tipicamente-burguesa, que dizem o que se deve pensar (Id Ibid.).

Sobre os meios de comunicação, Dumazedier (2014) alerta sobre seus usos para o interesse as mercadorias, relatando os conteúdos do *mass-media*<sup>80</sup>:

[...] o conteúdo dos “*mass-media*” deve não só convencer como impressionar, não só informar como subjugar. Tudo acontece como se a maioria pensasse que o homem deveria ser reduzido aos seus instintos e ao dinheiro que possui no bolso. Resulta um sistema verdadeiramente simples: basta estimular os primeiros para esvaziar o segundo. Daí muitos programas comerciais de rádio e televisão serem dirigidos preferencialmente para estimular o desejo do dinheiro, o desejo de agressão e o desejo do erótico. (DUMAZEDIER, 2014, p. 89).

Segundo este mesmo autor, a exploração comercial dos grandes meios de divertimento procura no homem um cliente fácil, ao oferecer um mundo limitado e falso, prejudicando no desenvolvimento humano, contribuindo para a estagnação e regressão.

Além da televisão, as respostas provenientes dos questionários apontaram que a juventude da OSSA possui um grande interesse por equipamentos tecnológicos, retratando o gosto da juventude pelo uso de *smartphones*, *tablets*, computadores e suas respectivas redes

---

<sup>80</sup> Conjunto dos meios de comunicação de massa (jornal, rádio, televisão e outros).

sociais, como Facebook, WhatsApp, Instagram, YouTube, entre outros. Assim, o uso do computador ou do aparelho celular com acesso à internet é uma atividade frequente de lazer, envolvendo boa parte do tempo disponível. A navegação possibilita o acesso a músicas, filmes e outras formas de interação virtual relacionadas as culturas juvenis, como animês, games e outros, além da utilização da internet como meio para pesquisas escolares. No entanto, percebemos que não são todos os jovens que têm acesso aos aparelhos, devido a questões econômicas, pois qual é o preço desse aparato todo? Tecnologia custa relativamente caro e, infelizmente, para jovens que fazem parte de famílias com muitos integrantes e que recebem no máximo até dois salários mínimos é muito difícil conquistar esse sonho.

Ainda assim, as respostas sobre a utilização do tempo para o uso do celular em redes sociais e outros destacaram que é uma prática usual, onde somente (01) jovem declarou não utilizar telefone celular, os demais sinalizaram o uso acima de duas horas e até quatro horas diárias destinadas às redes sociais. Outra atividade tecnológica que percebemos a apropriação de forma diária foram os “games”, cuja prática e as demais relacionadas à tecnologia refletem o uso do tempo livre do jovem contemporâneo. No entanto, como já apontado anteriormente, a disponibilização de tempo em demasia para estas práticas pode prejudicar em outras atividades ou necessidades, como horas de estudo, sono, entre outras questões, relatados pelo Assistente Social quanto à consciência dos jovens para as práticas de lazer desenvolvidas:

Nós temos dificuldade com as crianças e adolescentes na questão tecnológica. Muitos acham que o lazer está vinculado ao celular na frente, vendo vídeo, com os jogos eletrônicos. Ainda está nesse nível de atividade de lazer. Ainda que tenha alguns que soltem pipa, joguem futebol na rua, a atividade que eles realmente acham prazerosa é o celular. (ENTREVISTA, Assistente Social, 02/12/2019).

Corroborando com o depoimento do Assistente Social, foi questionado aos jovens durante a roda de conversa, sobre o que fazem aos finais de semana. As respostas foram: “Normal, a gente joga videogame até amanhecer”; “Ah, a gente nem sai, a gente só fica no *Fortnite* [game multijogador com versões cooperativas e competitivas]”; “eu passeio [...] brincamos de bete ombro” (RODA DE CONVERSA, período matutino, 28/11/2019).

Conforme apontado anteriormente, observamos que existe uma preocupação da OSSA com o uso excessivo dos jogos virtuais em relação às demais atividades, sendo incentivado pela entidade a fruição de diferentes atividades culturais de lazer aprimorando as sensibilidades para outras áreas além das virtuais.

Em relação à orientação do uso do tempo livre pelos jovens da OSSA, percebemos uma dificuldade na transmissão dos conceitos da educação para o lazer, onde a consciência do uso

do tempo disponível por muitos jovens é desviada. Isto é, alguns jovens não têm controle com as responsabilidades essenciais, como horas dedicadas ao descanso, ao sono, ao estudo formativo, nesse sentido percebemos que o uso desse tempo foi substituído para o consumo de práticas de entretenimento. Esta apropriação do tempo, utilizada para os interesses virtuais dos jovens, pode gerar dificuldades relacionais no cotidiano da O SSA, ocasionadas por atitudes de indisciplina, gerando conflitos entre os alunos e Educadora Social. Por este motivo, o diálogo para solução de conflitos é constante, sendo necessário uma integração entre as linguagens juvenis provenientes das culturas juvenis identificadas nos jovens com as atividades propostas, propiciando a sensibilização e o interesse dos jovens para as atividades.

Nesse sentido, para Certeau (2014), as operações culturais são entendidas como um “movimento” de práticas comuns e experiências particulares. Os jovens formam, seguindo os conceitos sociológicos de Michel de Certeau, “uma rede de antidisciplina”, feita em relação ao uso da tecnologia, trocando um tempo de responsabilidades por um tempo de diversão.

Segundo Lima, Kollross e Fort (2017), os sujeitos têm estas “práticas significantes”, que vão além do próprio sistema, por meio de táticas (ou de “não-lugares”). As autoras argumentam que os jovens usam a tecnologia em seu cotidiano, ao utilizarem a internet, nas determinações de consumidores defendidas por Certeau, procedem de maneira criativa, realizando mais de uma tarefa ao mesmo tempo. Nesse sentido, contribui com a seguinte afirmação:

A incorporação de dispositivos tecnológicos de comunicação e informação é livre para qualquer indivíduo, no entanto, percebe-se uma presença ainda mais atuante no contexto cotidiano dos jovens [...]. O jovem têm sido pivô no desenvolvimento e no uso de novas formas de estruturação social. (LIMA; KOLLROSS; FORT, 2017, p. 61).

As autoras supracitadas evidenciam que a população jovem nasceu com a internet, alterando a incorporação deste meio nas suas práticas sociais e garantindo uma segurança no uso das tecnologias pelos usuários. O jovem, por estar na fase do conhecimento, é um experimentador nato, tanto com o uso de novos produtos como nas relações que estabelece com eles” (Id. Ibid, p. 62). Nesse contexto, analisamos que esses nativos de práticas digitais, por meio de suas disciplinas, utilizam o seu tempo reinventando o cotidiano, tendo como aliada a tecnologia. As relações socioculturais mudaram, é uma forte onda de conexão, a percepção é que existe uma necessidade de estar sempre conectado a uma mídia, pois estar integrado a uma dinâmica própria do mundo contemporâneo é uma nova configuração relacional, cuja

impressão é de que as coisas acontecem cada vez mais rápido, onde existe a necessidade da agilidade e quem está fora da rede de conexão experimenta uma faceta da alienação virtual.

No entanto, como aponta Gadotti (2016), as tecnologias podem ser um canal de democracia e cidadania. Nesse sentido, é necessário direcionar a juventude quanto ao uso prudente do tempo livre nas redes sociais, bem como orientação necessária para a consciência da veracidade das informações que essa rede proporciona. Ou seja, as tecnologias, quando utilizadas de forma responsável e sustentável, permitem a conectividade, a interação com diferentes sujeitos em contexto global, sendo uma forma de compartilhar as marcas geracionais entre os jovens na contemporaneidade, pois a partir do acesso à informação é possível conhecer novas culturas e contextos sociais sem precisar sair da tela.

Com relação à música, esta representa um importante papel na construção das identidades juvenis e como forma de pertencimento do grupo. O gosto musical dos jovens investigados apontou a preferência pelos gêneros *funk*, *rap* e *trap* (hibridismo com a música eletrônica). Os estilos musicais apontados pertencem a ramificações do estilo popular aliados às subculturas hip hop, vivenciado pelos jovens nas maneiras de falar e vestir, como o uso do capuz diariamente, os gestos articulados, ou seja, o hip hop é uma cultura urbana de periferia que, pelo seu contexto social, existe uma identificação local, as mensagens transmitidas pelas músicas fazem sentido e significado para os educandos da OSSA.

Entre as outras opções do uso do tempo livre a terceira mais apontada foi descansar, em que acreditamos que a compensação do descanso para o corpo seja em virtude do grande período de tempo que os jovens permanecem em ambientes externos as suas casas, como a OSSA, escola ou participação em aulas esportivas ou culturais, ou mesmo em outros projetos sociais existentes no território.

Entendemos que as representações sociais, os interesses e as escolhas por determinadas atividades refletem as condições socioculturais na qual os sujeitos estão inseridos. Desse modo, apontamos que a grande maioria das apropriações de tempo de atividades no tempo livre dos jovens estão correlacionados ao lazer doméstico, a utilização da internet, assim como a TV e a música, já configura como uma atividade cotidiana entre os jovens de classes populares.

Diante de tantas questões relacionadas ao lazer, perguntamos aos jovens acerca da percepção sobre “o que era lazer para eles”, cujas respostas foram: “ficar em casa sem fazer nada”; “ir ao shopping”; “não fazer nada”; “dormir”; “ficar no celular”; “fazer as coisas que você mais gosta no seu dia a dia”; “ficar de boa”; “sair e ter moradia”; “bem-estar”; “ajudar em casa e ler e fazer algo sem compromisso” e “ficar à vontade”. E na roda de conversa no período da tarde as respostas mais expressivas foram: “relaxar”; “um momento de descanso”; “se sentir

feliz e um tempo para viver com calma” (RODA DE CONVERSA, período vespertino, 28/11/2019).

Percebemos que os jovens da OSSA compreendem o lazer na dimensão do bem-estar, de fazer o que gostam e simplesmente não fazer nada. Talvez o fato de não fazer nada seja a falta de conhecimento e possibilidades que possuem para experienciar o lazer, ou pela falta de compreensão e interesse por desenvolver atividades que propiciem o desenvolvimento pessoal, o capital cultural, fortalecimento das sociabilidades, entre outras questões. A comodidade pode estar aliada à falta de criatividade dos jovens em usar o tempo disponível para atividades de socialização e aproveitar a sua condição juvenil como tempo de viver a juventude e que, pelas maneiras de fazer do cotidiano, encontrem possibilidades de encontros e trocas de ideias. A questão social também é relevante e a resposta que vincula o lazer à possibilidade de habitar e poder sair evidencia que o jovem percebe o lazer como uma situação de conforto e liberdade, seria o efeito de uma causa resultante da possibilidade de uma vida melhor.

Dumazedier (2014) aponta que o fraco poder aquisitivo determina normas de consumo que podem orientar as despesas e atividades de lazer que ultrapassem tais normas dificilmente são praticadas. Outra observação relaciona-se aos interesses pelo lazer que correspondem às normas de consumo dos sujeitos. Segundo o autor, “[...] a debilidade das rendas leva a um modo de vida comum entre as pessoas da mesma condição, de tal modo que lazeres, mesmo gratuitos, que não despertem interesse, deixam de ter sucesso” (DUMAZEDIER, 2014, p. 84).

Sobre o uso do tempo disponível, isto é, das práticas cotidianas relacionadas ao lazer, questionamos aos jovens sobre o que gostam de praticar, os quais declararam: “ficar na internet”; “me faz mais calma”, “jogar bola alegre”; “futebol, me distraio”; “vôlei, ficar com amigos”; “mexer na internet, gosto porque fico alegre”; “dançar, sinto coisas boas”; “jogar bola”, “sinto que sou muito bom”; “luta”, “ser mais forte”; “jogar *Free Fire* me sinto bem”; “capoeira”; “dança livre”. As atividades que foram relacionadas demonstram uma diversidade de interesses e, pelos parâmetros das pesquisas nacionais, os jovens da OSSA apresentam uma similaridade de preferências. O gosto pelas práticas esportivas, conforme relatos da pesquisa, está correlacionado com a participação em projetos sociais desenvolvidos pelos centros esportivos do município, na escola e na OSSA.

Percebemos nas respostas que os jovens relataram uma determinada atividade e mencionaram a palavra sentir, ou seja, a relação das experiências do lazer com a estética representa que essas atividades fazem sentido para os jovens, possuem um significado de construção de códigos e símbolos que os identificam com as atividades relatadas. As preferências em relação ao lazer se correlacionam às atitudes e, como aponta Dumazedier

(2014), o conjunto das atitudes contribui para cada grupo e cada indivíduo um estilo de vida. Segundo o autor, “[...] o estilo de vida poderia ser definido como o modo pessoal pelo qual cada indivíduo ajusta a sua vida cotidiana” (DUMAZEDIER, 2014, p. 263).

E sobre o que não gostam: “limpar a casa”; “ficar em casa”; “ler livro”; “ir para escola”; “estudar”; “ouvir rádio”; “ficar quieta”; “trabalhos escolares” e “limpar a casa sem música”. A este respeito, interpretamos que as atividades que os educandos da OSSA praticam estão em conformidade com o perfil de atividades que a maioria dos jovens brasileiros das periferias dos grandes centros urbanos vivencia no seu cotidiano, ou seja, para quem não fica em casa nos jogos eletrônicos ou navegando na internet, este dado apontou que as companhias para os finais de semana fazem parte de irmãos, primos e amigos, segundo relato dos jovens na roda de conversa.

Estes consideram o lazer uma prática relacionada ao convívio, contato com familiares e amigos e nesse sentido Martins et al. (2014), ao citar Camino (1994), apontam que é por meio da participação em um grupo que os jovens constroem um sistema de valores e normas como as representações sociais sobre si mesmos e seus grupos, as relações de amizade podem ser determinantes em escolhas de estilos de vida. Nesse sentido, Rechia (2006, p. 94) aponta:

[...] essas práticas sociais realizadas nos interstícios da vida urbana podem significar uma certa “linha de fuga” a formas sistemáticas de trabalho. Da mesma forma, essas experiências podem possibilitar a aquisição de novos valores humanos os quais diferenciam-se de meras atividades compensatórias, funcionalistas e consumistas. Elas envolvem pelo menos aparentemente a relação ética com o outro, o convívio um pouco mais harmonioso com a diferença, a autonomia e a vivência com a cultura local.

Em relação às atividades culturais, esportivas e de lazer que os participantes teriam interesse em participar, foram referenciadas: dança; música; futebol profissional; música e dança; tocar bateria; natação; teatro; atividades esportivas e circo.

Quanto ao sonho para o futuro, para a grande maioria dos jovens está relacionado ao consumo, novamente as respostas foram vinculadas a questões mercadológicas, no entanto, vários responderam ajudar a mãe ou a família. Interpretamos dessa forma que a estrutura familiar é muito importante para os jovens, principalmente a figura materna. Outras respostas foram: “conhecer um MC”, “ter um carro”, “morar sozinho”, “ajudar minha mãe”; “melhorar de vida”; “ajudar a minha família”; “dar uma vida melhor para minha mãe”; “bacana ajudar a minha família”; “um sonho de vida”, “eu quero um carro” (RODA DE CONVERSA, período matutino, 28/11/2019). Nesse sentido, Dayrell (2002) aponta sobre a posição central que a família ocupa nas relações dos jovens, devido às relações e trocas estabelecidas no cotidiano,

constituindo um “[...] filtro por meio do qual traduzem o mundo social, significando um espaço de experiências estruturantes. Nesse sentido, a família é uma das poucas instituições do mundo adulto com a qual esses jovens podem contar” (DAYRELL, 2002, p. 124).

O mesmo questionamento foi feito para a turma do período da tarde em relação ao sonho para o futuro, quando os jovens declaram: “viajar para Miami”; “ser atriz”; “quero viajar”; “ter moto”; “viajar para Dubai”; “ser um *drag queen* famoso”; “jogar bola”; “fazer intercâmbio e ser aeromoça e atriz”; “ter uma família construída”; “ser um gênio da tecnologia”; “poder me formar em duas profissões” (RODA DE CONVERSA, período vespertino, 28/11/2019). Interpretamos que os jovens do período da manhã apresentam uma preocupação em relação a melhoria socioeconômica da família e a turma da tarde possui interesses pessoais relacionados a viagens e à profissão. Percebemos que existe um sonho em relação ao ter e o “ser” está relacionado as atividades que são valorizadas na mídia, como atriz, jogador de futebol e outros, o que teria uma correlação com a oportunidade de ser “famoso” ou “famosa”. Na OSSA percebemos a aceitação da diversidade, pois existem jovens que estão em fase de definição do gênero, sendo esta questão respeitada pelos colegas.

Nas maneiras como os jovens dão sentido às atividades ou práticas cotidianas, foi questionado quando forem trabalhar futuramente e tiverem oportunidades de ter dinheiro próprio, o que gostariam de consumir. Os jovens declararam: “quero comprar roupa e celular”; “uma viagem para Miami”; “fora a parte estética, ajudar a família”; “viajar”. Vários jovens relataram festas, shows, teatros; “quero reservar uma parte para os meus estudos e outra poder usufruir o lazer” (RODA DE CONVERSA, período vespertino, 28/11/2019).

Percebemos, nos embasando em Mascarenhas (2004), o lazer inserido na lógica da sociedade do consumo, transformado em mercadoria, “mercolazer”, tendo a sensação que com o tempo livre podemos comprar objetos e serviços com o intuito de atingir satisfação e felicidade. Conforme apontamentos de Correa (2008), percebemos que a juventude da OSSA não está distante da realidade dos demais jovens brasileiros e, no contexto global, está relacionada com a cultura de massa, os bens culturais transformados em mercadorias, representando uma globalização no plano cultural, a mercadoria representa um símbolo, uma representação de posse.

Consideramos que as atividades desenvolvidas na OSSA, por meio do esporte, lazer, cultura e outras atividades que sejam desenvolvidas de forma crítica, possam contribuir com a educação para a cidadania do jovem, aparecendo para minimizar as barreiras impostas pelas desigualdades sociais ou verificadas no plano cultural, para reivindicar medidas que facilitem a participação popular como fator de desenvolvimento humano e social, sendo possível

estabelecer diferentes relações de significados entre as atividades de cunho recreativo, lúdico, pedagógico e os processos de ensino e aprendizagem, colaborando tanto para aquisição de informações, no sentido de formar um educando criativo e crítico, capaz de interagir com a realidade que o cerca, como também se constituir canais possíveis de transformação da sociedade, fortalecendo entre eles laços de amizade, disseminando informações importantes sobre a importância de uma educação para e pelo lazer.

No âmbito da educação, a proposta da lazerania surge a partir dos estudos de Mascarenhas (2004), que busca, dentre outras, expressar o reconhecimento de uma conquista em permanente construção do usufruto do lazer e de sua contribuição com a educação e na formação para a cidadania.

Percebemos que as práticas cotidianas da juventude estão direcionadas aos interesses virtuais do lazer, ao lazer doméstico e ao uso da rua como convívio cotidiano. Embora a OSSA estimule práticas de esporte e lazer em relação nas suas diferentes possibilidades e interesses culturais, percebemos a necessidade de promover a conscientização dos jovens quanto à importância de praticar atividades de lazer, esporte e cultura de forma saudável, sendo necessárias atividades de educação para e pelo lazer. No sentido estético, a educação para o lazer possibilitaria a formação de redes de sociabilidade, ampliando as relações entre os jovens quanto as trocas de experiências e as maneiras de (re)apropriação do uso do tempo disponível, do espaço e das atitudes que, pelos estilos de vida, são formadoras das identidades juvenis.

Consideramos que muitos jovens não possuem a consciência entre a realidade e o sonho que, para possuir objetos é necessário incorporar códigos, assimilar conteúdos e ampliar o capital cultural. É nesse sentido que a OSSA busca educar os seus para o exercício da cidadania, pelos usos de práticas esportivas, culturais e de lazer promover a educação, o desenvolvimento, a equidade social e o fortalecimento de vínculos. Do mesmo modo, a obra social busca dar direcionamento e possibilitar o acesso à cultura e a educação oferecendo o aconchego e o acolhimento aos jovens e crianças que vivem num contexto de vulnerabilidade social.

Em síntese, pela amplitude e diversidade de ações dos projetos de educação não formal desenvolvidos, a OSSA propicia uma diversidade de práticas e maneiras de fazer que cada jovem se expressa dentro das potencialidades, produzindo, resistindo e compartilhando para a inventividade do cotidiano pelas diferentes oportunidades das experiências de lazer.

## 5 INVENÇÕES COTIDIANAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS<sup>81</sup>

No contexto da vulnerabilidade social, esta pesquisa buscou analisar por meio de estudo de caso as conexões entre as categorias juventude, educação não formal e lazer vivenciadas na Obra Social Santo Aníbal-OSSA, entidade que desenvolve a educação não formal nos marcos da educação social/pedagogia social, vinculada à Assistência Social por meio do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

A pesquisa para presente dissertação identificou que as categorias juventude, educação não formal e lazer têm se constituído como campos das políticas públicas no cenário nacional, a partir da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que possibilitou a ampliação das pesquisas científicas. Percebemos que pela sua característica democrática e cidadã, a Carta Magna lança como direitos sociais diferentes dimensões da vida como o lazer, o esporte, a educação, a livre expressão e a possibilidade de ONGs desenvolverem seu trabalho no contexto social em parceria com as diferentes esferas do Estado. Neste tempo histórico marcado pela democracia, possibilitou-se a abertura para os canais de participação democrática por meio da formação dos Conselhos Gestores e outros canais de participação popular.

A partir desse contexto, a educação não formal representada pelas ONGs e movimentos ligados ao associativismo, possui o intuito de propiciar a equidade e amenizar as diferenças sociais existentes em áreas de vulnerabilidade social, segregação, exclusão social e preconceito, sendo o principal objetivo desta educação a conscientização dos direitos e deveres, a formação e o exercício da cidadania.

A presente pesquisa apontou que a década de 1990, foi um marco para grandes mudanças sociais no contexto global, decorrentes do capitalismo, neoliberalismo e globalização, fato que projetou uma transformação do agir social, alterando os contextos econômicos, políticos e sociais, transformando as relações e formando assim novas culturas, novas formas de agir e pensar.

O Bolsão Audi-União, em especial a Moradias União Ferroviária, é o retrato das condições precárias que muitas famílias brasileiras convivem nas periferias cotidianamente, ocasionadas pelo capitalismo e neoliberalismo, gerando situações de segregação e exclusão, entre outros problemas sociais.

---

<sup>81</sup> O título deste capítulo está fundamentado em conceitos da obra *A invenção do cotidiano: artes de fazer* de Michel de Certeau (2014).

Nas transversalidades entre juventude, educação não formal e lazer, o interesse em estudar o contexto social do Bolsão Audi-União, em específico a OSSA, foi em decorrência das características da entidade, sendo pela atuação no campo da educação social e Assistência Social na área de proteção básica, pelo tempo de prática profissional no território, bem como pelo trabalho de evangelização realizado, ressaltando que na entidade não há discriminação religiosa, todos são acolhidos.

Assim, projetamos o nosso olhar para a importância do projeto social desenvolvido pela OSSA, que promove a educação não formal no sentido de equalizar as diferenças sociais, para os que dela participam, por meio de ações socioeducativas que trabalham a cidadania no seu cotidiano como processo e prática pedagógica, buscando formar educandos críticos, com posturas de contestação e questionadores sobre os contextos sociopolíticos e culturais, visando a autonomia e a emancipação.

Os caminhos percorridos no referencial teórico deram o suporte para a compreensão de diferentes situações observadas no campo da pesquisa, com destaque ao tema educação não formal, em que foi possível conectar a prática da educação não formal vivenciada no cotidiano da OSSA com a juventude e com o fenômeno do lazer pelas maneiras de fazer cotidianas. Percebemos, após a imersão no campo empírico, que a instituição desenvolve a educação social vivenciada no tempo de contraturno escolar baseado em práticas esportivas, de lazer e experiências culturais. Tais ações ultrapassam essas práticas e alcançam a possibilidade de agregar valores e virtudes e o exercício da cidadania para o jovem em vulnerabilidade social.

Ao explorar a literatura sobre juventude constatamos que este segmento é estudado por meio de duas abordagens, a geracional e a classista. Na abordagem geracional são evidenciadas como um conjunto social cujo principal atributo é o pertencimento a uma mesma “fase da vida”, que fazem parte de uma cultura juvenil, de uma geração definida por termos etários. Já na abordagem classista, a juventude é tomada como um conjunto social diversificado em virtude das diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertenças de classe, situações econômicas, interesses e oportunidades.

Nesse sentido, são analisados os contextos sociais e culturais onde os jovens estão inseridos, evidenciando a existência de diferentes juventudes, ou seja, “juventudes no plural” em decorrência das diferentes possibilidades de acessos que estas possuem, enquanto umas necessitam trabalhar para conseguir o seu sustento, outras possuem aporte familiar e se destacam na sociedade pelo capital cultural, advindo da cultura livre herdada dos seus pais e pela possibilidade de consumir cultura devido às condições financeiras serem mais facilitadas.

Outro aspecto a ser evidenciado em relação ao segmento juvenil é o olhar tardio das políticas públicas voltadas ao jovem. O Brasil durante décadas esteve em defasagem em relação a formulação e implementação de políticas de direitos para a juventude. A partir da década de 1990 iniciaram os estudos sobre este segmento, ocasionados por diferentes fatos sociais onde a figura juvenil aparecia como protagonista e geralmente correlacionada a situações problemas ou de resistência.

Estes problemas como a violência, altos índices de homicídio, suicídio, uso de entorpecentes, utilização exacerbada da tecnologia, questões relacionadas à saúde como doenças sexualmente transmissíveis, à rebeldia, *bullying*, entre tantos outros fatos chamaram a atenção da mídia, das autoridades para este segmento etário que, até então deixado de lado pelas políticas públicas, representa o futuro da nação. Nesse contexto, as políticas públicas brasileiras tiveram seu novo momento para a juventude brasileira em julho de 2005, com a criação da Secretaria Nacional de Juventude-SNJ e, dentro dela o Conselho Nacional de Juventude-Conjuve. O reconhecimento do jovem como sujeito integral de direito culmina no Brasil com a promulgação do Estatuto da Juventude – Lei n.º 12.852/13, o qual dispõe sobre os direitos dos jovens de 15 a 29 anos, institui a Declaração dos Direitos da Juventude e o marco inicial para a criação do Sistema Nacional de Juventude-Sinajuve, que nasce como um desdobramento que institui as competências da União, estados e municípios na implementação da Política Nacional da Juventude.

Em relação às políticas públicas destinadas à juventude compreendemos que as últimas duas décadas foram um grande avanço para o segmento, mas ainda há muito por fazer, pois constatamos pela leitura em pesquisas, teses e dissertações a fragmentação de ações e uma intersectorialidade frágil em todas as esferas governamentais. Ainda nesta linha apontamos que, para um planejamento eficiente nas políticas públicas para a juventude são necessários estímulo, a abertura e a manutenção dos canais de participação popular para dar voz e acesso aos jovens ao seu direito ao exercício da cidadania política, bem como para explanação das necessidades das diferentes “juventudes” brasileiras.

Assim, para que os planejamentos das políticas públicas para a juventude não sejam formulados e implementados num terreno vazio é importante que os gestores, ao formularem propostas, tenham em mãos indicadores sociais, ciência dos contextos históricos e culturais onde serão inseridas as políticas, direcionando “as maneiras de fazer”, com política pública de forma assertiva, indo ao encontro das necessidades reais dos jovens e evitando práticas pontuais com alicerces em “janelas de oportunidades”. Nessa perspectiva, a participação popular, a abertura dos canais democráticos de participação e o controle social são formas de assegurar a

democracia e o exercício da cidadania, propiciando transparência, economicidade e publicidade aos atos públicos e a geração de ações que tenham um porquê de existir.

Assim, no cenário nacional as políticas públicas para juventude são literalmente jovens, pois o Estatuto da Juventude Lei n.º 12.852/13 foi promulgado somente em 05 de agosto de 2013, sendo uma conquista para o segmento juvenil, representado por movimentos de lutas. Acerca disso, isto é, do cenário das lutas juvenis, evidenciamos a necessidade da manutenção de uma juventude viva, livre, crítica e capaz de se posicionar como protagonista na sociedade, atuando, transformando e formando novas culturas, mas para isso necessitamos de uma juventude consciente. E o que queremos dizer com isso? Queremos dizer que grande parte da juventude brasileira está morrendo, está encarcerada ou está aprisionada nas redes sociais e, uma das saídas para a solução desse problema é a produção cultural, assim entendemos que para solução desses problemas o lazer pode ser um veículo e objeto de transformação social.

Nesse contexto, o lazer pode ser entendido como um meio para educar os jovens a utilizarem o seu tempo disponível de forma criativa e política, resgatando sentimentos, formando laços, vivenciando momentos e, porque não dizer, serem felizes, pois entendemos que os momentos de lazer são os que encontramos a felicidade, é aquele tempo esperado para poder vivenciar, usufruir, sentir-se bem, sem as opressões do cotidiano, do mundo das obrigações, mas também é tempo para refletir sobre as condições de existência. Assim, a formação para as experiências do lazer na perspectiva da educação dos sentidos, no aspecto estético da educação para e pelo lazer, possibilitam a autonomia e a liberdade dos sujeitos para a fruição de um lazer com significado em relação as suas vivências.

Acerca do campo empírico da pesquisa encampamos três objetivos para responder ao problema da pesquisa, sendo o primeiro diagnosticar o perfil socioeconômico e a cultura local da comunidade e dos jovens integrantes da OSSA. Neste tópico foram exploradas pesquisas realizadas no território da Moradias União Ferroviária, sendo analisado como surgiu a ocupação do Bolsão Audi-União e, interpretamos com o apoio dos conceitos de Michel de Certeau (2014), que o movimento gerador de todo o processo de ocupação do território foi ancorado em redes de antidisciplina, pois destacou-se que os sujeitos subverteram de formas astuciosas e táticas, por meio de golpes e contragolpes à estratégia, resultando na tão sonhada regularização dos terrenos, urbanização e presença de políticas públicas, dando acesso à cidadania e ao pertencimento na sociedade, mesmo que de forma segregada e periférica.

Além do suporte das pesquisas que foram utilizadas, que possuíam viés nas dimensões habitacional, sanitária, saneamento e de segurança pública, também tomamos como apoio às entrevistas realizadas com os profissionais, as rodas de conversa e a aplicação de questionários

aos jovens educandos da OSSA. A junção da análise de pesquisas empíricas, as quais utilizaram a metodologia de estudo de caso e dos dados produzidos, por meio dos instrumentos dessa dissertação, apontaram que a cultura local da comunidade da Moradias União Ferroviária é composta por laços de amizade, os quais fazem parte de um elemento cultural e agregador, identificado por práticas cotidianas de convivência, “o parar para conversar da vizinhança”, “a conversa informal entre muros e nas janelas” e “o observar das pessoas nas janelas e nos banquinhos para ver o que acontece”, as quais traduzem a vida simples e menos conturbada que as periferias possuem em relação ao agito dos grandes centros urbanos. Outro aspecto evidenciado nos artigos referente às pesquisas já realizadas no território, são as redes de parentesco ainda presentes até os dias atuais. Devido a ocupação ser relativamente recente, aproximadamente duas décadas, as relações de parentesco ainda são um diferencial na comunidade.

Ao analisar as falas dos entrevistados interpretamos que o lazer vivenciado e praticado na comunidade necessita de uma maior integração e comunicação entre as políticas públicas e a comunidade para articulação de propostas de atividades, bem como ampliar os canais de comunicação e participação popular, promovendo e estimulando o exercício da democracia. Segundo os entrevistados, o território da Moradias União Ferroviária é composto por poucos espaços de lazer, ressaltando a rua como principal ambiente para tais experiências, assim como o consumo pelas redes sociais. Foi evidenciado que a juventude da OSSA vivencia a sua condição juvenil num contexto social empobrecido, com cerceamentos em relação ao uso do território, por conta do tráfico de drogas e dificuldades para acessar diferentes experiências culturais, por questões econômicas.

Em relação à OSSA, percebemos que a entidade é um local onde os seus educandos sentem-se bem, são protagonistas e acolhidos durante as diferentes práticas existentes no espaço, isto é, desde o momento da acolhida, que se destina a recepção dos alunos, conversas iniciais ao momento dos combinados em geral. Sentimos que o fazer parte da OSSA é incorporado pela maioria dos educandos, ou seja, os jovens possuem uma identificação com a OSSA e seus educadores, sendo uma relação pautada na autonomia dada aos sujeitos, sendo levados a refletir sobre a realidade do contexto social, sobre seus posicionamentos perante a comunidade e na sociedade de forma ampliada. Consideramos, assim, que os educandos da OSSA se apropriam da entidade, pois existe reciprocidade, processos relacionais reflexivos que permitem diálogo, escuta e acolhimento. Estas ações propiciam o sentimento de pertencimento pelos educandos, sendo materializado nas artes de fazer a educação social da instituição, pois é

um ambiente acolhedor que representa um lugar no qual o sentimento de segurança se faz presente.

Segundo dados da presente pesquisa, ações de convivência, fortalecimento de vínculos, laços de amizade e companheirismo foram identificados durante as atividades, porém existem situações de falta de respeito e conflito, momentos desagradáveis que retratam que problemas relacionais fazem parte do cotidiano e, para que não haja confronto e situações de descontrole, a obra social desenvolve a sua pedagogia relacionada com o desenvolvimento das emoções. As situações em que geram conflitos são constantes entre determinados jovens, comportamentos de rebeldia característicos da idade, bem como outros comportamentos como a antidisciplina, em que estes subvertem as atividades para fazer o que realmente desejam, pois percebemos que mesmo com todo o discurso feito diariamente sobre questões de preconceito, valores e virtudes, respeito entre outros aspectos, a educação para o convívio social é diário, sendo um processo contínuo de muito diálogo, pois atitudes de trampolinagens e resistências são perceptíveis na OSSA, porém é permitido ser crítico, argumentar, mas dentro de um contexto ético.

Outro aspecto importante é o respeito à diversidade e o aprendizado das diferenças. Chamaram atenção as palavras que a Coordenadora Pedagógica, no momento da acolhida, relatou sobre uma questão social enraizada no contexto social brasileiro, falando aos educandos: “Caráter não tem cor de pele, não tem raça, não tem sexo” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/11/2019). Dessa forma o incentivo ao respeito mútuo, a construção de identidade, o balizamento de regras éticas referentes a condutas aceitáveis socialmente, entre outros valores fazem parte do cotidiano do aprendizado socioeducativo da OSSA. Assim, a formação do indivíduo para vida e suas adversidades e a consciência e organização de como agir em grupos coletivos, entre outros, é a maneira de fazer cidadania na entidade.

Em meio a uma profunda desigualdade social, como suprir essas ausências? Apesar de fazer um trabalho admirável a OSSA não consegue atender a todos e todas que carecem de espaços similares, assim a educação não formal no âmbito da educação social poderia ser um das maneiras de propiciar equilíbrio às desigualdades e equidade social, mas para isso é necessário democratizar a educação social e valorizar os processos educativos da pedagogia social, os quais estimulem a crítica, a autonomia e a emancipação dos educandos.

Interpretamos que a instituição desenvolve o “trabalho em rede” com diferentes setores da sociedade, no entanto, observamos que mais parcerias poderiam ser celebradas e os canais de comunicação ampliados em relação a atuação das políticas públicas, na democratização da educação social. Uma proposição seria a articulação entre o trabalho social desenvolvido nas

ONGs com os serviços realizados nas secretarias municipais, principalmente no âmbito do esporte, lazer e cultura, formando redes de políticas sociais articuladas, com controles e metas para o atendimento de jovens em situação de vulnerabilidade social que participam de projetos sociais, ampliando a rede de proteção básica de forma constante com projetos e ações.

Sobre os projetos de educação não formal desenvolvidos na OSSA e com ênfase aos projetos correlacionados ao lazer, percebemos que “o possível” é realizado, contudo, para a ampliação e propostas mais elaboradas como passeios, visitas aos museus, espaços de entretenimento, espetáculos artísticos, campeonatos esportivos, entre outros, são necessários mais recursos. No entanto, pelos parâmetros da realidade educacional brasileira a entidade desenvolve um trabalho de qualidade em relação ao serviço de acolhimento e fortalecimento de vínculos, bem como aos demais serviços que executa.

Conforme apontado nas pesquisas a juventude da OSSA é influenciada pela “indústria cultural”, no qual o interesse e o desejo pelo uso e a forma de consumo do lazer está correlacionado as questões do mercado, em que o comprar, querer ter um melhor celular, roupas, viagens para locais do exterior que representam o “luxo”, como Dubai e Miami, entre outros símbolos do consumismo foram relatados como um sonho.

Com o advento das novas tecnologias, os modos de vida e as relações sociais foram se alterando, em especial aos usuários jovens, que se apresentam cada vez mais imersos nesse contexto. Os dados da pesquisa retratam que educandos da instituição fazem parte da regra da grande maioria de jovens brasileiros, que mantém o celular como extensão eletrônica do seu corpo, como se o fato de estarem sem o aparelho ou não estarem conectados faltasse alguma coisa. Tudo leva a crer que precisam dos objetos tecnológicos para pertencer à juventude brasileira. Nesse contexto, pelas entrevistas realizadas, os profissionais da OSSA declararam que o uso excessivo nas redes sociais e a navegação na internet prejudicam nas tarefas cotidianas e nos afazeres dentro da entidade. Conforme analisado na literatura sobre o tema, a população jovem nasceu com a oportunidade do acesso à internet, à conectividade e ao relacionamento virtual. São outras maneiras de fazer o cotidiano, havendo a incorporação do virtual às práticas sociais, sendo uma nova dinâmica relacional. Nesse panorama, a rede comunica, informa, diverte, propicia conexões e amizades, é um ambiente que sociabiliza e que permite a descoberta, a comunicação e a experiência.

No entanto, é necessário que a juventude saiba separar o real do virtual e não perca o interesse pelas questões sociais do cotidiano no plano real, como escola, família, rede de amigos, ou seja, relações sociais em que o corpo se faça presente, oportunizando o toque, a interação e o convívio. Assim, é necessário orientar a juventude para o uso do tempo disponível

de forma que estimule a consciência das suas responsabilidades sociais necessárias para a sua formação humana, uma vez que as tecnologias, quando utilizadas de forma prudente, permitem a conectividade, a interação com diferentes sujeitos em contexto global e compartilhamento das marcas geracionais entre os jovens na contemporaneidade, pois a partir do acesso à informação e comunicação é possível conhecer novas culturas, contextos sociais sem precisar sair do ambiente doméstico.

Por essa razão consideramos que o lazer, quando trabalhado nos conceitos de educação para e pelo lazer, fato que acontece na obra social investigada, apresenta novas oportunidades de convívio para além das virtuais, podem contribuir para a educação na formação para a cidadania do jovem, fortalecendo o capital cultural, minimizando as barreiras impostas pelas desigualdades sociais, além de fortalecer relações sociais e laços de amizade.

Sobre as relações cotidianas, percebemos a necessidade da uma integração geracional constante para o entendimento das identidades das culturas juvenis, as quais propiciam novas linguagens, símbolos, sentidos e significados. Essa integração ou compreender o outro, vai de encontro ao aceitar o diferente, o novo, as descobertas, as invenções e reinvenções do cotidiano, respeitando as limitações entre as gerações, promovendo um entendimento recíproco quanto aos anseios, expectativas, propósitos de vida e esperanças.

Concluimos, por fim, que a OSSA impacta de forma positiva a juventude com a educação não formal oferecida aos jovens por meio de diferentes propostas culturais de lazer, esporte e cultura. Representa um espaço de aprendizado social e de sociabilização, de convivência, acolhimento e representatividade para a comunidade e seus respectivos educandos. Pela busca constante de parcerias e interesse profissional das educadoras sociais e demais profissionais da entidade, o lazer é vivenciado no cotidiano pela participação em diferentes atividades, pelo zelo, oportunidade do acesso, busca pela equidade social, pela produção da cultura e pela criticidade que a entidade incentiva em seus jovens educandos, os quais usam e consomem as práticas atuando por meio das microliberdades e microrresistências, produzindo as redes de antidisciplina e as maneiras de fazer para inventar e reinventar o cotidiano.

## REFERÊNCIAS

ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. **Última Década**, Santiago, v. 10, n. 16, p. 117-152, mar. 2002. Disponível em: <[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362002000100005](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362002000100005)>. Acesso em: 04 abr. 2019.

ABRAMO, H. W. Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, n. 5-6, p. 25-36, 1997. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe\\_05\\_e\\_06](http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_05_e_06)>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-86.

ABRAMOVAY, M. et al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002. E-book. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000070>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Lazer e cultura. In: ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Org.). **Juventude, Juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: Unesco, 2006. E-book. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146857>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. **Cadernos Adenauer**, ano XVI, n. 1, p. 13-25, 2015. Disponível em: <[https://www.kas.de/c/document\\_library/get\\_file?uuid=55825619-323e-712f-2f0a-f7b2fb31b673&groupId=265553](https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=55825619-323e-712f-2f0a-f7b2fb31b673&groupId=265553)>. Acesso em: 18 fev. 2020.

AGÊNCIA SENADO. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

AQUINO, L. M. C. de.; Introdução. In: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C. de.; ANDRADE, C. C. **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. E-book. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5641](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5641)>. Acesso em: 18 jun. 2019.

ARENDT, H. **A condição humana**. 12. ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2015.

AMIGO FERNÁNDES DE ARROYABE, M. L. **Ócio estético valioso**. São Paulo. Edições Sesc São Paulo, 2018.

ANDRADE, S.; RABELO DE PAULA, G. **Guia de Políticas Públicas Municipais de Juventude**. Agenda Pública. Agência de Análise e Cooperação de Políticas Públicas, 2013. Disponível em: [http://www.oim.tmunipal.org.br/abre\\_documento.cfm?arquivo=\\_repositorio/\\_oim/\\_documentos/EFD44AF5-BFE0-1AD8-4EE9A1D294D8C4B905082015120154.pdf&i=2985](http://www.oim.tmunipal.org.br/abre_documento.cfm?arquivo=_repositorio/_oim/_documentos/EFD44AF5-BFE0-1AD8-4EE9A1D294D8C4B905082015120154.pdf&i=2985). Acesso em: 17 jul. 2020.

ASSIS, A. M. P. P. S. de. Cidadania e inclusão social *versus* violência. In: PEREIRA F. H. U. P.; DIAS, M. T. F. (Orgs.). **Cidadania e inclusão social: estudos em homenagem à Professora Miracy Barbosa de Souza Gustin**. Belo Horizonte: Fórum, 2008. p. 45-48.

BARBOSA, F. Os jovens brasileiros e as suas práticas culturais: entre universalismo e singularidades. In: SILVA, E. R. A. S; BOTELHO, R. U. B. (Orgs.). **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2016. p. E-book. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27571](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27571). Acesso em: 15 jan. 2020.

BERTOLDO, T. A. T. Roda de conversa como estratégia promotora de capacidades de pensamento crítico. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

BITTENCOURT, A. B. Agenda internacional de pesquisa e inclusão. In: SCHMIDT, M.A & STOLTZ, T., (Orgs.). **Educação, cidadania e inclusão social**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2006.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a. p. 112-121.

BOURDIEU, P. Gosto de classe e estilo de vida. ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. 1983b. p. 82-121.

BOURDIEU, P. O estúdio e seus bastidores. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 15-54.

BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 159-175.

BOURDIEU, P. Estruturas, *habitus*, práticas. In: BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 86-132.

BOURDIEU, P. O capital simbólico. In: BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 187-225.

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-78.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 79-88.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. Livro 1. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. In: BOURDIEU, P. PASSERON, P. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 21-90.

BOURDIEU, P. O senso estético como senso de distinção. **A Distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015. p. 56-62.

BRAMANTE A. C. **Lazer**: concepções e significados. Belo Horizonte: CELAR/UFMG, n. 01, v. 1, 1998. p. 37-43.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Conjuve. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2006.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007. p. 43-45.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012.

BRASIL. [Estatuto da juventude (2013)] Estatuto da juventude [recurso eletrônico]: Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, e legislação correlata. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013a. p. 37 (Série legislação; n. 109). Disponível em: <[http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/14918/estatuto\\_juventude.pdf?sequence=1](http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/14918/estatuto_juventude.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. **Agenda Juventude Brasil**. Pesquisa Nacional sobre o perfil e opinião da juventude. Editor: Secretaria Nacional da Juventude, 2013b. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/91>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. **Estação juventude: conceitos fundamentais** – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. ABRAMO, H. (Org.). Brasília: SNJ, 2014a. 128p. E-book. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/69>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Reimpressão 2014b. Disponível em: <[https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/tipificacao.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil**./ Secretaria Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. Brasília: Presidência da República, 2015a. (Série Juventude Viva). Disponível em: <[https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/01/Mapa\\_do\\_Encarceramento\\_-\\_Os\\_jovens\\_do\\_brasil.pdf](https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/01/Mapa_do_Encarceramento_-_Os_jovens_do_brasil.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Lei orgânica da assistência social (LOAS) [recurso eletrônico]: Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências, e legislação correlata. 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015b. p. 156 (Série legislação; n. 135). Disponível em: <[http://www.montesclaros.mg.gov.br/conselhos/cmas/leis/lei\\_organica\\_loas\\_2ed.pdf](http://www.montesclaros.mg.gov.br/conselhos/cmas/leis/lei_organica_loas_2ed.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Missão da Secretaria Especial do Esporte**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://arquivo.esporte.gov.br/index.php/institucional/o-ministerio/missao-m>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Governo. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes** / Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017a. Disponível em: <[http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/10/FBSP\\_Vulnerabilidade\\_Juveni\\_Violencia\\_Desigualdade\\_Racial\\_2017\\_Relat%C3%B3rio.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/10/FBSP_Vulnerabilidade_Juveni_Violencia_Desigualdade_Racial_2017_Relat%C3%B3rio.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2019

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Perguntas Frequentes**. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Brasília, 2017b. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/perguntas\\_e\\_respostas/PerguntasFrequentesSCFV\\_032017.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/PerguntasFrequentesSCFV_032017.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Especialistas indicam formas de combate a atos de intimidação. 2017c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47721-especialistas-indicam-formas-de-combate-a-atos-de-intimidacao>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 11.129 de 2005. (2005). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL ESCOLA. Vincent Van Gogh. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRENNER, A.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008a. p. 175-214.

BRENNER, A.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. In: BRASIL. Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz. **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008b. E-book. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/olhar\\_sobre\\_jovem\\_brasil](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/olhar_sobre_jovem_brasil)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRUHNS, H. T. Relações entre a educação física e o lazer. In: BRUHNS, H. T. (Org.). **Introdução aos Estudos do Lazer**. Campinas: Editora Unicamp, 1997. p. 33-50.

CAIXA. **Prêmio Caixa melhores práticas em gestão local 2013/2014**. Disponível em: <<http://www.caixa.gov.br/PublishingImages/Paginas/melhores-praticas/praticas-premiadas/2013-2014/17.pdf>>. Acesso: em 16 mar. 2020.

CAMARGO, L. O. de L. **O que é lazer?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

CARO, S. M. P.; GUZZO, R. S. L. **Educação social e psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2004.

CARRANO, P. C. R. Angra de tantos reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade. – 1999, 460f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1984/1/tese.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

CARRANO, P. C. R. Jovens na Cidade. **Trabalho e Sociedade**. Rio de Janeiro. ano 1. n. 1, ago. 2001. p. 15-22. Disponível em: <[http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/Os\\_jovens\\_e\\_a\\_cidade.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/Os_jovens_e_a_cidade.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTRO. M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002, p. 143-176. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200007&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200007&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 17 abr. 2020.

CASTRO. M. G.; ABRAMOVAY, M. Por um novo paradigma do fazer políticas – políticas de/para/com juventudes. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 19, n. 2, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://www.rebep.org.br/revista/article/view/311>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. S. P. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 1, 2014

CERTEAU, M. de. **A Escrita da História**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

CORREA, S. M. de S. Brasil: uma sociedade de jovens? In: Brasil. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. E-book. Disponível em: <[http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/olhar\\_sobre\\_jovem\\_brasil](http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/olhar_sobre_jovem_brasil)>. Acesso em: 18 abr. 2020.

COSTA et al. Indústria cultural: revisando Adorno e Horkheimer. **Movendo Ideias**, Belém, v. 8, n. 13, p.13-22, jun. 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/467/211.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

CURITIBA. **Agência Curitiba de Desenvolvimento S.A.** Disponível em: <<http://www.agenciacuritiba.com.br>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CURITIBA. Companhia de Habitação de Curitiba (COHAB-CT). **Projeto de urbanização da Vila Audi vai concorrer a prêmio internacional do Habitat**. Publicado em 12 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.cohabct.com.br/conteudo.aspx?conteudo=810>>. Acesso em: 15 out. 2019.

CURITIBA. Companhia de Habitação de Curitiba (COHAB-CT). **Projeto de Urbanização do Bolsão Audi é finalista do prêmio World Habitat 2014/2015**. Publicado em 12 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.cohabct.com.br/conteudo.aspx?conteudo=935>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. set./out. /nov./dez. n. 24, 2003. p. 40-52. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

DAYRELL, J. Juventude, socialização e escola. In: DAYRELL, J. NOGUEIRA, M. A.; RESENDE, J. M.; VIEIRA, M. M. **Família, escola e juventude: olhares cruzados entre Brasil e Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 298-322.

DELGADO, L. de A. N. Cidadania e república no Brasil: história, desafios e projeção do futuro. In: PEREIRA F. H. U. P e DIAS, M. T. F. (Orgs.). **Cidadania e inclusão social: estudos em homenagem à Professora Miracy Barbosa de Souza Gustin**. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

DUARTE, B. A. F. Levando o direito ao lazer a sério. **Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte**. v. 73. n. 4, ano XXVII, out./nov./dez. p. 75-98. 2009. Disponível em: <<https://revista1.tce.mg.gov.br/Content/Upload/Materia/638.pdf>>. Acesso em 20 out. 2019.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e Cultura Popular**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

DURAN, M. C. G. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v.7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/4177/4096>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M.; **Juventude, Juventudes**: pelos outros e por elas mesmas. In: **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. (Orgs.). ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R., ESTEVES, L. C. G. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007. p. 16-54. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154580>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

FARIA, M.A.; SILVA, A.R.L. da. **Estudos Organizacionais baseados em Michel de Certeau**: A produção internacional entre 2006 e 2015. *Revista Alcance*. Disponível em: <[www.univali.br/periódicos](http://www.univali.br/periódicos)>. Acesso em: 17 ago. 2019.

FÁVERO, O. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a17v2899.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FINOCCHIO, S. Geração Futuro. **Cadernos Adenauer VIII**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer. v. 2, 2007.

FREE FIRE MANIA. Quanto ganham os youtubers de Free Fire? Disponível em: <<https://www.freefiremania.com.br/noticia/quanto-ganham-os-youtubers-de-free-fire.html>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, A. M. de A. (Org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOLHA ESPORTES. Free Fire atinge 80 milhões de jogadores ativos diariamente em 2020. Disponível em: <<https://folhadesportes.com.br/globoesporte-com-e-sportv/free-fire-atinge-80-milhoes-de-jogadores-ativos-diariamente-em-2020/>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

FUNDAÇÃO DE AÇÃO SOCIAL (FAS). Disponível em: <<https://fas.curitiba.pr.gov.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n. 1, dez. 2012. p. 10-32. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>>. Acesso: 15 de dez. 2019.

GADOTTI, M. Estado e educação popular. desafios de uma política nacional. 2016. p. 1-21 **Dspace**. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4336>>. Acesso: 16 de dez. 2019.

GEBARA, A. O tempo na construção do objeto história do esporte, lazer e educação física”. In: V Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física. Maceió. **Anais**, Universidade Federal de Alagoas, 1997a.

GEBARA, A. Considerações para uma história do lazer no Brasil. In: BRUHNS, H. T. (Org.). **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997b. p. 61-81.

GIARD, L. Apresentação: história de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, v.1, 2014.

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

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, jan/mar. 2006a. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/694>>. Acesso em: 12 de jul. 2019.

GOHN, M. G. Educação não formal na pedagogia social. In: **I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2006b, Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/>>. Acesso em: 15 de jul. 2019.

GOHN, M. G. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/1/5>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

GOHN, M. G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, Lisboa, II série, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

GOHN, M. G. Educação não formal nas instituições sociais. Chapecó-SC. **Revista Pedagógica**. v.18, n.39, p. 59-75, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3615/2053>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

GOMES, C. L. Lazer – Ocorrência histórica. In: GOMES, C. L. (Org.) **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p. 133-141.

GOMES, C. L. Lazer – lúdico. In: GOMES, C. L. (Org.) **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b, p. 141-146.

GOMES, C. L.; MELO, V. A. de: Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 23-44, jan./abr. 2003. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2661/1294>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

GONÇALVES, F. S. Os espaços de lazer, o Bairro Uberaba, o projeto Vila Sustentável: elementos articuladores para experiências de lazer e cidadania na cidade de Curitiba. Tese (Doutorado em Educação Física), 202 f. Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

GLOBAL EDITORA. Florestan Fernandes. Disponível em: <<https://globoeditora.com.br/autores/biografia/?id=1979>>. Acesso em: 17. jul. 2020.

GROPPO, L. A. O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. **Estudos de Sociologia**, Araraquara. v. 14, n. 26, UNEP, p. 37-50, 2009. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/279679676>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GROPPO, L. A. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última Década**, Valparaíso, CIDPA n. 33, p. 11-26, dez. 2010. Disponível em: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v18n33/art02.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

GROPPO, L. A. Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil Contemporâneo. **Políticas Públicas**. São Luís, v. 20, n. 1, p. 383-402, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/5062/3119>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

GROPPO, L. A. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Desidades**. Rio de Janeiro, v. 14, p. 9-17, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/9574/7482>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

GOOGLE MAPS. Disponível em: <<http://gg.gg/iyq6w>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

HAYAKAWA, I. F.; ULTRAMARI, C. Situações de risco como definidoras de inflexões no planejamento e na gestão urbana: um estudo em Curitiba. **XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/1814>>. Acesso em: 12 dez. 2019. p. 01-19.

HOBSBAWN, E. J. **A era dos impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

IPARDES. **Perfil avançado dos municípios**, 2020. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Perfil-avancado-dos-municipios>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

IPEA. Atlas da violência 2019. / Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34784](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784)>. Acesso em: 28 abr. 2020.

ITAÚ CULTURAL. Rui Barbosa. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1742/rui-barbosa>>. Acesso em: 17. jul. 2020.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Curitiba, Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. H.; KOLLROSS, N.; FORT, M. A reinvenção do cotidiano e os mecanismos de desencaixe. In: RIBEIRO, R. (org.). **Jovens, consumo e convergência midiática**. Curitiba: Ed. UFPR, 2017. p. 49-69.

LOZZI, M. et al. **Sistema Nacional da Juventude**: uma gestão conectada e interativa. Brasília: Ibict, 2019. Disponível em: <[https://sinajuve.ibict.br/wp-content/uploads/2019/07/Guia\\_Digital](https://sinajuve.ibict.br/wp-content/uploads/2019/07/Guia_Digital)>. Acesso em: 18 fev. 2020.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M.M & PEREIRA, L. **Educação e sociedade** – leituras da sociologia da educação. São Paulo: Biblioteca Universitária, 1978.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. Campinas. SP: Papyrus, 1990.

MARCELLINO, N. C. **Esporte e lazer**: políticas públicas. Campinas, Autores Associados, 2001.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer**: uma introdução. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a.

MARCELLINO, N. C. Lazer urbano e transversalidade. In: CARVALHO, J. E. (Org.). **Lazer no espaço urbano**: transversalidade e novas tecnologias. Curitiba: Champagnat, 2006b. p. 71-81.

MARCELLINO, N. C. Lazer e Sociedade. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lazer e sociedade**: múltiplas relações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 12-26.

MARQUES, J. B. V; FREITAS, D. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão de literatura. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, out./dez., 2017. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017005002101&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017005002101&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 18 mai. 2019.

MARTINS, C. H. S.; SOUZA, P. L. A. Lazer e tempo dos(as) jovens brasileiros(as): escolaridade e gênero em perspectiva. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R., ESTEVES, L. C. G. (Orgs.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. E-book. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume27\\_juventude\\_outros\\_olhares\\_sobre\\_a\\_diversidade.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume27_juventude_outros_olhares_sobre_a_diversidade.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MASCARENHAS, F. Lazer e grupos sociais: concepções e método. 2000. 122p. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2000. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275398>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

MASCARENHAS, F. Lazer e trabalho: liberdade ainda que tardia. In: **Seminário “O lazer em debate”**, Belo Horizonte. Coletânea. Belo Horizonte: Imprensa Universitária / CELAR / DEF / UFMG, p. 81-93, 2001.

MASCARENHAS, F. “Lazerania” também é conquista: tendências e desafios na era do mercado. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 73-90, maio/agosto de 2004a. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2841>>. Acesso em 01 jun. 2019.

MASCARENHAS, F. **O lazer como prática da liberdade**: uma proposta educativa para a juventude. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2004b.

MASCARENHAS, F. Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do Lazer. 2005. 308 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2005. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/274935>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

MAYOL, P. O bairro. In: CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: Morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 2, 2013.

MEDEIROS, C. C. C. Habitus e Corpo Social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. **Movimento**. ESEFID UFRGS, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 281-300, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/13430/12953>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1994.

MINAYO, M. C. de S. Introdução. In: MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **A condição juvenil no século XXI**. In: MINAYO, M. C. S., ASSIS, S. G. e NJAINE, K. (Orgs.). Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do ‘ficar’ entre jovens brasileiros (on-line). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011a, p. 17-43. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/4c6bv/pdf/minayo-9788575413852-03.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

MIRANDA, S. R; SIMAN, L. M. C. **Cidade, memória e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

MOURA, R.; ULTRAMARI, C. **O que é periferia urbana?** São Paulo: Brasiliense, 1996.

MUGGAH, R.; PELLEGRINO, A. P. **Prevenção da violência juvenil no Brasil: uma análise do que funciona**. Instituto Igarapé. Fundo de População das Nações Unidas - UNFPA, 2020. E-book. Disponível em: <[https://igarape.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Prevencao-da-violencia-juvenil-do-Brasil-youth\\_violence.pdf](https://igarape.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Prevencao-da-violencia-juvenil-do-Brasil-youth_violence.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2020.

NAÇÕES UNIDAS. Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

NOGUEIRA, M. A. In: **Vocabulário Bourdieu**. CATANI A. et al. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 36-38.

NOLETO, M. J. A construção da cultura da paz: dez anos de história. In: UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. Brasília: UNESCO. São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. E-book. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

OBRA SOCIAL SANTO ANÍBAL (OSSA). Disponível em: <<http://www.ossa.org.br/sitee/>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

PAIS, J. M. **A construção sociológica da juventude**: alguns contributos. *Análise Social*, vol. 25, 1990. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003.

PAPPÁMIKAIL, L. Juventude(s), autonomia e sociologia: Redefinindo conceitos transversais a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. In: DAYRELL, J. **Família, escola e juventude**: olhares cruzados entre Brasil e Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 372-393.

PARCERISA, A. **Didáctica en la educación social**: enseñar y aprender fuera de la escuela. Barcelona. Editorial Graó, de IRIF, S.L, 2002.

PEREIRA, A. B. Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais. **Ponto Urbe**. São Paulo. v. 1. p. 1-17, USP, 2007. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/pontourbe/1203>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

PINTO, L. M. M. Políticas públicas de esporte e lazer: caminhos participativos. **Motrivivência**. Florianópolis. Ano X, n. 11, jul. UFSC, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4986>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

PINTO, L. M. M. Sentidos e significados de tempo de lazer na atualidade: estudo com jovens belo-horizontino. 2004. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (MG), 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85NPTE/1/2000000075.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PINTO, L. M. M. Lazer e Educação. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lazer e sociedade**: múltiplas relações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 27- 62.

PROVÍNCIA ROGACIONISTA SÃO LUCAS. **Diretrizes das ações rogacionistas**. Princípios Norteadores. Coleção Escritos Rogacionistas, 2016.

PUIG, J. M.; TRILLA, J. **A pedagogia do ócio**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RECHIA, S. Parques públicos de Curitiba: a relação cidade-natureza nas experiências de lazer. 2003. 189 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Curso de Educação Física, Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275431?mode=full>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

RECHIA, S.; FRANÇA, R. O Estado do Paraná e seus espaços e equipamentos de lazer e esporte: apropriação, desapropriação ou reapropriação. In: MEZZADRI, F. M.; CAVICHIOLLI, F. R.; SOUZA, D. L. **Lazer e esporte: subsídios para o desenvolvimento e a gestão de políticas públicas**. Jundiaí: Fontoura, 2006. p. 61-74.

RECHIA, S. O pulsar da vida urbana: o espaço, o lugar e os detalhes do cotidiano. In: CARVALHO, J. E. (Org). **Lazer no espaço urbano: transversalidade e novas tecnologias**. Curitiba: Champagnat, 2006. p. 91-102.

RECHIA, S. Cidadania e o direito ao lazer nas cidades brasileiras: da fábula à realidade. In: GOMES, C. L.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **O Direito social ao lazer ao lazer no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p.45-60.

RECHIA, S.; GONÇALVES, F.; MORO, L.; FRANÇA, R.; THIAGO, D. Os usos dos espaços públicos de lazer das cidades e a relação com a formação profissional: Trilhando Caminhos. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). **Formação e atuação profissional em políticas públicas de esporte e lazer**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

REQUIXA, R. Conceito de lazer. **Revista Brasileira de Educação Física e Desporto**. n. 42, p. 11-21, 1979.

REQUIXA, R. As dimensões do lazer. **Revista Brasileira de Educação Física e Desporto**. n. 45, p. 54-76, 1980.

ROLNIK, R. **O que é cidade**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SALLAS, A. L. F. et al. **Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

SANTOS, B. de S. **A crítica a razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo. Cortez, 2002.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVAGIN, E. de D. Anjos da Guarda: a criminalização da pobreza e polícia comunitária. Análise da Unidade Paraná Seguro – UPS. 2014. 93f. TCC (Bacharelado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/cienciassociais/files/2014/03/Ficha-Catalogo%20A1ficha-Emanoele-de-Deus-Savagin.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

SCHERER-WARREN, I. **Cidadania sem fronteiras**: ações coletivas da globalização, São Paulo: Hucitec, 1999.

SCHWARTZ, G. M. O conteúdo virtual: contemporizando Dumazedier. In: **Licere**, Belo Horizonte, v. 2, n. 6, p. 23-31, 2003.

SEBRAE. BID Banco Interamericano de Desenvolvimento. Disponível em: <<http://ois.sebrae.com.br/comunidades/bid-banco-interamericano-para-o-desenvolvimento/>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SETTON, M. G. J. Uma introdução a Pierre Bourdieu. **Revista Cult**. 14 mar. 2010. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/>>. Acesso em: 18 de abr. 2019.

SILVA, A. L. F.; PERRUDE, M. R. Atuação do pedagogo em espaços não-formais: algumas reflexões. 4. ed. **Revista eletrônica pro-docência/Uel**. Edição n. 4, v. 1, p. 46-56, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume4/TEXT0%205%20-%20p.%2046%20a%2056.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

SILVA, D. A. M. da, et al. **Cadernos interativos**: elementos para o desenvolvimento de políticas, programas e projetos intersetoriais, enfatizando a relação lazer, escola e processo educativo. Brasília: Gráfica Editora Ideal, 2011.

SILVA, D. A. M. O lazer como campo: desafios à concretização do direito social em um Brasil “em construção” democrática. In: GOMES, C. L.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **O Direito social ao lazer no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 157-182.

SILVA, D. M. Compreensão da conformação urbana de Curitiba através da análise da densidade e da mobilidade – 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola Politécnica, Programa de Engenharia Urbana, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.dissertacoes.poli.uffrj.br/dissertacoes/dissertpoli1499.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

SILVA, E. R. A. da; ANDRADE, C. C. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In: CASTRO, J. A. de C.; AQUINO, L. M. C. de. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. E-book. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5641](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5641)>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SILVA, R. L.; RAPHAEL, M. L.; SANTOS, F. S. Carta Internacional de Educação para o lazer como ferramenta de intervenção pedagógica efetiva no campo do saber. **Revista Pensar a Prática** 9/1, p. 117-131, jan./jun. 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/128/123>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

SOUZA, R. T. M.; CATANI, A. M. Educação Escolar e Educação Social: Uma interação a favor da cidadania. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 50-68, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9388/6292>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

SPOSITO, M. P. (coord.), (1997). Estudos sobre a juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, mai./jun./jul./ago. 1997 n. 5 set./out./nov./dez. 1997 n. 6 nº 5/6. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE05\\_6/RBDE05\\_6\\_06\\_MARILIA\\_PONTES\\_SPOSITO](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_06_MARILIA_PONTES_SPOSITO)>. Acesso em: 13 nov. 2019.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, Rio de Janeiro set./dec. 2003. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 12 jan. 2020.

TAVARES, B. Sociologia da juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco. **Revista Sociedade e Cultura**. Goiânia, v. 15, n. 1, p. 181-191, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/20683/12335>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

TEIXEIRA, L. B.; BEGA, M. T. da S. Desigualdade Social e o Processo de Urbanização de Curitiba: O Caso do Jardim Parque Iguaçu. **Revista Tempo de Ciência**, UNIOESTE, Toledo, v. 25. n. 49, jan. / jun. 2018, p. 147-161. Disponível em: <<http://e-vesta.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/20038>>. Acesso em: 20 out. 2019.

TELLES, V. da S. Direitos sociais: afinal do que se trata? In: TELLES, V. da S. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p. 169-194.

TRILLA, J. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social**. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

TRILLA, J. A Educação não-formal. In: TRILLA, J.; GHANEM, E.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2008. p. 15-58.

TSCHOKE, A. **Lazer na infância**: possibilidades e limites para vivência do lazer em espaços públicos na periferia de Curitiba/Paraná. 2010. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24220/Dissertacao%20Aline%20Tschoke.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jan. 2020.

UNESCO. **Políticas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, p. 59-100. 2004. E-book. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000165.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

WEISHEIMER, N. Marialice Foracchi e a formação da sociologia da juventude no Brasil. **BIB**, São Paulo, n. 77, p. 91-117, 2015, Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-77/9985-marialice-foracchi-e-a-formacao-da-sociologia-da-juventude-no-brasil-1/file>. Acesso em: 18 fev. 2020.

WERNECK, C. L. G. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte. UFMG, CELAR DEF/UFMG, 2000.

WIKIPÉDIA. Conceito Free Fire. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Garena\\_Free\\_Fire](https://en.wikipedia.org/wiki/Garena_Free_Fire). Acesso em: 19 abr. 2020.

WORLD LEISURE AND RECREATION ASSOCIATION. Carta Internacional de Educação para o lazer. Disponível em: <http://www.saudeemmovimento.com.br/conteudo/conteudoexibe1.asp?codnoticia=195>. Acesso em 02 de out. de 2018.

YIN, R. K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO<sup>82</sup> DA OSSA

### **Características físicas**

#### **Descrição:**

Estado de conservação em geral:

Sistema de segurança:

Manutenção dos equipamentos (caso haja):

Iluminação:

Limpeza:

#### **Acessibilidade:**

Localização:

Meios de transporte:

Estacionamento:

Banheiro:

Bebedouro:

Torneira:

Bancos e/ou mesas:

Lanchonetes:

Espaço físico (adequação a pessoas com deficiência):

#### **Estrutura Física:**

Áreas para vivências de lazer:

Áreas para práticas esportivas:

Espaço verde:

#### **Usuários:**

Atividades desenvolvidas:

Espaços utilizados:

Gênero:

Faixa etária:

#### **Outras informações:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>82</sup> Roteiro de Observação utilizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade – Geplec, Coordenado pela Prof. Dra. Simone Rechia, e utilizado na Tese de Doutorado do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná de Felipe Sobczynski Gonçalves, intitulada “Os espaços de lazer, o Bairro Uberaba, o Projeto Vila Sustentável: elementos articuladores para experiências de lazer e cidadania na cidade de Curitiba”, em 2018.

## APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS JOVENS EDUCANDOS DA OBRA SOCIAL SANTO ANÍBAL

Universidade Federal do Paraná - UFPR  
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação – PPGE  
Linha de Pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética na Educação  
Orientadora: Prof. Dra. Simone Rechia  
Mestranda: Patricia Rosi Bozza

Este questionário<sup>83</sup> tem por objetivo coletar dados para mapear o perfil dos jovens que participam de projetos sociais na OSSA (Moradias União Ferroviária) – Bairro Uberaba, na Cidade de Curitiba/PR, para compor a investigação da dissertação intitulada: **Educação não formal: projetos sociais e lazer para a juventude na Vila Audi-União na cidade de Curitiba/PR.**

No tratamento dos dados, as informações serão mantidas em sigilo. Obrigada pela participação e colaboração.

### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Instituição: \_\_\_\_\_

1.2 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Sexo ( ) masculino ( ) feminino

1.3 Idade: \_\_\_\_\_

1.4 Local de Nascimento (Cidade/Estado): \_\_\_\_\_

1.5 Bairro onde mora: \_\_\_\_\_

### 2. DADOS SOBRE A FAMÍLIA

#### 2.1 Escolaridade dos pais ou responsável

PAI ou responsável

( ) Ensino fundamental	( ) completo	( ) incompleto
( ) Ensino médio	( ) completo	( ) incompleto
( ) Ensino superior	( ) completo	( ) incompleto
( ) Especialização	( ) completo	( ) incompleto

Curso:.....

MÃE ou responsável

( ) Ensino fundamental	( ) completo	( ) incompleto
( ) Ensino médio	( ) completo	( ) incompleto
( ) Ensino superior	( ) completo	( ) incompleto
( ) Especialização	( ) completo	( ) incompleto

Curso:.....

---

<sup>83</sup> O presente questionário possui questões adaptadas das seguintes fontes: Referência (1) Pesquisa Quantitativa denominada “Perfil da Juventude Brasileira” desenvolvida por parceria entre Instituto Cidadania, SEBRAE e Instituto Hospitalidade, realizada em 2003. Referência (2) Pesquisa “Juventude, violência e cidadania – o caso da cidade de Curitiba”, promovida pela Unesco entre 1998 e 2000. Referência (3) Pesquisa Dissertação de Mestrado de Silvana dos Santos Silva, título “*Habitus e práticas da dança: uma análise sociológica dos fatores que influenciam a prática da dança na Cidade de Toledo – Paraná*”, realizada em 2011.



**3.7 Quais atividades você acha que o Centro da Juventude deveria promover constantemente para a juventude? Use os números de 1 a 7 para ordenar a sua preferência.**

( ) dança      ( ) teatro      ( ) circo( ) esporte      ( ) academia      ( ) cursos  
( ) outros \_\_\_\_\_

**3.8 As atividades que você pratica na OSSA, auxiliam na sua formação educacional e no seu posicionamento perante a sociedade? Explique.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**4. DADOS SOBRE ATIVIDADES DE LAZER - ESPORTE - CULTURA**

**4.1 Os programas culturais que você faz são em companhia de quem?**

( ) pais e/ou familiares      ( ) amigos      ( ) professores      ( ) namorado(a)

**4.2 Como você usa o seu tempo livre:**

Cinema	( ) foi	( ) nunca fui	
Teatro	( ) foi	( ) nunca fui	
Show de música	( ) foi	( ) nunca fui	
Concerto de música clássica	( ) foi	( ) nunca fui	
Museu de arte	( ) foi	( ) nunca fui	
Outros museus	( ) foi	( ) nunca fui	Qual? _____
Exposição de fotografia	( ) foi	( ) nunca fui	
Espectáculo de dança	( ) foi	( ) nunca fui	
Circo	( ) foi	( ) nunca fui	
Jogo de futebol estádio	( ) foi	( ) nunca fui	
Outro evento esportivo	( ) foi	( ) nunca fui	Qual? _____
Debate público	( ) foi	( ) nunca fui	
Biblioteca (sem ser da escola)	( ) foi	( ) nunca fui	

**4.3 Qual o motivo que te impede de fazer atividades culturais, esportivas e de entretenimento?**

Não gosto de praticar nada	( ) sim	( ) não	
Por falta de dinheiro	( ) sim	( ) não	
Por falta de tempo	( ) sim	( ) não	
Questões religiosas	( ) sim	( ) não	
Outra dificuldade	( ) sim	( ) não	Qual? _____

**4.4 Onde você faz as suas amizades frequentemente?**

No bairro vizinhança	( ) sim	( ) não
Na escola	( ) sim	( ) não
Na própria família	( ) sim	( ) não
Na igreja	( ) sim	( ) não
No trabalho	( ) sim	( ) não
Redes sociais	( ) sim	( ) não

**4.5 Quais atividades você costuma fazer nos finais de semana?**

Ajudar em tarefas de casa	( ) sim	( ) não
Ler revistas	( ) sim	( ) não
Ler livros	( ) sim	( ) não
Estudar	( ) sim	( ) não
Ficar na internet	( ) sim	( ) não
Jogar futebol	( ) sim	( ) não
Praticar esporte	( ) sim	( ) não

Qual? \_\_\_\_\_

Visitar amigos e parentes	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Passear em parques	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Ir à praia	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Ir ao Shopping	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Atividades religiosas	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Ficar descansando	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Dormir	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Assistir à televisão	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Ouvir rádio	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Namorar	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Falar ao telefone	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Tocar instrumentos	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Jogar games virtuais	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Redes Sociais	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Tocar instrumentos	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Encontrar e conversar com amigos	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Outras:	_____	

#### 4.6 Quais atividades de lazer você costuma fazer durante os dias da semana?

Ajudar em tarefas de casa	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Ler revistas	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Ler livros	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Estudar	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Ficar na internet	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Jogar futebol	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Praticar esporte	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Qual?	_____	

Visitar amigos e parentes	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Passear em parques	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Ir à praia	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Ir ao Shopping	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Atividades religiosas	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Ficar descansando	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Dormir	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Assistir à televisão	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Ouvir rádio	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Namorar	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Falar ao telefone	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Tocar instrumentos	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Jogar games virtuais	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Redes Sociais	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Tocar instrumentos	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Encontrar e conversar com amigos	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Outras:	_____	

#### 4.7 Especificação dos hábitos culturais (características do gosto).

4.7.1 Você gosta de acessar a internet? (o que você mais acessa)

sim  não - especificar \_\_\_\_\_

4.7.2 Você gosta de assistir programas de TV? (o que você mais assiste)

sim  não - especificar \_\_\_\_\_

4.7.3 Você gosta de ouvir música? (o que você mais escuta)

sim  não - especificar \_\_\_\_\_

4.7.4 Você gosta de ler? (o que você mais lê)

sim  não - especificar \_\_\_\_\_

**4.8 Em relação aos temas da atualidade:**

- Possui interesse em assuntos políticos  sim  não
- Possui interesse em assuntos da atualidade, como meio ambiente,  
globalização entre outros  sim  não
- Assiste jornais televisivos  sim  não
- Escuta jornais em rádio  sim  não
- Procura notícias pela internet  sim  não

**4.9 Quanto você dispõe diariamente do seu tempo para o celular em redes sociais:**

- mais de uma hora  mais de duas horas  acima de 03 horas
- acima de 04 horas  não utilizo redes sociais

**4.10 Questões sobre lazer – esporte – cultura - juventude**

O que é ser jovem para você?

---

Qual atividade cultural entre teatro, música, dança, e esporte e outros você gostaria de participar?

---

O que é lazer para você?

---

Qual a atividade que você mais gosta de fazer e o que sente ao praticá-la?

---

Qual a importância dos momentos de lazer para você?

---

Você gosta brincar com os seus amigos?

---

Você tem amigos para brincar aos finais de semana?

---

Qual a sua intenção profissional para o futuro

---

Qual o seu sonho para o futuro

---

**5. INTERAÇÃO COM A CIDADE****5.1 Você participa de jogos e brincadeiras na rua com seus colegas?**

- Sim  Não

Quais atividades:

---



---



---



---

**5.2 Em quais locais você participa de práticas de esporte e lazer?**

- |  |                                    |   |
|--|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Campo de futebol    | <input type="checkbox"/> Parque    | <input type="checkbox"/> Quadras esportivas |
| <input type="checkbox"/> Bosque              | <input type="checkbox"/> Parquinho | <input type="checkbox"/> Parque Peladeiro   |
| <input type="checkbox"/> Centro da Juventude | <input type="checkbox"/> Mirante   | <input type="checkbox"/> Farol do Saber     |
| <input type="checkbox"/> Escola              | <input type="checkbox"/> Rua       | <input type="checkbox"/> Praça              |

Outros \_\_\_\_\_

**5.3 Você considera este espaço “OSSA” como seu? Você se sente pertencente a este local?**

- Sim                       Não

**5.4 Marque os lugares públicos de Curitiba que já visitou:**

- |   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Jardim Botânico  | <input type="checkbox"/> Parque Iguazu    | <input type="checkbox"/> Parque São José     | <input type="checkbox"/> Centro Histórico   |
| <input type="checkbox"/> Zoológico        | <input type="checkbox"/> Parque Japonês   | <input type="checkbox"/> Parque Peladeiro    | <input type="checkbox"/> Rua XV de Novembro |
| <input type="checkbox"/> Passeio Público  | <input type="checkbox"/> Bosque do Alemão | <input type="checkbox"/> Parque Barigui      | <input type="checkbox"/> Parque Tingui      |
| <input type="checkbox"/> Parque Náutico   | <input type="checkbox"/> Parque Tanguá    | <input type="checkbox"/> Praça do Japão      | <input type="checkbox"/> Bosque do Papa     |
| <input type="checkbox"/> Parque Lago Azul | <input type="checkbox"/> Centro Curitiba  | <input type="checkbox"/> Parque São Lourenço | <input type="checkbox"/> Parque Tanguá      |

Outros: \_\_\_\_\_

Você já viajou, quais lugares? \_\_\_\_\_

Você gosta de morar em Curitiba? Por quê?

\_\_\_\_\_

Relate o que você mais gosta na cidade de Curitiba.

\_\_\_\_\_

Relate o que você menos gosta na cidade de Curitiba.

\_\_\_\_\_

Relate o que você mais gosta na Moradias União Ferroviária.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Relate o que você menos gosta na Moradias União Ferroviária.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que você acha que deveria ter no seu bairro para melhorar o lazer no seu bairro.

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA  
EDUCADORA SOCIAL**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na instituição: \_\_\_\_\_

1. Quais são as atividades desenvolvidas nesta instituição, no âmbito do esporte, lazer e cultura para juventude e de que forma são praticadas?
2. Qual a sua percepção em relação a contribuição dos projetos sociais para a juventude em relação a sua formação para cidadania e protagonismo na Sociedade?
3. As atividades de educação não formal desenvolvidas na OSSA auxiliam na construção de valores e virtudes, fortalecendo as formas de ser, pensar e agir dos jovens, contribuindo para o gosto por atividades esportivas, culturais e de lazer?
4. Qual a sua percepção em relação as atividades desenvolvidas para a Juventude quanto a formação de um esquema corporal, disposições para práticas corporais, ou as maneiras de fazer da juventude no âmbito do lazer, esporte e cultura?
5. Qual o envolvimento das famílias na instituição que você trabalha. São desenvolvidas atividades sociais em parceria, e a comunidade é coparticipante das decisões?
6. A juventude é coparticipante na escolha das ações sendo protagonista nas ações desenvolvidas?
7. Como você percebe a participação dos jovens na ocupação dos espaços da comunidade, durante e aos finais de semana, e na sua visão o que fazer para potencializar o uso dos espaços públicos.

**APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA  
COORDENADORES OBRA SOCIAL SANTO ANÍBAL**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na instituição: \_\_\_\_\_

1. O que você entende por educação não formal, e como os projetos e ações de educação não formal são formuladas nesta instituição?
2. Quantas crianças e jovens são atendidos pela OSSA?
3. Qual o critério para participação, ou matrícula, nas atividades desenvolvidas pela OSSA?
4. Existe a coparticipação da comunidade que frequenta o espaço na formulação de ações e projetos desenvolvidos?
5. A OSSA desenvolve parcerias para o desenvolvimento de projetos com a esfera governamental, e como são formalizados os convênios, parcerias e outros?
6. A OSSA desenvolve parcerias com Universidades ou outras instituições, como são formalizadas e desenvolvidas estas colaborações e qual a contribuição para a entidade?
7. Existe a participação da iniciativa privada com o auxílio de aporte financeiro para o desenvolvimento de projetos nesta instituição?
8. Quem financia as atividades da OSSA, acontecem doações?
9. Na sua percepção as atividades de educação não formal desenvolvidas na OSSA, auxiliam na construção de valores e virtudes, fortalecendo as formas de ser, pensar e agir dos jovens, contribuindo para o gosto por atividades esportivas, culturais e de lazer?
10. Como você percebe o convívio com o outro, o respeito às diferenças e a diversidade pelos jovens?
11. As ações desenvolvidas na OSSA estimulam a consciência política dos jovens?

12. Você acredita que as atividades desenvolvidas para a juventude, auxiliam na formação de novas maneiras de fazer, agir, falar, pensar entre outras atitudes auxiliando no posicionamento como pessoa perante a sociedade e na criatividade para práticas corporais no âmbito do lazer e esporte e cultura?
13. Os jovens participam de outros projetos paralelos na comunidade?
14. Como é realizada a avaliação dos participantes da OSSA?
15. A juventude participante dos projetos é coparticipante na escolha das ações sendo protagonista nas ações desenvolvidas?
16. Como você percebe a participação dos jovens na ocupação dos espaços da comunidade, durante e aos finais de semana, como são vivenciadas as experiências no âmbito do esporte e lazer pela juventude residente na Vila União Ferroviária?
17. Esta instituição desenvolve parcerias com o Cejuv Audi-União?
18. Na sua percepção o que poderia ser revitalizado no Cejuv Audi-União?
19. Na sua percepção o que deveria ser oferecido para comunidade pelas Políticas Públicas para estimular o esporte, lazer e a cultura no território?

**ANEXOS**

**ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
ENTREVISTA PARA COORDENADORES - OBRA SOCIAL SANTO ANÍBAL**

**Pesquisadoras responsáveis:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Rechia

Endereço: Rua Coração de Maria, 92, BR 116, Jardim Botânico — Curitiba/PR

E-mail: [simone@ufpr.br](mailto:simone@ufpr.br)

Prof.<sup>a</sup> Patricia Rosi Bozza

Fone: (41) 99905-1445

Endereço: Rua Arsezio Antônio Scandelari, 135

E-mail: [patriciabozza70@gmail.com](mailto:patriciabozza70@gmail.com)

Nós, Patricia Rosi Bozza, mestranda e minha orientadora e pesquisadora responsável Simone Aparecida Rechia do Programa de Pós-Graduação em Educação do curso do Setor de Educação — PPGE da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o (a) senhor (a) coordenador (a) para participar de um estudo intitulado: **EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: PROJETOS SOCIAIS, ESPORTE E LAZER PARA JUVENTUDE NA VILA AUDI-UNIÃO NA CIDADE DE CURITIBA/PR.**

- a) Este estudo tem por objetivo analisar a relação entre os projetos sociais de educação não formal desenvolvidos no território, identificando e descrevendo as atividades físicas, as experiências culturais de lazer e a apropriação dos espaços e locais de esporte e lazer públicos da Vila Audi-União pela juventude local.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder as questões por meio de entrevista que será gravada em áudio e poderão ocorrer registros em vídeos e fotos. A entrevista será previamente agendada para que responda sobre as atividades de educação não formal realizadas na **Organização Social Santo Aníbal**, no decorrer da semana. Será agendado local e horário que for melhor para você, que levará aproximadamente 30 minutos.
- c) É possível, que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a cansaço.
- d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o constrangimento ou desconforto ao responder algumas questões. Caso o participante sinta-se desconfortável ou constrangido com alguma pergunta realizada, com a gravação em áudio e vídeo ou com as fotos registradas poderá solicitar aos pesquisadores que não realize tais procedimentos ou que apague o que havia sido registrado.
- e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são contribuir com os estudos científicos sobre o lazer; a educação não formal e a valorização dos diferentes espaços de esporte e lazer presentes na comunidade;
- f) As pesquisadoras Simone Aparecida Rechia (responsável) e Patricia Rosi Bozza (mestranda), poderão ser localizadas no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, na rua Coração de Maria, nº 92, BR 116, Jardim Botânico, Curitiba/Paraná, CEP 80.210-132, no horário das 7h30 às 11h30 e 13h30 às 17h30, na sala do GEPEC — Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade, no telefone (41) 3360-4329, e-mail [simone@ufpr.br](mailto:simone@ufpr.br) e

Rubrica do Participante da Pesquisa  
Rubrica do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE  
Rubrica do Orientador

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB nº 3690291  
na data de 07/11/2019

patriciabozza70@gmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

- g) A sua participação neste estudo é voluntária e o senhor (a) terá total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo e solicitar que lhe devolvam este termo de Consentimento Livre e Esclarecimento assinado.
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No caso os pesquisadores Simone Aparecida Rechia (orientadora) e Patricia Rosi Bozza (mestranda). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.
- i) As entrevistas serão semiestruturadas com registro em áudio. O material obtido – áudios e imagens — será utilizado unicamente para essa pesquisa e será guardado em local sigiloso e seguro sob os cuidados do pesquisador e destruído ao término do estudo, dentro de 6 meses após a pesquisa.
- j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa tais como, impressões, encadernações, gravador, não são de sua responsabilidade e o senhor (a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação na pesquisa.
- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).
- m) Autorizo ( ), não autorizo ( ), o uso de minha entrevista gravada em áudio e os registros em vídeos e fotos para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a transcrição e utilização em relatórios e trabalho

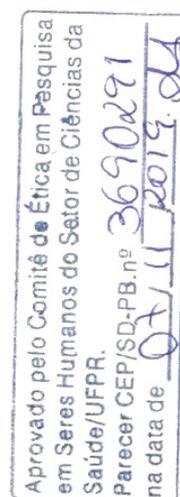
Eu, \_\_\_\_\_ li este Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Autorizo o registro em áudio (voz) das entrevistas que serão semiestruturadas. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

[Local, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_]

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]



**ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
ENTREVISTA PARA EDUCADOR SOCIAL - OBRA SOCIAL SANTO ANÍBAL**

**Pesquisadoras responsáveis:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Rechia

Endereço: Rua Coração de Maria, 92, BR 116, Jardim Botânico — Curitiba/PR

E-mail: [simone@ufpr.br](mailto:simone@ufpr.br)

Prof.<sup>a</sup> Patricia Rosi Bozza

Fone: (41) 99905-1445

Endereço: Rua Arsezio Antônio Scandelari, 135

E-mail: [patriciabozza70@gmail.com](mailto:patriciabozza70@gmail.com)

Nós, Patricia Rosi Bozza, mestranda e minha orientadora e pesquisadora responsável Simone Aparecida Rechia do Programa de Pós-Graduação em Educação do curso do Setor de Educação — PPGE da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o (a) senhor (a) coordenador (a) para participar de um estudo intitulado: **EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: PROJETOS SOCIAIS, ESPORTE E LAZER PARA JUVENTUDE NA VILA AUDI-UNIÃO NA CIDADE DE CURITIBA/PR.**

- a) Este estudo tem por objetivo analisar a relação entre os projetos sociais de educação não formal desenvolvidos no território, identificando e descrevendo as atividades físicas, as experiências culturais de lazer e a apropriação dos espaços e locais de esporte e lazer públicos da Vila Audi-União pela juventude local.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder as questões por meio de entrevista que será gravada em áudio e poderão ocorrer registros em vídeos e fotos. A entrevista será previamente agendada para que responda sobre as atividades de educação não formal realizadas na **Organização Social Santo Aníbal**, no decorrer da semana. Será agendado local e horário que for melhor para você, que levará aproximadamente 30 minutos.
- c) É possível, que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a cansaço.
- d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o constrangimento ou desconforto ao responder algumas questões. Caso o participante sinta-se desconfortável ou constrangido com alguma pergunta realizada, com a gravação em áudio e vídeo ou com as fotos registradas poderá solicitar aos pesquisadores que não realize tais procedimentos ou que apague o que havia sido registrado.
- e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são contribuir com os estudos científicos sobre o lazer; a educação não formal e a valorização dos diferentes espaços de esporte e lazer presentes na comunidade;
- f) As pesquisadoras Simone Aparecida Rechia (responsável) e Patricia Rosi Bozza (mestranda), poderão ser localizadas no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, na rua Coração de Maria, nº 92, BR 116, Jardim Botânico, Curitiba/Paraná, CEP 80.210-132, no horário das 7h30 às 11h30 e 13h30 às 17h30, na sala do GEPLEC — Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade, no telefone (41) 3360-4329, e-mail [simone@ufpr.br](mailto:simone@ufpr.br) e

Rubrica do Participante da Pesquisa  
Rubrica do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE  
Rubrica do Orientador

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB.nº 369.0291  
na data de 07/11/2019

patriciabozza70@gmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

- g) A sua participação neste estudo é voluntária e o senhor (a) terá total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo e solicitar que lhe devolvam este termo de Consentimento Livre e Esclarecimento assinado.
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No caso os pesquisadores Simone Aparecida Rechia (orientadora) e Patricia Rosi Bozza (mestranda). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.
- i) As entrevistas serão semiestruturadas com registro em áudio. O material obtido – áudios e imagens — será utilizado unicamente para essa pesquisa e será guardado em local sigiloso e seguro sob os cuidados do pesquisador e destruído ao término do estudo, dentro de 6 meses após a pesquisa.
- j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa tais como, impressões, encadernações, gravador, não são de sua responsabilidade e o senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação na pesquisa.
- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).
- m) Autorizo ( ), não autorizo ( ), o uso de minha entrevista gravada em áudio e os registros em vídeos e fotos para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a transcrição e utilização em relatórios e trabalhos acadêmicos.

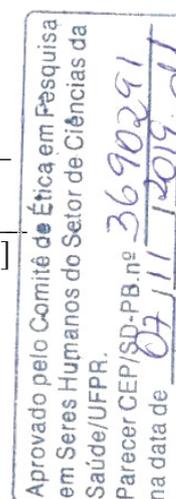
Eu, \_\_\_\_\_ li este Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Autorizo o registro em áudio (voz) das entrevistas que serão semiestruturadas. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

[Local, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_]

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]



### ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

O(a) adolescente, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) por Nós, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Rechia (responsável) e Patricia Rosi Bozza (mestranda) da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado. **EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: PROJETOS SOCIAIS, ESPORTE E LAZER PARA A JUVENTUDE NA VILA AUDI-UNIÃO NA CIDADE DE CURITIBA/PR.** A pesquisa justifica-se para análise da relação entre as atividades propostas no âmbito do esporte e lazer para a juventude, investigando quais os benefícios que estas atividades oferecem ao jovem enquanto cidadão.

- a) O objetivo desta pesquisa é analisar a relação entre os projetos sociais de educação não formal desenvolvidos no território, identificando e descrevendo as atividades físicas, as experiências culturais de lazer e a apropriação dos espaços e locais de esporte e lazer públicos da Vila Audi-União pela juventude local.
- b) Caso o senhor(a) autorize a participação "do jovem" nesta pesquisa, será necessário aplicar questionário com perguntas abertas e fechadas e participação de roda de conversa, com os participantes da pesquisa.
- c) Para tanto, é necessário comparecer na **Sede da Organização Social Santo Aníbal, sito a Rua Augusto Steembock, n.º 51 — Uberaba, CEP: 81.550-080**, para o preenchimento de questionário com questões abertas e fechadas, o que levará aproximadamente 40 minutos aproximado que o participante terá que despendar em cada etapa da pesquisa, e posteriormente participação em roda de conversa.
- d) É possível que o jovem experimente algum desconforto, principalmente relacionado com cansaço.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o desconforto ou constrangimento ao responder algumas questões. Caso o participante sinta-se desconfortável ou constrangido com alguma pergunta realizada, com a gravação em áudio ou vídeo ou com as fotos registradas poderá solicitar aos pesquisadores que não realize tais procedimentos ou que apague o que havia sido registrado.
- f) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa é contribuir com os estudos científicos sobre o lazer; a educação e a valorização dos diferentes espaços de esporte e lazer presentes na comunidade.
- g) As pesquisadoras Simone Aparecida Rechia (responsável) e Patricia Rosi Bozza (mestranda), poderão ser localizadas no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, na rua Coração de Maria, nº 92, BR 116, Jardim Botânico, Curitiba/Paraná, CEP 80.210-132, no horário das 7h30 às 11h30 e 13h30 às 17h30, na sala do GEPLC — Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade, no telefone (41) 3360-4329, e-mail simone@ufpr.br e patriciabozza70@gmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) A participação "do jovem" neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas [Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Rechia e coordenadores das instituições analisadas]. No entanto, se qualquer informação

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.  
 Parecer CEP/SD-PB, nº 3690291  
 na data de 09/11/2015

Rubrica do Participante da Pesquisa  
 Rubrica do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE  
 Rubrica do Orientador

for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade do jovem seja preservada e mantida sua confidencialidade.

- j) O material obtido – questionários com perguntas abertas e fechadas e os dados obtidos pela roda de conversa, imagens e vídeos — serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será guardado em local sigiloso e seguro sob os cuidados do pesquisador e destruído ao término do estudo, dentro de (6) meses após a pesquisa.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa tais como, impressões, encadernações, gravador, não são de sua responsabilidade e o senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação na pesquisa.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome "do jovem", e sim um código.
- m) Se o senhor(a) tiver dúvidas sobre os direitos [da criança/ do adolescente] como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).
- n) Autorizo (  ), não autorizo (  ), os registros em vídeos e fotos para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a transcrição e utilização em relatórios e trabalhos acadêmicos.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação do jovem. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para o jovem.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

[Local, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_]

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]



## ANEXO 4 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Maiores de 12 anos e menores de 18 anos)

Idade: 15 anos

Título do Projeto: Educação Não Formal: projetos sociais, esporte e lazer para juventude na Vila Audi-União na Cidade de Curitiba/PR.

Pesquisador Responsável: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Rechia  
Patricia Rosi Bozza (mestranda)

Local da Pesquisa: **Organização Social Santo Aníbal**, sito a Rua Augusto Steembock, n.º 51 — Uberaba, CEP: 81.550-080.

### O que significa assentimento?

Assentimento é um termo que nós, pesquisadores, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua idade (adolescente) para participar de um estudo. Depois de compreender do que se trata o estudo e se concordar em participar dele, você pode assinar este documento.

Nós te asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entende. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe de estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

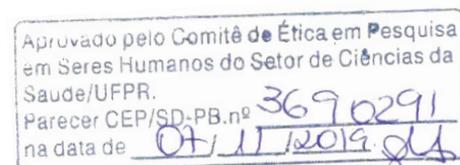
### Informação ao participante

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de:

1. **Objetivo geral:** Analisar a relação entre os projetos sociais de educação não formal desenvolvidos na Vila Audi-União, identificando e descrevendo as atividades físicas, as experiências culturais de lazer e a apropriação dos espaços e locais de esporte e lazer públicos no território pela juventude local.
2. **Objetivos específicos:** (a) analisar o perfil socioeconômico e a cultura local dos participantes dos projetos analisados; (b) identificar e descrever os projetos de educação não formal das organizações sociais analisadas e SMELJ; (c) mapear os espaços e equipamentos de lazer públicos da Vila Audi-União; (d) investigar e analisar como são desenvolvidas as atividades físicas pela juventude e a apropriação no território bem como sua interface com projetos de educação não formal.

### Por que estamos propondo este estudo?

O presente estudo tem importância social em relação a observação das experiências de lazer, práticas culturais que se refletem nas linguagens, nas maneiras de fazer e no cotidiano da



juventude do Bolsão Audi-União, em especial da juventude da Vila Icarai e Vila União Ferroviária.

Esta dissertação poderá contribuir pelas análises dos resultados dos dados obtidos para a formulação de políticas públicas relacionadas ao corpo, linguagem e estética e questões de educação e cultura. Os resultados serão apresentados à Secretaria Municipal do Esporte, Lazer e Juventude, bem como organizações sociais pesquisadas, identificando as características e necessidades da juventude da Vila Audi-União.

Os benefícios da pesquisa são:

#### **Benefícios Diretos**

- Os familiares serão beneficiados em relação à análise resultante da pesquisa a qual resultará em indicadores de perfil da juventude para o desenvolvimento de ações compatíveis com as necessidades locais, em conformidade com a aceitabilidade das propostas pelos gestores locais das instituições.

#### **Benefícios Indiretos**

- Apresentação dos resultados às instituições participantes as quais poderão utilizar a pesquisa como base para o desenvolvimento de boas práticas.
- Aplicação da pesquisa de campo em comunidade de vulnerabilidade social, onde os resultados poderão contribuir para a canalização de propostas pertinentes as necessidades da comunidade juvenil.
- A pesquisa resultará na análise e diagnóstico da realidade auxiliando na ampliação de modelos de gestão verificando-se a possibilidade do repasse de informações quanto a possibilidade do desenvolvimento de parcerias em projetos nacionais e internacionais patrocinados por agencias e fundos com o intuito de reduzir a vulnerabilidade social.
- As instituições e os participantes contribuirão mesmo que de forma indireta, com o avanço do conhecimento científico, exercendo a participação cidadão.

O estudo será desenvolvido

- **Organização Social Santo Aníbal – OSSA**

Endereço: Rua Augusto Steembock, no 51 – Uberaba  
Curitiba -PR CEP: 81.550-080 Fone: 3364-2434

Será entregue um questionário, para jovens entre 15 a 17 anos, contendo perguntas abertas e fechadas, em relação as características de perfil cultural, socioeconômico e sobre o que gostam na em Curitiba e seu Bairro (características do gosto). Posteriormente ao preenchimento, deverão ser entregues ao responsável pela aplicação. A identidade do jovem será mantida em sigilo. Os dados obtidos pela pesquisa serão compilados e analisados para estudos científicos e posteriormente utilizados como auxílio para formulação de políticas públicas.

#### **O que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?**

Caso você aceite participar, será necessário estar presente na data e local agendado para aplicação do questionário, sendo (01) vez, período de 40 minutos, no Centro da juventude Audi-

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB.nº 3690291  
na data de 07/11/2019. *QU*

União. A atividade poderá gerar um certo cansaço, porém tomaremos o cuidado para que as respostas sejam feitas em ambiente confortável e descontraído.

A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo na Organização Social Santo Aníbal em que você participa.

Autorizo ( ), não autorizo ( ), os registros em vídeos e fotos para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a transcrição e utilização em relatórios e trabalhos acadêmicos.

### Contato para dúvidas

- a) Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar a pesquisadora principal ou membro de sua equipe, Prof.<sup>a</sup> Simone Aparecida Rechia, e-mail [simone@ufpr.br](mailto:simone@ufpr.br) e Patricia Rosi Bozza, as quais poderão ser localizadas no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, rua Coração de Maria, no 92, BR 116, Jardim Botânico, Curitiba/Paraná, CEP 80.210-132, no horário das 7h30 às 11h30 e 13h30 às 17h30, na sala do GEPLEC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade, no telefone (41) 3360-4329, e-mail [simone@ufpr.br](mailto:simone@ufpr.br) e [patriciabozza70@gmail.com](mailto:patriciabozza70@gmail.com), para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- b) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

### DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

[Local, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_]

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Adolescente]

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE]

