

“FÚTBOL CALLEJERO”: PROCESOS EDUCATIVOS EMERGENTES DA PRÁTICA SOCIAL DA MEDIAÇÃO

“FÚTBOL CALLEJERO”: EMERGING EDUCATIONAL PROCESSES OF THE SOCIAL PRACTICE OF MEDIATION

FÚTBOL CALLEJERO: PROCESOS EDUCATIVOS EMERGENTES DE LA PRÁCTICA SOCIAL DE LA MEDIACIÓN

Nathan Raphael Varotto

varotton@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos

Luiz Gonçalves Junior

luiz@ufscar.br

Universidade Federal de São Carlos

Fábio Ricardo Mizuno Lemos

fabio.lemos@ifsp.edu.br

Instituto Federal de São Paulo

RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender os processos educativos que emergiram da prática social da mediação do “Fútbol Callejero” no projeto de extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer. A análise considerou 10 encontros, ocorridos no período de agosto/2015 a fevereiro/2016, registrados em diários de campo. Na construção dos resultados, que utilizou perspectiva metodológica inspirada na fenomenologia, emergiram duas categorias: A) Diálogo respeitoso; B) Jogar com outrem. A partir dos resultados, percebemos que a experiência de fruição do “Fútbol Callejero” colaborou para o entendimento e para ocorrência de relações mais cooperativas, respeitosas e solidárias. **Palavras-Chave:** Processos Educativos. Fútbol Callejero. Mediação.

ABSTRACT

The aim of this article was to understand the educational processes that emerged from the mediation by the social practice of the “Fútbol Callejero” in an extension project that occurred in Sao Carlos-SP. The analysis considered 10 meetings which occurred from August/2015 to February/2016, registered in field diaries. To build up the results, which used a methodological based on phenomenology, emerged two different categories: a) To respect dialog; b) To play with other. From these results, we perceived that the experience from the fruition of the “Fútbol Callejero” collaborated to improve comprehension and to promote more cooperative, more respectful and supportive relationships. **Keywords:** Educational processes. “Fútbol Callejero”. Mediation

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue comprender los procesos educativos que surgieron de la práctica social de la mediación del Fútbol Callejero en el proyecto de extensión Vivencias en Actividades Diversificadas del Ocio. El análisis consideró 10 encuentros celebrados desde agosto/2015 a febrero/2016, registrados en el diario de campo. En la construcción de los resultados, que utilizó el enfoque metodológico inspirado en la fenomenología, emergieron dos categorías: A) Diálogo respetoso; B) Jugar con el otro. A partir de los resultados, nos dimos cuenta de que el disfrute de la experiencia “Fútbol Callejero” contribuyó a la comprensión y la ocurrencia de relaciones más cooperativas, respetuosas y solidarias. **Palabras Clave:** Procesos Educativos. Fútbol Callejero. Mediación.

INTRODUÇÃO

O Projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (VADL) é uma ação de extensão do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e ocorre desde 1999.

A partir de outubro de 2013 passou a realizar-se em parceria entre o DEFMH e o Projeto “Mais que Futebol: Futebol Sócio-Educativo” (MQF), da Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos de São Carlos (ADESM), sendo desenvolvidas as atividades no Clube de Campo do Sindicato dos Metalúrgicos, localizado no bairro Santa Felícia, na cidade de São Carlos-SP.

De acordo com Gonçalves Junior (2013), essa parceria tem por objetivo contribuir com a formação crítica de crianças e jovens voltada à cidadania, cultura de paz, resiliência ao assédio do tráfico, educação para e nas relações étnico-raciais, contribuindo para possibilidades de transformação social, em um contexto de educação para e pelo lazer .

Participam do Projeto crianças com idade entre 7 e 17 anos, que em sua maioria moram nos bairros Santa Felícia, onde se localiza o clube, e também dos bairros economicamente desfavorecidos: Gonzaga, Cidade Aracy II, Antenor Garcia, Pacaembu, Monte Carlo, Romeu Tortorelli, Santa Angelina e Iguatemi. As atividades são desenvolvidas as terças e quintas-feiras, contando com quatro atividades centrais. Na terça-feira, as atividades centrais são capoeira e musicalização e às quintas-feiras, “Fútbol Callejero” e ciclismo (GONÇALVES JUNIOR, 2013).

A parceria dos projetos VADL-MQF conta com uma equipe multidisciplinar de educadores/as. São estudantes de Graduação dos cursos de Educação Física, Pedagogia, Educação Musical, Biblioteconomia e Ciência da Informação; bem como estudantes da Pós-Graduação em Educação com formação inicial em Educação Física, Pedagogia e/ou Música (GONÇALVES JUNIOR, 2013).

Graduandos/as e Pós-Graduandos/as, ao atuar enquanto educadores/as no Projeto, experienciam atividades diferenciadas e desenvolvem-se de maneira compartilhada no envolvimento em interações com crianças e jovens de comunidades periféricas empobrecidas, tomando contato com realidades sociais, econômicas e culturais diversas, assumindo um comprometimento com a transformação, educando e se educando (GONÇALVES JUNIOR, 2013).

Nesse processo de educação compartilhada busca-se a superação da educação “bancária” e o desenvolvimento de uma educação dialógica, tendo como horizonte a “dialogicidade” educativa, vislumbrando a libertação. De acordo com Freire (2013, p. 86):

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.

A educação dialógica prima pela prática da liberdade, para a conquista da humanidade e nesse processo de libertação é indispensável ter esperança, enquanto ação em direção aos sonhos, enquanto luta para alcançar as utopias (FREIRE, 2005).

Nessa luta, é imperativo atentar para a linha, denominada por Santos (2010) de abissal, que condiciona o valor das coisas e das pessoas, a saber: “As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’” (p. 32). Desta forma existindo o mundo de cima e “sub-existindo” o mundo “de baixo”. Esse mundo “de baixo” é taxado de sul e o de cima de norte. Assim, o sul geográfico, desde há muito tem perdido direitos, como reitera Galeano (1986):

Há dois lados na divisão internacional do trabalho: um em que alguns países especializam-

-se em ganhar, e outro em que se especializaram em perder. Nossa comarca do mundo, que hoje chamamos de América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se abalçaram pelo mar e fincaram os dentes em sua garganta. [...] Na caminhada, até perdemos o direito de chamarmo-nos americanos [...]. Agora, a América é, para o mundo, nada mais do que os Estados Unidos: Nós habitamos, no máximo, na sub-América, numa América de segunda classe, de nebulosa identificação (p.13-14).

É nesse mundo “de baixo” que se dá o foco de análise desse artigo, vislumbrando o “Fútbol Callejero” enquanto possibilidade educativa libertadora, pois nasceu de um contexto de luta que objetivava minimizar/erradicar os conflitos entre as gangues bairristas em Moreno, periferia empobrecida da região metropolitana de Buenos Aires, Argentina.

Neste sentido, o objetivo deste estudo foi compreender os processos educativos que emergiram da prática social da mediação do “Fútbol Callejero” no projeto de extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer.

O “FÚTBOL CALLEJERO”

Segundo Rossini et al. (2012, p.12) “El fútbol callejero fue concebido como una respuesta a las tantas crisis que afectan y atraviesan el ‘ser joven’ en América Latina”. Em outras palavras, o “Fútbol Callejero” se apresenta com uma proposta e um olhar para os/as jovens.

A terminologia espanhola “Fútbol Callejero” está atrelada a símbolos, no qual “Fútbol” (em português futebol) é utilizado para atrair a atenção ao esporte mais popularizado do mundo e “Callejero” (em português de rua ou rueiro) porque propõe voltarmos às raízes do futebol. Portanto, na rua, no qual os participantes criavam as suas regras de maneira autônoma envolvendo respeito mútuo ao longo dos jogos (ROSSINI et al., 2012). Assim, neste artigo, visando evitar confundir com outras práticas de futebol de rua (“pelada” ou “rebatida”, por exemplo) presentes no Brasil utilizamos a expressão original em espanhol: “Fútbol Callejero”.

O “Fútbol Callejero” utiliza o esporte mais popular do mundo e o adapta para alcançar objetivos sociais, de transformação individual e coletiva e, ainda possibilita imprimir olhares para as relações de gênero, pois mulheres, homens, meninas e meninos jogam juntos (ROSSINI et al., 2012).

Bastante diverso, portanto, da lógica esportiva, ou mais que isso, esportivizada (que supervaloriza a competição e a performance), na qual a prática do futebol, e da maior parte dos esportes, é dividida por sexo (masculino e feminino) e por faixas etárias (infantil, juvenil, sub 17, sub 20, adulto), valorizando-se, sobretudo, a suposta igualdade de condições para competir e não as possibilidades de co-educação entre os diferentes gêneros e idades.

A metodologia do “Fútbol Callejero” propõe regras que o torna diferente do futebol convencional: meninas e meninos jogam juntos, não participam árbitros/as e as partidas se dividem em três tempos. No primeiro tempo, as equipes estabelecem as regras do jogo em conjunto e de maneira consensual, no segundo tempo se joga a partida e no terceiro tempo, todos/as os/as jogadores/as dialogam sobre o desenvolvimento do jogo e se houve respeito às regras acordadas. Durante os três tempos o/a mediador/a participa facilitando o diálogo e a interação entre as equipes (ROSSINI et al., 2012).

Em uma partida de “Fútbol Callejero” não se ganha só fazendo mais gols, se obtém a vitória por pontos que são acordados no primeiro tempo de cada encontro, ou seja, há regras diferentes a cada partida e atribui-se a tais regras a pontuação desejada, na qual o gol deixa de ser a principal ferramenta para a vitória e com isso o jogo se dá e se faz valer, em acordo com Rossini et al. (2012) pelos três pilares do “Fútbol Callejero”: cooperação, respeito e solidariedade.

Após o segundo tempo (jogo em si) se dá o terceiro tempo, o que o torna uma prática diferenciada não só do futebol esportivizado, mas também dos jogos de “futebol de rua”, pois neste os/as propo-

sitores/as se organizam e sistematizam o espaço, regras e time, rapidamente jogam e depois se despedem, sem dialogar e refletir sobre o que aconteceu. Enquanto que no “Fútbol Callejero” há no terceiro tempo diálogo entre todos/as os/as envolvidos/as acerca dos acontecimentos no jogo, que vão desde o estabelecimento da pontuação final (conforme combinados feitos no primeiro tempo), até a reflexão da efetivação dos anteriormente citados três pilares.

Trata-se, portanto, o “Fútbol Callejero” de uma ferramenta educativa, pois a partir das particularidades desta prática podemos utilizá-la na “trans-formação” dos/as envolvidos/as de maneira dialógica, sem impor nada a ninguém e sim respeitando a cada um/a que se lança a esse processo dialógico. Pois é jogando e dialogando que meninos e meninas, homens e mulheres se reinventam uns/umas com os/as outros/as e objetivam seu mundo.

De acordo com Fiori (2013, p.15):

Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno “círculo de cultura”. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, re-criam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo.

Assim, a figura do/a mediador/a no “Fútbol Callejero”, como facilitador/a deste diálogo, respeitando o espaço e o tempo das pessoas, estimulando a reflexão coletiva, a resolução de conflitos, a participação e a promoção de todos/as os/as participantes é fundamental. Todos/as devem ser estimulados/as à autonomia, pois como diz Freire (2001, p.121): “[...] ninguém amadurece, de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”.

Entendemos a mediação como um espaço que permeia os três tempos da metodologia do “Fútbol Callejero” por ser a base que o sustenta, como uma estratégia para criar e acompanhar processos de inclusão social, recuperar os valores humanos, valorizar e reconhecer reflexões das meninas e dos meninos e refletir sobre os processos educativos decorrentes desta prática social.

A educação é por nós entendida em acordo com Oliveira et al (2014), como processo que acontece não só na escola, mas que se dá ao longo da vida, nas diversas práticas sociais de que participamos, convivendo uns com os outros, ensinando e aprendendo, sendo que em todas as práticas sociais há processos educativos.

Em acordo com Gonçalves Junior, Carmo e Corrêa (2015) os processos educativos:

[...] ocorrem em uma relação mútua de aprendizagem e não só em uma situação em que um ensina ao outro, tendo como pressuposto fundamental para seu desenvolvimento o diálogo equitativo e a intencionalidade dirigida para a cooperação, superação, o ser mais, demandando autonomia, possibilidade de decisão e de transformação. Tais condições permitem aos envolvidos compreender em contexto, valores e códigos do grupo, da comunidade e da sociedade em que vivem, tendo a possibilidade de refletir criticamente sobre sua própria condição de pertencimento ao mundo com os outros, educando e educando-se, tornando-se pessoa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Observando preceitos éticos, primeiramente procedemos à aprovação desta pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP-UFSCar).

Em seguida foram colhidas as assinaturas dos/as participantes e de seus/as respectivos/as responsáveis em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após cumprir com esses dois procedimentos, foi iniciada a inserção em campo, para prática e registro da mediação no “Fútbol Callejero” no projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”.

Foram observados 10 encontros, entre agosto de 2015 e fevereiro de 2016, de uma turma do período das manhãs das quintas-feiras, registrando todas as informações relevantes em diários de campo, que segundo Bogdan e Biklen (1994) “[...] é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Para Bogdan e Biklen (1994),

[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas idéias e preocupações (p.152).

Dessa forma foram descritas, sistematicamente, em diários de campo as relações entre educador/a e educandos/as e educandos/as e educandos/as nos encontros, para posterior análise e reflexão sobre as anotações decorrentes da prática da mediação no “Fútbol Callejero”.

A análise dos dados coletados em diários de campo foi realizada a partir de perspectiva metodológica inspirada na fenomenologia, modalidade fenômeno situado (MARTINS; BICUDO, 1989; GONÇALVES JUNIOR, 2008; LEMOS, 2013), da qual utilizamos os seguintes procedimentos:

- identificação de unidades de significado, na qual são sublinhados trechos das descrições que sejam significativos para o foco da pesquisa, após diversas leituras dos registros dos diários de campo;
- agrupamento das unidades de significado, considerando as convergências (agrupamento de ideias ou expressões em comum ao fenômeno em estudo), divergências (percepções distintas do sentido dado como convergente) e idiosincrasias (percepções particulares);
- construção de categorias temáticas, realizadas a posteriori, a partir das convergências, divergências ou idiosincrasias emergidas do agrupamento das unidades de significado.

Segundo Gomes (2004), as categorias: “[...] são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (p.70).

Como sistema de notação, utilizamos números romanos para identificar o Diário de Campo (de I à X) e números arábicos para identificar as Unidades de Significado. As Divergências foram identificadas com a letra “d”, após o número arábico da Unidade de Significado, como exemplo (VI-12d), significando Divergência presente na Unidade de Significado doze do Diário de Campo seis. Observamos que não foram encontradas idiosincrasias.

Construção dos Resultados

No processo de análise da prática social da mediação no “Fútbol Callejero” emergiram duas categorias: A) Diálogo respeitoso; B) Jogar com outrem.

A) Diálogo respeitoso

Nesta categoria é possível perceber que os/as envolvidos/as desenvolvem o processo educativo

do diálogo respeitoso, decorrente da premência de decidirem, construírem, vivenciarem e mudarem o jogo, o que suscita a participação de todos/as e a entrega as atividades de criação e re-criação da atividade, conforme segue:

[...] seria bacana se criássemos mais regras, sobretudo as que agregam pontos, mas sempre com o pensamento nos pilares, a fim de tornar cada jogo um jogo diferente. [...] vocês podem criar qualquer regra e com isso tornar o jogo diferente. Depois desta fala eles e elas quiseram inserir as duas regras [...] (VI-3).

[...] demos início ao primeiro tempo e foram acordadas três regras, a saber: a bola saía na linha lateral sugerida por Lisoma, vale chutão e bola na trave computa 01 ponto em jogadas ofensivas sugeridas por Carlos (IV-4).

Os/as envolvidos iam dando suas sugestões de regras e assim aquele jogo foi se estruturando (VII-2).

O que se combina no primeiro tempo do “Fútbol Callejero” deve ser respeitado e seguido no segundo tempo do jogo, visto que nenhuma decisão é tomada sem diálogo com todos e todas envolvidos/as. No entanto, no processo de construção de relações dialógicas também ocorrem divergências, as quais são temas para aprofundamento das reflexões dos/as participantes e educadores/as.

Na sequência o participante Vimaso pegou a bola colocou no meio da quadra e saiu jogando sozinho e o participante Prerado que estava no gol, lembrou a regra do jogo “joken pô” e impediu que Vimaso fizesse mais um gol, pois o educador Rafael venceu no “joken pô” e ficou com a posse da bola (VI-7).

[...] a gente combinou esta e regra e você não disse nada contra e, portanto, entendeu como funciona, por que você não respeita? E por que tenta impedir o gol? Isso não é legal, pois foi uma regra criada em conjunto e você não está respeitando. Ele não se manifestou e seguiu o jogo (VI-8d).

Em um diálogo respeitoso é fundamental que a escuta seja atenta:

[...] temos que respeitar e acompanhar o processo de evolução dos/as novos/as participantes (IV-5).

[...] visto que a maioria dos/as participantes já está no “Fútbol Callejero” há pelo menos um mês e isso dá subsídios para eles e elas também, se quiserem, podem atuar como mediadores/as (VII-7).

O diálogo respeitoso foi um processo educativo identificado nesta categoria, onde se deram relações de compreensão ao/à outro/a, estímulo e autonomia à decisão coletiva, sempre que possível através de consenso.

B) Jogar com outrem

Esta categoria foi construída a partir da observação da valorização da cooperação, ou seja: jogar com outrem e não contra outrem. Assim, observamos e registramos em diários de campo atividades entre os/as participantes e educadores/as como olhar atentamente o/a outro/a, construção de ambiente favorável para todos/as, usando os valores previstos como pilares da metodologia do “Fútbol Callejero” (solidariedade, cooperação e respeito).

A seguir é possível identificar unidades de significado que registram o processo educativo da cooperação:

O segundo tempo foi tranquilo, todos e todas participaram e o time sem colete se preocupou um pouco mais com Max e Ana que eram os menores do time [...] (VIII-7).

Em um momento do jogo, Robinho e Duda se chocaram e ambos caíram, Robinho se levantou rápido e ajudou Duda a se levantar e perguntou a ela se estava tudo bem, ela respondeu que sim e seguiram o jogo (I-4).

Percebemos também nas unidades de significado o compartilhamento dos momentos e do espaço, independentemente do resultado que dali possa surgir, inclusive elogiando as jogadas da outra equipe:

Antes de o Frynkin mudar de equipe aconteceu uma jogada da outra equipe em que ele e Yan elogiaram a jogada [...], havia envolvimento de todos e todas independente da equipe, pois estavam ali se divertindo, jogando sem a intenção de vitória como única ou mais importante possibilidade do jogo (I-3).

A desconstrução da visão esportivizada contribuiu para fazer o contraponto e os/as participantes assumirem postura cooperativa de jogar com outrem:

[...] Durante o segundo tempo Neymar pediu para ir beber água e todos e todas decidiram parar o jogo para esperá-lo, sendo que poderiam continuar e a equipe em que ele estava ficaria com um a menos, mas decidiram esperar e isso é muito legal do ponto de vista cooperativo, pois o que importava para os/as envolvidos era a vivência uns com os outros e não o resultado final (II-11).

Flash e Messi estavam descalços e houve algumas pisadas, sem intenção, nos pés de ambos, mas nada grave. Dionísio que pisou no pé de Messi se preocupou e foi verificar se estava tudo bem e Messi disse que estava bem. Flash também levou uma pisada no pé e o participante que sem querer lhe pisou parou a jogada e foi lhe perguntar se ele estava bem e ele sinalizou que estava tudo legal (V-6).

Também foi observada cooperação ao processo de mediação, na constante lembrança dos pilares da metodologia do “Fútbol Callejero” (solidariedade, cooperação e respeito) pelos/as participantes:

[...] Quando comecei a falar a participante Lisoma disse: “Ah professor, também tem os três pilares, né?” Eu respondi que sim e que são muito importantes para este jogo, aproveitando [...] disse que as regras têm que ser construídas com base nos pilares (V-2).

Quanto à solidariedade, Flash diz: “Eu acho que o outro time merece, pois eu cai duas vezes e duas pessoas da outra equipe me ajudaram” A educadora Joana disse: “Sem querer o Dionísio acertou o braço no meu rosto e logo me pediu desculpas, foi legal isso!” E então as duas equipes pontuaram (VI-18).

Essa atenção com outrem está diretamente relacionada com a lógica do “Fútbol Callejero” que estabelece a quebra de paradigma com a lógica esportivizada do futebol:

[...] eles e elas entenderam o que é o “Fútbol Callejero” [...] no qual os/as maiores respeitavam o tempo dos/as menores, neste caso Max e Fiorella, [...] relavam na bola os/as demais esperavam seu tempo [...] a fim de criar um ambiente confortável para todos/as (IX-13).

O educador Merlau comentou ter percebido que todos e todas estão jogando em função de outrem, que o futebol passou a ter outro significado para eles/as e o terceiro tempo fez com que

eles/as também desenvolvessem a comunicação e argumentação, se sentindo muito feliz por estar envolvido nesse projeto (X-12).

Porém, nesse caminho de mudança de paradigma, alguns valores presentes no futebol esportivizado ainda se manifestaram, o que se constitui como divergência dessa categoria:

Após este diálogo entre os/as participantes o educador Merlau disse: "Vou divulgar o resultado em gols e depois em cada pilar vocês falam se houve ou não e por que" O resultado em gols foi 8 para o time sem colete e 3 para o time com colete, os participantes Vimaso e Rafaelzinho começaram a rir sarcasticamente em virtude da equipe dele ter feito 8 gols e neste momento Merlau disse: "Neste jogo não é gol o fator determinante de vitória" (VI-12d).

Além da valorização da competição em detrimento da cooperação, também identificamos relações de gênero tensionadas decorrente dos meninos se julgarem superiores na prática do futebol em relação às meninas, configurando outra divergência nesta categoria, ou seja, ações não cooperativas.

[...] Empadinha pediu a fala e disse: "Eu acho que meu time não merece o ponto de cooperação, pois o Messi e o Flash não passavam a bola para as outras pessoas". Flash disse: "Ah, meu time tinha mais meninas aí é ruim" [...] (V-9d).

[...] Frynkin e Rafaelzinho não passavam a bola para Fiorella e inicialmente David Luiz estava no gol e a todo o momento tentava jogar a bola para ela, mas os outros dois meninos não deixavam a bola chegar nela [...] (VII-4d).

Ao longo do processo, no entanto, os/as envolvidos/as conseguiram perceber a situação e atuar de modo respeitoso, solidário e cooperativo.

Frynkin pediu a palavra "Eu acho que teve solidariedade em ambas às equipes, pois percebi que os maiores respeitavam os pequenos, esperavam eles tocarem a bola sem logo tirar a bola deles, antes não acontecia isso, das pessoas respeitarem o tempo dos outros". Depois desse pronunciamento todos e todas concordaram que as duas equipes mereciam os pontos de solidariedade (X-09).

Neymar disse: "É importante passar a bola, pois não tem só eu no jogo". Merlau disse: "Sim, isso é muito importante, mas o que você está dizendo se encaixa na cooperação. A solidariedade se configura quando você ajuda um/a colega, por exemplo, se alguém cai e você ajuda essa pessoa a se levantar, isso é ser solidário" (IV-10).

Frynkin comenta: "Eu acho que houve sim solidariedade, em um momento do jogo Milena e Camila trombaram e Milena já perguntou se Camila estava bem". Frynkin também expressou: "Em um momento o João ajudou Richard a se levantar depois dele ter caído" (IX-11).

Durante a mediação, na qual dialogávamos sobre os valores que permeiam o "Futebol Callejero", os/as participantes argumentaram sobre a pontuação da própria equipe:

Empadinha, da equipe sem colete, afirmou: "Na minha equipe não teve cooperação, pois eu nem recebi a bola". Aisha disse: "É verdade, teve hora que eu fiquei parada olhando o jogo". E então o educador Merleau comentou: "Estou entendendo que sua equipe não pontua em cooperação é isso?" Empadinha e Aisha afirmaram que não mereciam os pontos e os/as outros/as da equipe não se manifestaram. Perguntei se a equipe com colete merecia os pontos de cooperação e elas disseram que sim, eu disse: "E os demais participantes da equipe concordam em dar os pontos para a outra equipe ou não?" Momento em que os/as outros/as participantes fizeram

sinal de positivo com a cabeça (VI-14).

O respeito pode ser entendido de diferentes maneiras, portanto, para se chegar a um consenso o diálogo é o melhor caminho para saber se houve ou não alguma situação de desrespeito, conforme excerto a seguir:

Ao questionar sobre o respeito, a participante Lisoma alegou que deu um chute acertando Duda, porém, informando que foi sem querer. O educador Merlau comentou então que tem lances ou jogadas que são ocorrências do jogo e que não necessariamente se configuram como desrespeito [...] e que o fundamental era perguntar para quem tomou a bola se se sentiu desrespeitada e Duda disse que não, que entendeu ser realmente sem intenção (IV-08).

CONSIDERAÇÕES

A compreensão do “Fútbol Callejero” e, conseqüentemente, de sua metodologia, envolve um processo de experiência de sua prática que não se resume a um dia apenas, pois quem o observa/vivencia pela primeira vez pode ter a impressão de que se trata apenas de um nome diferente, com regras diferentes, para praticar o futebol esportivizado, geralmente visto nas partidas dos campeonatos televisionados, ou seja, em que prevalece a competição entre uma equipe e outra, ao invés de relações cooperativas, respeitadas e solidárias, conforme preconizam os três pilares do “Fútbol Callejero”.

Consideramos que no dia a dia da prática da atividade aos poucos cada um/a dos/as participantes foi identificando as diferenças entre a prática do futebol esportivizado e do “Fútbol Callejero”, mesmo nos momentos de tensão, que só se davam devido à problematização gerada, quer seja durante o jogo em si (2º Tempo) em que embora a atividade exigisse a participação efetiva de todos e todas, em algumas ocasiões os meninos não passaram a bola para as meninas (conforme os registros de diário de campo V-9d e VII-4d, por exemplo), quer seja durante a chamada mediação (3º Tempo) em que todos/as expunham seus pontos de vista, dialogavam, refletiam sobre os acontecimentos, sobre os combinados no 1º Tempo, as ocorrências do 2º Tempo, inclusive para, em consenso, estabelecerem a pontuação, que não se restringiu aos gols marcados.

Consideramos também que na dialogicidade (FREIRE, 2001; 2005; 2013), fortalecedora das posições da metodologia do “Fútbol Callejero”, o processo educativo da reflexão coletiva gerou significativas aprendizagens: maior valoração do jogo do que do gol ou da vitória; da cooperação do que da competição; da possibilidade de meninas e meninos compartilharem o mesmo campo de jogo; da possibilidade de transcendência de pré-concepções do futebol esportivizado.

Na mediação do terceiro tempo cada um pode se expressar e apresentar suas próprias versões das ocorrências, de modo coletivo, buscando o consenso e favorecendo amadurecimento de todos/as para o exercício crítico da cidadania.

No processo da citada mediação foi fundamental exercer afastamento para que os diálogos entre os/as participantes não fossem interrompidos e que eles/as encontrassem as soluções ao mesmo tempo em que construíam relações dialógicas e cidadãs. Processo que envolveu educar, educar-se, educar-nos, para a escuta, mais do que para a fala, evitando, conforme orienta Freire (2001), roubar a palavra dos/as demais. Nesta construção há avanços e retrocessos, mas que nunca voltam à estaca inicial, e desencadeiam, inclusive, o processo educativo da autocrítica, como vimos no Diário de Campo VI, unidade de significado 14, quando Empadinha, da equipe sem colete, afirmou: “Na minha equipe não teve cooperação, pois eu nem recebi a bola” e sua colega de equipe, Aisha, confirma: “É verdade, teve hora que eu fiquei parada olhando o jogo”. Situação que, inclusive, decorrente da autocrítica, não rendeu pontos a equipe sem colete, ou seja, não estava na vitória a qualquer preço o maior ganho para os/as envolvidos/as, mas o desenvolvimento pessoal e do grupo dos pilares: cooperação, respeito e solidariedade.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sara. Notas de campo. In: BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 150-175.
- FIORI, Ernani M. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MYNAIO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: GONÇALVES JUNIOR, Luiz. (Org.). **Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização**. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008, p. 54-108.
- GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Edital de atividades de extensão - vivências em atividades diversificadas de lazer**. São Carlos: ProEx/UFSCar, 2013.
- GONÇALVES JUNIOR, Luiz; CARMO, Clayton da S.; CORRÊA, Denise A. Cicloturismo, lazer e educação ambiental: processos educativos vivenciados na Serra da Canastra. **Licere** (Centro de Estudos de Lazer e Recreação. Online), v.18, n.4 p.173-208, 2015.
- LEMOS, Fábio R. M. **Entre o ócio e o negócio: possibilidades de desenvolvimento da motricidade escolar**. 2013. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2013.
- MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e educação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.
- OLIVEIRA, Maria W.; SILVA, Petronilha B. G.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida V. G.; JOLY, Ilza Z. L. **Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais**. In: OLIVEIRA, Maria W., SOUSA, Fabiana R. (Org.) **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.
- ROSSINI, Luciano; SERRANI, Esteban; WEIBEL, Matías; WAINFELD, Manuel. **Fútbol callejero: juventud, liderazgo y participación - trayectorias juveniles en organizaciones sociales de América Latina**. Buenos Aires: FUDE, 2012.
- SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENEZES, Maria P. (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.