

Do olhar nos faróis ao convívio com malabaristas: a prática social do pedir nos semáforos

From the look in the traffic lights to the living with jugglers: the social practice of asking for at traffic lights

Paulo Henrique Leal

Instituto Federal de São Paulo - Campus Piracicaba

paulinho@ifsp.edu.br

Aida Victoria Garcia Montrone

Universidade Federal de São Carlos

montroneufscar@gmail.com

Resumo

Considerando a histórica e permanente luta por um mundo mais justo e dialógico em defesa da vida, da ética e, assim, da nossa humanização, o presente estudo alicerçou-se com um posicionamento político a favor das comunidades populares, compreendendo que as práticas sociais por elas constituídas são repletas de significações, forças ideológicas e contra ideológicas, as quais expressam, reproduzem, fortalecem e transformam processos educativos entre seus integrantes. Possuindo referências em autores como Paulo Freire, Enrique Dussel e Ernani Maria Fiori, esta pesquisa foi construída em um vivo e dialógico movimento de experiências e compreensão das tensões existentes entre os processos de opressão e humanização, presentes nas práticas sociais constituídas por moradores de rua e malabaristas que, resistentemente, demonstram e constroem seus processos educativos. Especificamente, buscou-se descrever alguns dos processos educativos construídos com pessoas que convivem em avenidas, próximas aos semáforos de trânsito, realizando malabarismo. Por meio do convívio dialógico investigativo, os dados foram registrados através de notas e diários de campo em referência às 25 horas de convivência com 5 malabaristas e 1 morador de rua, durante 4 tardes e noites. Nas trocas intersubjetivas decorrentes a tal inserção, duas práticas sociais foram identificadas: o pedir nos semáforos através da oralidade e através do malabarismo. Em linhas gerais, os resultados assinalam que para os(a) colaboradores(a), o aprender uns-com-os-outros a sorrir, conviver, compartilhar e compreender o contexto dos semáforos (para que através do malabarismo peçam dinheiro, alimentos e respeito aos motoristas) é uma constante na luta pelo reconhecimento de sua existência e humanidade.

Palavras-chave: Processos educativos. Pedir nos semáforos e malabarismo. Diálogo e humanização.

Abstract

Considering the historical and ongoing struggle for a more fair and dialogical world in defense of life, of ethics and, therefore, of our humanization, the current study laid the foundation on political position in favor of grassroots communities, understanding that the social practices belonged to them are full of meanings, ideological and anti-ideological powers, which express, replicate, strengthen and change the educative processes between the participants. In this way, the authors Paulo Freire, Enrique Dussel and Ernani Maria Fiori as references, this study was built in a live and dialogical movement of experiences and knowledge of existing tensions between the processes of oppression and humanization, present on social practices made up by homeless people and jugglers that, in a resistant way, demonstrate and build their educative processes. Particularly, an attempt was done to describe some educative processes built with people that live in streets, near the traffic lights, performing juggling. By means of conversations and observations, the data were registered as notes and field diaries during 25 hours together with 5 jugglers and 1 homeless person, during 4 afternoons/nights. In the intersubjective exchange due to such insertion, two social practices were identified: the asking for at traffic lights by the orality and by the juggling. In general, the results indicate that for the contributors, the learning one-with-the-other to smile, to live together, to socialize and to understand the context of traffic lights (so that by juggling they ask for money, food and respect to the drivers) is a constant in the struggle for recognition their existence and our humanity.

Keywords: Educative processes. The asking for at traffic lights and juggling. Conversation and humanization.

I ntrodução

Mas quando alguém te disser: tá errado ou errada, / Que não vai "S" na cebola e não vai "S" em feliz; / Que o "X" pode ter som de "Z" e o "CH" pode ter som de "X", / Acredito que errado é aquele que fala correto e não vive o que diz! (Música de O Teatro Mágico e letra de ANITELLI, 2003, s.p., grifos nossos).

Considerando a histórica e permanente luta por um mundo mais justo e dialógico em defesa da vida, da convivência, da ética e, assim, da *nossa humanização*, o presente estudo foi alicerçado com um posicionamento político a favor das comunidades populares, concebendo que as práticas sociais por elas constituídas são repletas de significações, forças ideológicas e contra ideológicas, as quais expressam, reproduzem, fortalecem e transformam processos educativos entre seus integrantes.

Silva (2004) e Oliveira et al. (2009) defendem que os processos educativos vão sendo construídos nas e a partir das relações que estabelecemos em diferentes práticas sociais, sejam elas institucionalizadas ou não. Dessa forma, se torna possível a busca pela compreensão dos processos intersubjetivos do educarmo-nos a partir das e nas relações que estabelecemos *uns-com-os-outros-ao-mundo-que-está-sendo?*

Assim, tal como será apresentado a partir do subitem posterior, a compreensão dos processos educativos nesta perspectiva não se traduz na procura exclusiva pelo "produto", em termos quantitativos, de nossas aprendizagens, mas no entendimento de *como* nos educamos com as outras pessoas ao longo de nossa existência em diferentes práticas sociais.

Em outras palavras, conforme Leal e Oliveira (2011, p. 5, grifos nossos),

Histórica e socialmente, em meio às tensões entre a boniteza e feiura das ações-no-mundo, lançamo-nos teorizando, refletindo e caminhando em direção aos nossos sonhos, nossas utopias [...]. Neste sentido, ao invés de nos perguntarmos "se" as práticas sociais e os processos educativos, constituídos e desenvolvidos no interior de grupos e comunidades populares, estão ocorrendo ou não nessa direção, preferimos buscar compreender "*quando?*", "*onde?*" e "*como?*" *estão acontecendo*.

Não obstante, em qualquer relação estabelecida, nos pressupostos da libertação (FREIRE, 1987a, 1987b, 1992, 1995, 2000), nossos discursos e projetos de mundo devem buscar a coerência com nossas ações, estando ontologicamente a favor do *ser humano*, pois "A luta ideológica, política, pedagógica e ética a lhe ser dada por quem se posiciona numa opção progressista não escolhe lugar nem hora" (FREIRE, 2000, p. 55).

Tal como bem afirma Dussel (2002, p. 519, grifos do autor), "A ética da libertação e uma ética possível acerca de toda ação de cada dia. No entanto, o próprio dessa ética, ou

seu referente privilegiado, é a vítima ou comunidade de vítimas que operará com o/s "sujeito/s" em última instância".

Não se trata, todavia, de culpamos pessoas e grupos por estarem "nessa" ou "naquela" posição, mas sim, de refletirmos: qual a coerência entre aquilo que ansiamos, aquilo que discursamos e aquilo que fazemos e vivemos? Como destaca Freire (1987a; 1987b; 1992; 1995), *contra quem, a favor de quem, contra quê e a favor de quê* estão sendo planejadas e concretizadas nossas ações?

Acreditamos não ser coerente, a partir de uma concepção progressista, nos "omitir" perante a uma sociedade na qual uns podem mais enquanto outras podem menos. Isto porque, ao se "omitir", já não se está mais omissa ou omissa: um posicionamento político acabara de ser direcionado.

A questão não consiste apenas em se ter ou não o poder, mas no que fazemos com ele: quem e o que realmente defendemos com nossas *ações-ao-mundo-que-está-sendo*? Assim, "A coerência que espera-se de lutadores não é a de abster-se diante de um ataque do imperialismo. Numa luta entre desiguais, abster-se significa fortalecer o lado mais forte. Não há neutralidade possível diante da luta de classes" (SOARES, 2003, p. 5).

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

Iluminado por autores como Dussel (1977a, 1977b, 1998, 2002, 2003), Galeano (1979), Fiori (1986, 1991), Freire (1987a, 1987b, 1992, 1995, 2006), Alves (1988) e Valla (1996), este estudo buscou descrever e compreender alguns dos processos educativos construídos com pessoas que convivem em calçadas, ruas e avenidas próximas aos semáforos de trânsito em um centro urbano, realizando malabarismo.

Pressupondo-se que em todas as práticas sociais há processos educativos, algumas das questões que aqui construímos foram: como malabaristas educam e se educam nos semáforos? Como aprendem a *estar sendo uns-com-os-outros* neste espaço social?

Em termos metodológicos, nossa aproximação e inserção foram construídas ao longo de 25 horas em três cruzamentos viários de uma cidade do interior paulista. Nestes espaços e períodos, crianças, jovens, adultas e adultos ou realizavam malabarismo nos semáforos

ou se comunicavam oralmente com as pessoas dos veículos – sendo estas geralmente motoristas – para pedir dinheiro, alimentos e/ou outros itens (cumprimentos e sorrisos, por exemplo).

A coleta de dados se deu na inserção do pesquisador em meio ao *convívio dialógico investigativo* (RIBEIRO JÚNIOR, 2009; LEAL, 2016) com 5 malabaristas e 1 morador de rua. Como instrumentos de registro dos dados utilizamos notas e diários de campo (MINAYO, 1993, 2013; BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Temos a expectativa de que o presente estudo estimule, possibilite e desencadeie outras ações e reflexões para compreensão de processos educativos envoltos nas práticas sociais constituídas por grupos e comunidades populares, considerando que as relações estabelecidas entre seus membros se desenvolvem em meio a crenças, valores, saberes e práticas sociais que culminam numa contínua tensão entre os processos de opressão, libertação e do *ser mais*.

O Outro, a violência social e o malabarismo nos semáforos

A América Latina é uma região do mundo condenada à humilhação e à pobreza? Condenada por quem? Culpa de Deus? Culpa da natureza? Do clima modorrendo? Das raças inferiores? A religião e os costumes? Não será a desgraça um produto da história, feita por homens, e que, portanto, pelos homens pode ser desfeita? (GALEANO, 1979, p. 286).

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

Acerca dessa contenda, Dussel (2003) sublinha a importância de refletirmos sobre a concepção de melhoria de vida: estamos buscando-a, mas se trata de uma *vida boa* para *quem*? Dussel (2002) caracteriza o termo *alter* como uma expressão latina que representa o *Outro*. Para o autor, com a invasão e dominação europeia sobre as terras e culturas asiáticas, africanas e latinas, o *Outro* foi denominado/caracterizado como não-civilizado, índio, diferente, bárbaro, não-ser. Tal conceito pode ser encontrado na obra de Enrique Dussel, tais como Dussel (1977a, 1977b, 1998, 2002 e 2003), por exemplo.

Em síntese, com a letra “O” maiúscula (para diferenciar-se dos outros, com letra minúscula, enquanto outras pessoas em geral) o conceito representa os seres humanos socialmente discriminados, injustiçados, oprimidos e historicamente proibidos de *ser*. Neste

sentido, com sua humanidade roubada pelo projeto colonializador europeu, o *Outro* – as vítimas, os excluídos da totalidade do sistema – é renegado à exterioridade deste.

Contextualizando nossa temática investigativa, é possível refletir: o que representa o pedir nos sinais de trânsito, de casa em casa, em ruas, calçadas ou realizando malabarismo nos semáforos? Como o contexto em que malabaristas se inserem expressa ou oculta as realidades opressoras que ideológica e historicamente vêm lhes sendo arquitetadas, introjetadas, impostas e condicionadas? Como constroem e apresentam seus processos de reprodução, defesa, resistência e superação das diferentes faces da violência social? Lançar-nos-emos em algumas reflexões a partir dessas questões.

Em sua etimologia, o termo malabarismo deriva de *malabares*, que, de acordo com Corominas e Pascual (1984, p. 557, tradução nossa), é oriundo da costa do Malabar, uma região litorânea do sudoeste indiano: “Malabar, os jogos são assim chamados pela destreza com que executam certos habitantes desta região da costa do Sudoestes da Índia [...]. Os jogos que ali se realizam correspondem a jogos de lançamentos e recepções de objetivos”.

Já Duprat e Bortoleto (2007, p. 179) caracterizam o malabarismo como uma atividade manipulativa que, “Por definição, é a operação de recolher de forma contínua, segundo uma trajetória sempre similar, uma série de objetos em número sempre superior ao de mãos”.

Em linhas gerais, associam-se à pessoa malabarista os movimentos ou lançamentos realizados com malabares (bolas, claves ou outros itens), de modo a manter tais objetos no ar ou, no caso da manipulação, mantê-los em contato com o corpo. Contudo, a presente investigação incluiu ao termo *malabarismo* outras formas de manifestações humanas, pois nos semáforos dos centros urbanos também há pessoas que realizam movimentos com diabolô (bastão japonês), rola-rola (cilindro e prancha, nos quais se tenta manter equilíbrio) e diversas outras artes (tais como acrobacias no solo, mímicas/representações, danças, contorcionismos e pirofagismo, por exemplo).

Portanto, concebemos que todas estas formas materiais e simbólicas de expressão da cultura humana também representam o *malabarismo diário* que moradores de rua e malabaristas realizam na prática social do pedir nos semáforos e tantas outras das quais fazem parte, ora reproduzindo, ora lutando contra a discriminação, a desqualificação, a violência social que vêm sofrendo, historicamente, em nossas sociedades. Tais formas de expressão nos revelam, assim, a resistência, a esperança, os sonhos que se movem por um mundo menos violento, mais justo, dialógico, ético e, portanto, humano.

Conforme Sodré (2006), é necessário considerar o conceito de violência social como o de um efeito organicamente inerente à sociedade de classes, quando se segue a linha do

marxismo, no sentido de que a materialização de relações humanas baseadas na propriedade privada impõe o uso da própria violência social. Em outras palavras, conforme Lenin (citado por SODRÉ, 2006, p. 17), "O poder do capital jamais pode sustentar-se de algum modo que não seja pela violência". Contudo, é evidente que o conceito de violência social ao longo da história também englobava as sociedades ditas socialistas, nas quais os sistemas burocráticos e as elites dirigentes também se sustentavam, em última instância, pela violência (SODRÉ, 2006).

O autor complementa dizendo que a violência social é invisível, silenciosa e pode ser dividida em violência direta (na qual se faz o uso imediato da força física) e violência indireta (relacionada às pressões culturais, econômica, política, psicológica e ideológica, por exemplo).

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

Em relação às notícias sobre pessoas que convivem em ruas e semáforos, é frequente observamos nos veículos de comunicação em massa a disseminação de manchetes com o seguinte teor: "Acesso à escola não impede trabalho na rua" (GOIS, 2004, s.p.), "Pelo fim da esmola" (JORNAL PEQUENO, 2006, s.p.), "Moema tem maior nº de crianças no semáforo" (CARRANCA, 2008, s.p.) ou, ainda, "Não dê dinheiro como esmolas" (SÃO CARLOS, 2010, s.p.).

Na maior parte dessas matérias e na própria representação social sobre pessoas que pedem através do malabarismo e/ou da oralidade nos semáforos, encontramos vieses que, ora explícitos, ora implícitos, estereotipam tais seres humanos, os violentam, geram/reforçam preconceitos e, assim, também *nos desumanizam*.

Sobretudo, em linhas gerais, estas notícias não buscam desvelar a lógica opressora das ações daqueles que dominam e segregam: será mesmo culpa dos malabaristas não terem condições econômicas favoráveis a uma vida boa? Será que nas relações que estabelecem nos semáforos não há nada sendo ensinado e aprendido?

Houve casos como em Florianópolis-SP, por exemplo, que o poder público coibiu a prática de malabarismo nos semáforos. Pautando-se em uma visão opressora e individualista das demandas sociais, realizou a designada "limpeza da cidade", na qual dois fiscais por turno retiravam os malabaristas dos semáforos. Na primeira abordagem os materiais de atuação (pinos, bolas etc.) eram recolhidos e encaminhados à prefeitura. Por

sua vez, para recuperá-los, o artista deveria pagar um salário mínimo – na época, R\$ 465 (CBN/DIÁRIO, 2009; O GLOBO, 2009).

Fedatto (2005) cita que as estruturas engendradas nos centros urbanos têm tornado nosso tempo cada vez mais curto, deixando os espaços poluídos e fazendo com que consideremos o *Outro* como inimigo. Em detrimento de se agir eticamente em prol do ser humano (como nos casos das políticas de redução de danos, por exemplo), em geral, são estabelecidas medidas pelas classes dominantes para a manutenção do *status quo*, tais quais as ações de "limpeza" supramencionadas. Assim, em nosso dia a dia, o medo, o conflito, as diferenças, a indiferença, a pressa e o preconceito acabam se constituindo, naturalizadamente, para os sentidos da violência social (FEDATTO, 2005).

Para Marcellino (1983, p. 62), "o empobrecimento da paisagem urbana que vem se verificando como consequência do crescimento desordenado, praticamente anula a gratificação pela contemplação dos espaços urbanos". Tal crescimento, segundo Padilha (2000), é gerado pelo capitalismo, construto humano que possui uma lógica opressora e dificulta a realização humana em sua totalidade.

Nesta direção, é possível dizer que a percepção superficial e naturalizada dos fenômenos que a lógica vigente nos estimula a ter pode fazer com que cada vez mais nos aprofundemos nesse abismo, mas também pode fazer com que cada vez mais tenhamos possibilidades para desvelar tal barbárie e contra ela nos mover.

Como e onde dormem os moradores de rua? Como malabaristas realizam suas ações em dias de chuva? O que sentimos quando alguém não nos olha nos olhos? Buscar respostas a questões como estas pode nos auxiliar a superar determinados preconceitos e a melhor compreendermos nós mesmos/as.

À guisa de exemplo sobre tal naturalização e, portanto, referindo-se a uma contundente expressão de violência social, elencamos alguns trechos da matéria jornalística intitulada *Malabarista*, na qual Jabor (2008) relata a situação que vivenciou ao encontrar uma criança realizando malabarismo diante de seu carro: Sua presença pedindo uma esmola durante o dia seria por ele considerada normal; uma esmola legitimaria uma contradição social inteligível. Prossegue dizendo que uma esmola o salvaria naquela ocasião, porém, ali, de madrugada, sem pai nem mãe, considerou que o malabarista estava trabalhando para ele, dando-lhe um *show* buscando impressioná-lo.

Em seguida, o jornalista deduziu que o garoto não queria piedade ou caridade, como fazem os mendigos, expondo suas feridas, queria apenas um pagamento pelo seu trabalho de operário, como se dissesse: 'Tenho profissão, sou um menino malabarista, tenho

dignidade como o senhor'. [...] Ele parecia me dizer com sua arte: 'De algum modo, sou útil. Nem sei se sou infeliz' [...]" (JABOR, 2008, s.p.).

Finaliza dizendo que, após pagar o garoto, foi embora com a sensação de ter sido levemente assaltado, como num assalto sem armas ou dinheiro, mas sim, um despojar de certezas, sossegos e esperança. Perante ao ocorrido, fez um juramento: nunca mais cairá nessa; se vierem outros, fará uma manobra e avançará o sinal (JABOR, 2008)!

É possível tecermos diversos questionamentos e reflexões sobre Jabor (2008), analisando a forma como se configuraram a "aproximação" e "comunicação", a caracterização do "trabalho de um operário" e os estereótipos que permearam as ações e atitudes citadas. No entanto, em contraponto, limitar-nos-emos à apresentação de um excerto da música *Se o Mundo Inteiro Pudesse me Ouvir*, do grupo *Filosofia das Ruas*:

Nosso espaço é reduzido, é resumido, não sei o motivo / Por que será que fazem isso? / Somente o que quero e espero é conseguir [...] / Ver a música que é desconhecida ser um pouco mais difundida / Porque ela só chega até uma minoria, que covardia! [...] / A informação não pode ficar escondida / Conhecimento bem aproveitado é fonte de vida [...] / Viver intensamente, observar o mundo / Plantar uma semente de união a cada segundo / Juntar minhas palavras com as suas [...] / Nas ruas aprendi que tenho algo a dizer [...] / Se o mundo inteiro pudesse me ouvir, *tenho muito pra contar* [...] (Letra de CASTRO et al., 1994, grifos nossos).

Silva (1999) afirma que, historicamente, as contradições do capitalismo geram um processo de desigualdade econômica e social, a qual se caracteriza em nossas sociedades por uma divisão estrutural e desumana. Neste contexto, diversos grupos como as pessoas moradoras de rua ou que realizam malabarismo nos semáforos são violentados e postos à margem da sociedade, não tendo às mesmas oportunidades, direitos, acessos ou condições materiais, imateriais ou simbólicas que outros têm.

Com a convivência explícita ou implícita das classes dominantes, na lógica opressora o *Outro* é repreendido e ignorado por não estar quantitativamente provido de bens materiais ou de alto poder aquisitivo e, em meio a toda negação que sofre, seus próprios saberes, concepções de mundo e anseios são socialmente violentados, sendo tais desigualdades, nesta lógica, muitas vezes enquadradas sob a ótica fatalista e individualista do destino.

A *alteridade*, o *respeito*, a *intersubjetividade*, a *humanidade do ser* são meras utopias idealistas e, nesta perspectiva, o diferente, o oprimido, o excluído, o *Outro* não é reconhecido como ser: é *desumanizado*, *violentado* e caracterizado como *não-ser* (DUSSEL, 1998, 2002). Por meio das reflexões e ações com aqueles e aquelas que também acreditam não estarem no mundo apenas para a ele se adaptar, mas para, com respeito e vagar, transformarem-se e transformá-lo, compreendendo-se e reconhecendo-

se em prol de uma sociedade menos desigual e mais *solidária*, consideramos o diálogo, o convívio e o educar-se em comunhão como processos intrínsecos ao *existir* humano.

Na luta por tal concepção de existência, em meio às práticas sociais em diferentes espaços, tempos e contextos, vamos *uns-com-os-outros-ao-mundo-que-está-sendo* realizando trocas intersubjetivas de nossas experiências, de conhecimentos historicamente construídos e, dessa forma, constituindo-nos como gente, como seres humanos.

Dessa maneira, nossa subjetividade vai se compondo criticamente na concreticidade da realidade em que nos inserimos e, assim, dialeticamente também vai se constituindo como intersubjetividade (FIORI, 1986), estando estas relações expressadas ou amalgamadas no interior das práticas sociais. Vejamos, a seguir, algumas reflexões em torno dos conceitos de práticas sociais e de processos educativos que nos deram base para realizarmos a inserção com grupos de pessoas que pedem nos semáforos de trânsito através do malabarismo.

Práticas sociais e processos educativos

Cadeiras elétricas da baiana / Sentença que o turista cheire / E os sem amor, os sem teto / Os sem paixão, sem alqueire / No peito dos sem peito uma seta / E a cigana analfabeta / Lendo a mão de Paulo Freire (Música e letra de CÉSAR, 1995, s.p.).

Fundamentando-se na obra de autores como Paulo Freire, Enrique Dussel e Ernani Fiori, por exemplo, Silva (2004) diz que as práticas sociais são estabelecidas nas e a partir das relações e ações que as pessoas e comunidades mantêm entre si para partilhar e desenvolver éticas de vida, manutenção ou transformação da própria sociedade.

Assim, com base em Oliveira et al. (2014b), sublinhamos que as práticas sociais decorrem de interações e geram interações entre as pessoas, bem como entre elas e os ambientes/espacos natural, social e cultural em que convivem. As práticas sociais desenvolvem-se no interior de instituições, grupos e espaços diversificados com o propósito de produzir bens, transmitir e construir valores e significados, ensinando a viver e a controlar o viver, mantendo a sobrevivências simbólica e material das sociedades humanas (OLIVEIRA, et al., 2014b).

Podemos dizer que as práticas sociais se desenvolvem em meio às relações entre as pessoas e ao reconhecimento da humanidade de seus participantes, possibilitando e desencadeando processos educativos com quem nelas está inserido e se constituindo no mundo, que também está sendo.

Neste sentido, para a compreensão dos processos educativos consideramos que os conhecimentos construídos nas e a partir das experiências vividas em práticas sociais, através das reflexões realizadas sobre aquilo que conhecemos, guiam nossas ações ao mundo e, portanto, a condução que damos às nossas vidas.

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

Na constituição desses processos nos e com os quais nos humanizamos, "A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas *com* o mundo e *com* os outros" (FREIRE, 2000, p. 40, grifos do autor).

Complementarmente, Gonçalves Junior (2010, p. 53) afirma que "[...] as pessoas estabelecem relações entre si e com os outros grupos/comunidades, sendo capazes de construir, preservar, compartilhar e refletir seus conhecimentos e experiências". Já Oliveira et al. (2009, p. 12) afirmam "[...] que não há experiência vivida sem a intersubjetividade que se dá no pano de fundo do mundo, já que o encontro de consciência e mundo é a origem de ambos [...]".

Compreendendo o ser humano em sua totalidade, provido da possibilidade de transcendência, isto é, do *ser mais* (FREIRE, 1992, 1995; SÉRGIO, 1999; SANTOS et al., 2007; GONÇALVES JUNIOR, 2010), na constituição desses saberes por meio das relações humanas estabelecidas em diferentes espaços e práticas sociais, os processos educativos vão sendo construídos, significados e ressignificados. Com este prisma, no âmbito das pesquisas com pessoas das comunidades populares, se faz necessário um paciente e respeitoso processo de inserção para que então se busque o desvelamento e a compreensão das diferentes formas de como elas se educam em práticas sociais ao longo de suas vidas.

Neste sentido, nos estudos com esses grupos é essencial que nossas ações estejam integradas e comprometidas com seus membros, nos sensibilizando com e procurando, atenta e colaborativamente (LEAL, 2009, 2016; LEAL e cols., 2010a; LEAL e cols., 2010b), compreender suas palavras, valores, ações, significações da realidade e o próprio silêncio, ao mesmo tempo em que, coletivamente, buscamos superar a discriminação e a

naturalização *desumana* sobre os fenômenos construídos/vividos, social e historicamente, em nossas realidades.

Para que haja coerência entre o discurso e o "fazer pesquisa", um elemento-chave incide no cuidado em não impor saberes (FREIRE, 1987a, 1987b, 1992, 1995; VALLA, 1996) às pessoas participantes ou, ainda, em não estabelecer metas e direcionamentos pré-determinados, hierárquicos e não dialógicos, de modo a fazer com que as falas, relações, medos, conhecimentos, as formas materiais e simbólicas do viver dos grupos colaboradores sejam desvalorizadas e relegadas a segundo plano e, assim, violentadas.

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

Assim, considerando que as pessoas não vivem uma mesma experiência da mesma maneira (VALLA, 1996; MERLEAU-PONTY, 1999; LARROSA-BONDÍA, 2002), é importante estabelecer, para o desvelamento e identificação dos processos educativos, um processo de inserção em que não apenas se respeite e se observe os fenômenos, mas sim, que se viva o processo de construção dos saberes, da sua história e dos significados dentro das práticas sociais.

Oliveira (2003) e Oliveira et al. (2014a, 2014b) afirmam que a inserção de pesquisadores e pesquisadoras na comunidade em que buscam estabelecer vínculos deve contemplar um estranhamento respeitoso à cultura do outro, de modo a reconhecer suas falas, sua leitura e visão de mundo. Desta forma, o convívio e o diálogo estão implicados no processo de inserção, onde desde a aproximação espera-se que sejam construídos sentimentos de confiança, respeito e carinho com as pessoas do grupo.

A investigação, no entanto, não busca desenraizar quem pesquisa ou quem participa dela, isto é, "[...] não apenas a questão de pesquisa deveria estar nos guiando ou permeando nossa chegada a esta prática, nossa convivência e trabalho dela resultante, mas também outra indagação forte, que remete a nós mesmos: 'quem somos nós?'" (OLIVEIRA et al., 2009, p. 12).

Oliveira et al. (2014a) ressaltam que as investigações com (e não sobre!) pessoas e grupos – principalmente os socialmente marginalizados – devem ser desenvolvidas precedentes a uma cuidadosa e paciente inserção dos pesquisadores e das pesquisadoras

na comunidade, instituição ou espaço social. Tal inserção deve se constituir como convívio, o que exige a construção da confiança e do respeito.

Para as autoras e o autor, quem investiga práticas sociais deve tentar, nas inserções, assumir o lugar de um integrante da prática social, buscando identificar e compreender os processos educativos ali construídos. Para tanto, isto só é possível quando quem pesquisa é acolhido e se dispõe a ser acolhido e a acolher, participando, portanto, com a intenção de compreender, não para julgar. Tal inserção é insuficiente se ela se limitar apenas ao olhar ou à exclusiva procura de resultados, deixando de lado a participação ativa e respeitosa no grupo e a riqueza do processo de convivência.

Neste sentido, no âmbito das pesquisas que concebem as pessoas, seus contextos e suas significações de *mundo vivido* como elementos-chave à constituição dos trabalhos científicos, construímos os objetivos do presente estudo ao longo do caminhar, a partir do e no convívio com as pessoas que nele colaboraram, uma vez que as relações estabeleceram vínculos de amizade, confiança, afeto e carinho.

Silva (1989), por exemplo, oferece fulcro a tal postura ao afirmar que o modo como se realiza a investigação é um caminho a ser construído "[...] e não é fixado de antemão, não se decidem passos a seguir, antes de iniciada a trajetória" (p. 109).

A respeito das investigações sob esse prisma, Oliveira et al. (2009, p. 11) frisam que o convívio em práticas sociais "[...] não é apenas um desejo ou uma opção pessoal do pesquisador, que corre paralelamente à pesquisa, mas, sim, o cerne do "fazer" da pesquisa, explicitado na metodologia, experimentado, avaliado".

Citam, ainda, que conviver consiste na busca da compreensão do próprio caminhar e de nele compreender-se

[...] e assim, entender os resultados dentro de processos humanos de construção histórica de mundo. A atenção ao trajeto nesse caminhar permite a descoberta ou mesmo abertura de novos caminhos que tragam possibilidades de experienciar, refletir, com vagar (OLIVEIRA et al., 2009, p. 11).

Ribeiro Junior (2009) descreve que a relação estabelecida entre os sujeitos das pesquisas em práticas sociais se estrutura no *convívio dialógico*. Segundo o autor, tal relação se dá na inserção, daquele ou daquela que investiga, no decorrer da prática social e, portanto, "[...] não se configura como uma etapa do processo de pesquisa, mas como o próprio processo, permitindo a construção da amizade e a troca de visões de mundo" (p. 73) a partir do diálogo. Leal (2016) acrescenta que, por se tratar de uma aproximação/inserção que tem anseios de pesquisa – mas não restrita à tal –, já que

poderia ser uma inserção com intuito de se tornar um membro permanente daquela prática social, esta relação pode ser denominada por *convívio dialógico investigativo*.

Conforme Ribeiro (2009), quando as pessoas envolvidas nas pesquisas se dispõem a contar e revelar suas concepções, experiências e significações da realidade a quem investiga, torna-se fundamental adotar uma postura humilde, não preconceituosa, para que, despido ou despida de suas seguranças e teorias, a pesquisadora ou o pesquisador opte por "[...] buscar um caminho que o leve ao encontro dos significados que busca significar e compreender [...]. O pesquisador não busca um significado comum, coletivo, mas nuances de significados decorrentes de experiências únicas" (p. 64).

Fiori (1986) nos diz que a conscientização é, sobremaneira, opção e luta: *opção pelo ser humano* e luta pela sua desalienação. Assim, partindo da premissa de que a crise de interpretação é nossa (VALLA, 1996), ao não incorporarmos o cuidado, a devida atenção com as pessoas das comunidades populares, bem como o reconhecimento de suas manifestações e significações da realidade, corremos o risco de reforçar preconceitos existentes sob a forma da violência social, tal como ocorre contra as pessoas que constituem práticas sociais decorrentes do malabarismo nos semáforos.

A seguir, apresentamos o processo de inserção na *prática social do pedir nos semáforos através do malabarismo*, bem como processos educativos identificados ao longo das relações estabelecidas com as pessoas colaboradoras no contexto do *convívio dialógico investigativo* estabelecido: Renata, Rodrigo, Alex, Michel e André (malabaristas) e Daniel (morador de rua). Os pseudônimos utilizados foram escolhidos pelos/a próprios/a participantes colaboradores/a.

A prática social do pedir nos semáforos através do malabarismo

Com certeza! A gente estava esperando esta oportunidade para mostrar para alguém a nossa visão (Renata, após nossa apresentação e pergunta se seria possível realizar uma pesquisa buscando aprender e conhecer, com ela, o que significaria ser malabarista nos semáforos).

Tendo nossos caminhos investigativos iluminados pela perspectiva que até agora apresentamos, ao longo de 4 tardes e noites em uma cidade do interior paulista, totalizamos aproximadamente 25 horas de convívio com um morador de rua e cinco malabaristas, os quais foram os colaboradores deste estudo. Os dados coletados em notas e diário de campo foram minuciosamente estudados e analisados, de modo que, articulando-os com a literatura pesquisada, buscamos o movimento de compreensão do contexto em que ocorreu a inserção, em meio ao *convívio dialógico investigativo*.

Delineado o esboço inicial da análise de dados, retornamos aos semáforos e apresentamos os processos educativos identificados, na inserção, aos/à colaboradores/a. Estes foram sugerindo modificações, inclusive no nome da prática social que, inicialmente, estava sendo compreendida como "malabarismo nos semáforos" ou "vida nos semáforos". Daniel, um dos colaboradores, salientou que ia aos semáforos não para "ficar lá", mas para pedir dinheiro ou alimentos aos motoristas.

Perspectiva semelhante foi apresentada por Alex, um dos malabaristas com o qual convivemos: "Tenho que pedir fazendo malabarismo porque também preciso de um ganha-pão". Portanto, neste contexto, identificamos o malabarismo como uma das atividades presentes na realização da *prática social do pedir nos semáforos*.

Aliás, nesse processo de *convívio dialógico investigativo*, conseguimos identificar duas práticas sociais: o pedir nos semáforos através da oralidade e o pedir nos semáforos através do malabarismo. Considerando os limites deste artigo, nos circunscrevemos à descrição dos processos educativos vivenciados e identificados na segunda prática social, muito embora, em alguns momentos, ambas se encontraram inter-relacionadas devido à proximidade entre algumas das pessoas que constituíram tais práticas nos espaços/períodos do *convívio dialógico investigativo*.

Especificamente em um dos 3 cruzamentos nos quais ocorreu a inserção, Renata e Rodrigo (malabaristas) dividiam os semáforos com Daniel (morador de rua). Com uma sincronizada e harmônica "lógica interna", eles e ela sabiam exatamente como e quando pedirem a quem estava nos veículos, sem que um atrapalhasse ou dificultasse as ações dos outros. Segundo Daniel, "Quando tamo no mesmo semáforo, enquanto ela [Renata] faz o malabarismo dela para pedir aos [motoristas] da frente, eu vou falando com os mais lá de trás. Ela tem a parte dela e eu tenho a minha. E tudo isso tem o tempo certo pra ser feito. Fica vendo...".

No trajeto realizado para chegar em avenidas cuja prática do malabarismo é comum na região, encontramos uma mulher o realizando em um semáforo. Depois de uma simpática apresentação, foi perguntado se ela, Renata, autorizava a realização da pesquisa cujo objetivo foi compreender o que significava ser uma malabarista.

Entusiasmadamente, Renata permitiu a realização da investigação afirmando que, em outra ocasião, estudantes universitárias já haviam lhe entrevistado e realizado filmagens de seus truques³. Em seguida, lhe dissemos que a ideia seria passar pelo menos um dia todo com ela e não apenas realizar perguntas. Renata afirmou ter gostado da proposta e

completou: "A gente estava esperando esta oportunidade para mostrar para alguém a nossa visão".

Diferentemente do que já havia lhe ocorrido, Renata não queria somente *falar* sobre sua vida nos semáforos, mas *mostrar* aquilo que faz nos 45 segundos entre os faróis vermelho e verde naquele cruzamento. E ela esperava *mostrar* não para "qualquer pessoa", mas para *alguém* que estivesse realmente disposto ou disposta a ver, a presenciar, conviver e sentir o que significa ser malabarista nos semáforos, reconhecendo a sua própria existência, sua humanidade.

Não se tratava de uma *mostra* de qualquer ponto de vista: este *revelar-se* implicava uma posição a partir de sua perspectiva, a partir do seu corpo-ao-mundo, o qual vem sendo socialmente negado e oprimido enquanto ser humano, enquanto mulher, enquanto malabarista integrante de classe popular.

Diante do exposto, cabe destacar Andreola (1994), ao indicar que é impossível refletir – dialógica, ética e, portanto, seriamente – em construção de conhecimentos sem levar em consideração as pessoas marginalizadas e excluídas. A questão da intersubjetividade é essencial a qualquer forma de conhecimento e significa exigência histórica e ontológica da própria alteridade. Em termos políticos, econômicos e sociais – nos quais a exclusão e a opressão não representam situações isoladas, mas um drama comum, mundial – os novos paradigmas só poderão ser considerados a partir de uma reconstrução das intersubjetividades, pois sem o reconhecimento da alteridade dos excluídos, tal reconstrução é impossível (ANDREOLA, 1994).

Quando Renata estava frente a frente com os veículos, nas 4 tardes e noites em que nos encontramos, geralmente iniciava seus movimentos com malabares acenando com a mão que os segurava. Em seguida, durante aproximadamente 30 segundos lançava as bolinhas com destreza para cima e para baixo, trocando-as de mão com facilidade e segurança. Com dois ou três arremessos mais altos que os anteriores e uma ligeira inclinação do tronco para frente em forma de agradecimento, Renata finalizava seus movimentos com os malabares.

Em seguida, andava pelo centro das duas faixas em direção aos quatro ou cinco primeiros carros e estendia a mão querendo receber algo das pessoas que estavam nos veículos. Assim que o sinal esverdeava e os automóveis estavam prestes a ultrapassá-la no próximo minuto, Renata partia para outro farol do mesmo cruzamento, reiniciando o malabarismo para outras pessoas que aguardavam nos veículos.

Encontramo-nos com Rodrigo, marido de Renata, em uma das 4 tardes e noites da inserção. Em diálogo, soubemos que aprendeu a realizar malabarismo em uma passagem que teve pela antiga Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM) – atual Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA) – e que ensinou Renata a realizar os movimentos após ter saído da Fundação. Em relação aos semáforos, disse que é preciso ter bastante paciência, pois nem sempre conseguem o suficiente para suprirem suas necessidades, quer sejam de natureza alimentícia, higiênica, de lazer, saúde ou outros anseios de ordem pessoal.

Michel e André foram outros dois malabaristas com os quais também convivemos ao longo das 4 tardes e noites de inserção. Em nosso primeiro contato foi perguntado se nos permitiriam aprender com eles como se fazia malabarismo nos semáforos. Imediatamente, Michel pegou três limões e lançando-os para cima (demonstrando como realizar os movimentos), disse: "Ah, você vai ali no semáforo quando tiver vermelho e faz assim [demonstrando o malabarismo]. Só não pode ficar fazendo muito tempo, né, porque aí o farol abre e não dá tempo de pedir pros motorista".

De acordo com os malabaristas, fazer os movimentos com malabares, sorrir e pedir aos motoristas não são ações tão difíceis, porém consideram a vida nos semáforos um pouco severa. Nas palavras de Renata, temos: "Mesmo sendo um pouco duro a nossa vida pedindo aqui nos semáforos, [...] com o malabarismo também busco dar um momento alegre e bonito para os motoristas".

Nesse sentido, identificamos o sorrir aos motoristas como um processo educativo decorrente da prática social do pedir nos semáforos, pois sorrindo ao fazer malabarismo e caminhar por entre os carros, Renata, Rodrigo, Michel, André e Alex buscaram aproximarem-se dos motoristas, a fim de ampliarem a possibilidade de conseguir retribuições pelo malabarismo realizado e, também, para tentarem minimizar o medo que muitas pessoas sentem apenas por eles e ela se aproximarem.

Foi possível identificar partes dessa dureza, explicitada pelos malabaristas, nos momentos em que presenciamos motoristas fechando as janelas de seus veículos ou não as abrindo ao pararem nos semáforos; pessoas trocando suas bolsas de lado ou passando pela rua ao invés da calçada no momento em que tiveram que cruzar com algum morador de rua ou malabarista que em sua frente se encontravam; a não retribuição do "boa tarde!" ou do "boa noite!", dito pelas pessoas que realizam malabarismo e pedem nos semáforos, a motoristas, passageiros e passageiras dos veículos nos cruzamentos em que nos inserimos para realização deste estudo.

Ao mesmo tempo, também vivenciamos situações em que estas diferentes expressões da violência social foram amenizadas com retribuições amorosas, tais como, por exemplo, no momento em que uma criança ofereceu à Renata, pela janela do veículo, o pirulito que estava em sua boca, antes de ser repreendida pela pessoa que a acompanhava no banco traseiro; as contribuições com balas, sorrisos, lanches, barras de cereais, cigarros, acenos, água ou dinheiro oferecidos por quem estava dentro dos automóveis nos semáforos; na confiança e no respeito construídos entre malabaristas e moradores de rua, numa *intersincronia* presente nos pedidos orais destes e movimentos com malabares daqueles, realizados por entre os veículos automotivos nos semáforos.

Esta *intersincronia* se constituiu, na verdade, como um processo educativo além da sincronia que malabaristas e moradores de rua tiveram que aprender, por exemplo, para não ultrapassarem o tempo existente entre os sinais vermelho e verde dos semáforos: o respeito ao espaço do outro, a confiança e a camaradagem ao compartilharem alimentos recebidos são expressões de processos educativos nos quais identificamos a construção da *intersincronia* entre os/a colaboradores/a do estudo.

Por sua vez, podemos considerar que esses processos se alicerçaram no convívio dialógico, na *intersubjetividade* entre malabaristas e moradores de rua nas práticas sociais do pedir nos semáforos, na constituição da própria cultura. Diante deste contexto, de acordo com Freire (2000), é o sonho ou a utopia que nos estimula a lutar e a continuar lutando, tendo em vista que o sonho de um mundo melhor emerge das próprias entranhas de seu contrário. Por isso, segundo o autor, corremos o risco de tanto idealizarmos o mundo melhor, desgarrando-nos do nosso próprio concreto, ou, demasiadamente aderidos e aderidas ao mundo concreto, submergimo-nos ao imobilismo fatalista, desistindo assim dos sonhos e das possibilidades de mudanças.

Por outro lado, a posição crítica é aquela em que, ao distanciarmo-nos epistemologicamente da concretude na qual estamos – o que nos possibilita conhecê-la melhor – descobrimos que a única forma de transformá-la e superá-la consiste na concretização dos sonhos, da utopia, que vira, então, nova concretude (FREIRE, 2000). Assim, defender o sonho do mundo melhor e a tal sonho nos aderir é aceitar entrar no próprio processo de criá-lo, o qual é um processo de luta, profundamente ancorado na ética e na radical oposição a quaisquer tipos de violência e discriminação (FREIRE, 2000).

Conforme o autor, ninguém transforma e, por isso mesmo, supera suas fraquezas ou as limitações históricas das violências e estruturas sociais em que se vive sem reconhecê-las. Para tanto, é preciso compreender que a própria fraqueza não é invencível ou

permanente; que as situações de opressão hoje existentes na esfera do trabalho, da mão de obra ou da educação para muitas crianças e jovens, por exemplo, assim como foram construídas por seres humanos, também podem ser revistas e reestruturadas no sentido de uma vida de qualidade, de uma vida boa para todas e todos.

Freire (2000) afirma que a educação tem sentido justamente porque o mundo não é: ele *está-sendo*, tal qual os seres humanos, que são tão projetos quanto também podem ter projetos para o mundo. Em outras palavras, a educação (e não apenas a escolarização) tem sentido porque homens e mulheres aprenderam que é a partir de seus processos educativos que fazem e se refazem em comunhão, *uns-com-os-outros-ao-mundo-que-está-sendo*.

Freire (1989, p. 31) salienta a importância de "[...] conhecer melhor o que já conhecemos e conhecer outras coisas que ainda não conhecemos. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre", ou seja, todas as pessoas possuem conhecimentos sobre o mundo (FREIRE, 1989, 1992, 2006; OLIVEIRA et al., 2014a, 2014b, SILVA, 2014).

Neste viés, o que não se espera é a adaptação, a renúncia pela luta e ficar cada vez mais submisso às forças que buscam nos esmagar, as quais afogam em nós a possibilidade da reação, da esperança, da luta. Não obstante, uma das condições para a continuidade da esperança contra o poder que nos domina é justamente reconhecer-nos *perdendo* a luta, mas jamais *vencidos* e *vencidas* (FREIRE, 2000).

Não é suficiente, todavia, nos reconhecermos em meio às desigualdades sociais e à violência para que estas estejam superadas. Aliás, assim como afirma Freire (2000), se dependesse apenas das vontades individuais para se ganhar a luta contra as injustiças, desconsiderando a força e importância das ações *com-os-outros-ao-mundo*, quaisquer formas de discriminação e opressão poderiam ser mais facilmente resolvidas.

Em meio às e por meio das ações que realizamos ao mundo e, portanto, com outros seres humanos, vamos constituindo-nos como tais, educando-nos em comunhão (FIORI, 1986; FREIRE, 1987a, 1987b, 1992, 1995), conhecendo nossa história e construindo-a, conhecendo-nos *uns-com-os-outros-ao-mundo-que-está-sendo* e formando nossas identidades em um determinado espaço e contexto histórico-cultural que, por isto mesmo, está sendo.

Fiori (1991) defende que o caminho da nossa interioridade passa necessariamente pela nossa exterioridade e vice-versa. A subjetividade, assim, não se comensura com a ipseidade de um "eu imutável", fechado em seu próprio mundo, já que, se cada consciência

fosse a própria consciência de seu mundo – separado dos demais mundos – a subjetividade morreria aprisionada dentro de mônadas incomunicáveis.

A comunicação das consciências – isto é, a intersubjetividade – supõe um mundo comum e não isolado: se cada um constituísse seu próprio mundo, este não poderia ser a mediação para o encontro das consciências e estas então se comunicariam sem o mundo ou não se comunicariam – o que não é o caso, já que somos ao mundo e com o mundo (FIORI, 1991). Por isso, as consciências não se encontram, mas sim, se constituem em intersubjetividade originária (FIORI, 1991).

Para tanto, eis a importância do diálogo, pois segundo Fiori (1991), ao contrário da dimensão isoladora do monólogo, o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana, ou seja, ele não é um mero produto histórico, mas a própria historicização; nele as pessoas põem-se e opõem-se.

O diálogo é necessariamente relacional e, em conformidade à Fiori (1991) nele ninguém tem iniciativa absoluta: os dialogantes admiram um mesmo mundo, afastam-se dele e com ele coincidem. O diálogo é, pois, o próprio movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se e jogando-se à infinitude, supera intencionalmente as fronteiras presentes e, continuamente, busca reencontrar-se além de si mesma, o que caracteriza a própria transcendência. Intersubjetivando-se mais, maior densidade subjetiva ganha-se (FIORI, 1991),

Assim como identificamos na prática social do pedir nos semáforos através do malabarismo, é convivendo, dialogando, sentindo, percebendo, significando, imergindo, emergindo nas/das situações de violência social em que se encontram, que malabaristas e moradores de rua *estão sendo* a própria história *ao-e-com-o-mundo-que-está sendo*, intersubjetivando-se. "São as vítimas, quando irrompem na história, que criam o novo. Sempre foi assim. Não pode ser de outra maneira" (DUSSEL, 2002, p. 501).

Michel e André afirmaram que foi preciso ter muita paciência e persistência, além de tempo de prática para aprenderem a fazer malabarismo, uma vez que aquilo que hoje conseguem realizar com os malabares representa todo o tempo em que praticam os movimentos, aprimorando e desenvolvendo novos truques com os limões, bolinhas de tênis ou outros objetos nos semáforos. O mesmo foi expresso por Renata, Rodrigo e Alex, ao relatarem que não podemos desistir no começo da aprendizagem dos movimentos, pois com o treino duro e a prática constante também foram melhorando e os aperfeiçoando.

O aprender a pedir nos semáforos fazendo malabarismo se fez como uma constante necessidade à sobrevivência e luta pela vida, pela ética, pela defesa de sua *humanidade*

às demais pessoas. Saber que, em períodos próximos ao fim do mês, os motoristas estão menos dispostos a contribuírem com dinheiro, é um exemplo de processo educativo construído na prática social do pedir nos semáforos, uma vez que há contas para se pagar no fim de cada mês pelos motoristas e, por isso, acabam ficando com menos dinheiro ou disponibilidade para oferecer algo.

Ter a sensibilidade para perguntar, dialogar com outros malabaristas e/ou perceber que em determinados dias da semana os motoristas dão mais dinheiro pelo malabarismo ou que em certo cruzamento da cidade está rendendo mais do que em outro, são exemplos de processos educativos também constituídos a partir da vivência que malabaristas têm nos semáforos. Tais saberes se fizeram necessários para que conseguissem continuar lutando pelo *ser mais* de cada um, pelo reconhecimento social de sua *existência* e *humanidade*, as quais lhes são negadas nos semáforos e em outros espaços, contextos e práticas sociais, já que muitas pessoas sequer olham para eles/a.

Nesse sentido, defendemos que a educação não consiste simplesmente em saber como foi o mundo e como deverá sê-lo: seus processos são esforços por reinventá-lo numa práxis que assume e supera as condições concretas e objetivas da situação histórica em que se vive, pois, “Se o aprendizado criador é substituído pelo ensinamento de um saber separado da produção real da existência, então este saber trai sua vocação originária e passa a instrumentalizar as mais terríveis alienações humanas” (FIORI, 1991, p. 86).

Próximo ao local onde André e Michel se encontravam, Alex também realizava a prática social do pedir nos semáforos através do malabarismo. No primeiro momento de aproximação, Alex foi cumprimentado enquanto seus habilidosos movimentos com as bolinhas de tênis eram apreciados. Assim que o fluxo de veículos diminuiu no cruzamento, surgiu a oportunidade de conversar com ele para as devidas apresentações e perguntar se seria possível aprender a fazer malabarismo nos semáforos com ele.

Alex prontamente respondeu que havia visto Michel e André oferecendo-nos informações de como realizar os movimentos com as bolinhas no semáforo em que estávamos antes, e disse que era assim mesmo que se começava: com apenas dois malabares, para facilitar a manipulação. Demonstrou os movimentos com duas bolinhas de tênis e, depois, alguns truques com as três que possuía.

Alex disse, ainda, que nos semáforos é mais difícil realizar malabarismo com objetos leves (como tampinhas de garrafa ou bolinhas de papel) porque demoram mais para caírem e, portanto, os truques são prejudicados. Por isso, geralmente utiliza bolinhas de tênis ou limões que obtém em árvores ou pede no caminho até lá. O colaborador destacou que foi

necessário treinar muito para conseguir realizar um bom malabarismo para os motoristas, pois hoje este é o seu "ganha-pão".

O aprender a olhar, identificar e compreender o contexto em que se convive se constituiu como um processo educativo da prática social do pedir nos semáforos. Alex e as demais pessoas malabaristas colaboradoras demonstravam, por exemplo, saber com precisão o momento em que o semáforo abria e, assim controlavam a quantidade de arremessos dos seus malabares para depois pedir alguma contribuição aos motoristas.

Ao mesmo tempo, aprenderam a notar pessoas passando nas calçadas e faixas de pedestres (incluindo quem pedia autorização para realizar pesquisa acadêmica!), veículos que têm prioridade de passagem no sinal fechado (ambulâncias, veículos da polícia ou do corpo de bombeiros) e, ainda, conseguem identificar possíveis riscos aos seus pertences (quando policiais vêm para abordá-los, por exemplo) ou à sua segurança, devido a veículos que atravessam o sinal vermelho ou motociclistas que andam nos "corredores", por exemplo.

Alex continuou a conversar enquanto realizava seus movimentos durante o sinal vermelho, afirmando que não era tão difícil fazer malabarismo nos semáforos. Após sua demonstração aos motoristas, conseguiu uma moeda de 1 real do veículo que estava à frente, colocou-a em seu bolso e voltou à calçada para expor um pouco mais de seu ponto de vista sobre o malabarismo nos semáforos. O jovem informou que começou a praticar os movimentos a partir de uma reportagem que viu na TV, sobre artes circenses.

Em meio ao nosso diálogo, uma viatura da polícia militar estacionou no cruzamento e um dos dois policiais pediu para que nós nos aproximássemos do veículo. Enquanto o segundo tomou certa distância de nós e manteve a mão direita sobre seu revólver na cintura, o primeiro policial continuou a abordagem questionando o que eu fazia naquele local. Apresentei-me como estudante de pós-graduação, informando o intento investigativo com malabaristas nos semáforos. O policial nos alertou que não poderíamos ficar ali porque naquela região já haviam sido registrados casos em que motoristas não deram dinheiro para as crianças que pediam e, como consequência, tiveram seus veículos riscados.

Além disso, o oficial mencionou que em outras ocasiões as crianças que pediam dinheiro nos semáforos foram à farmácia, localizada próxima ao cruzamento, para trocar as moedas por notas e, devido aos/às funcionários/as do estabelecimento não realizarem a troca de determinados valores de moedas, segundo o policial, tais crianças apedrejaram a faixa do estabelecimento. Diante do exposto, questionamos se especificamente

naquela noite havia sido efetuada alguma denúncia contra nós e, com certa dificuldade, o policial respondeu que "Ainda não..., mas é melhor evitarmos...".

Em seguida, o policial direcionou suas questões ao jovem Alex, perguntando-lhe se ele já não sabia que não podia realizar malabarismo naquela região. Sem muito tempo para responder, outra indagação foi lançada pelo policial, querendo saber em que outro local o jovem malabarista geralmente ficava. Alex disse que sempre ficava em outro cruzamento, (próximo ao local mais próximo ao centro, onde Daniel e Renata geralmente estavam).

Na sequência, o policial exclamou ao jovem: "Está vendo?! E por que você não fica lá? Alguma vez alguém foi encher o seu saco lá?"⁴. Os policiais finalizaram a abordagem dizendo que geralmente apreendem os materiais dos malabaristas, mas que não iriam fazer isso naquele dia, desde que nos retirássemos do local. Após os policiais voltarem à viatura, retiramo-nos e Michel exclamou que "não dava nada não" e que iria para outra esquina, a apenas uma quadra de distância dali.

Para Fiori (1991), o mundo dos seres humanos "[...] é sempre uma constelação de valores, em cuja figura o homem vai traçando sua própria imagem". É neste sentido que podemos destacar Freire (1987b), com o qual apreende-se que são os oprimidos quem libertam os opressores, pois estes, através de suas ações discriminadoras, opressoras, violentas, geram sua própria desumanização ao proibirem a plenitude do ser àqueles.

Causa-nos espanto testemunharmos que hoje, em nossa sociedade, arranhões em carros e vitrines quebradas ainda têm mais valor do que a fome, o frio, a dor, a opressão, a violência social encarnada nas resistentes corporeidades de moradores de rua, malabaristas e tantas outras pessoas/grupos historicamente violentados e discriminados, com sua *existência e humanidade* socialmente negadas, silenciadas/ocultadas.

Eis a necessidade de uma melhor compreensão da riqueza e preciosidade dos saberes populares, das formas materiais e simbólicas da resistência, dos processos educativos presentes tanto nas práticas sociais do pedir nos semáforos quanto em outras, constituídas no interior de grupos e comunidades populares.

Tecendo algumas considerações

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento, mas alguém diz violentas as margens que o comprimem? (BRECHT, 1973, s.p.).

Esta pesquisa foi construída em um vivo e dialógico movimento de experiências e compreensão das tensões existentes entre os processos de opressão e *humanização*, presentes nas práticas sociais constituídas por moradores de rua e por malabaristas que,

resistentemente, reproduzem e constroem processos educativos, quer sejam ao longo do dia e/ou da noite da noite, nas calçadas, ruas e avenidas próximas aos semáforos de trânsito com motoristas, quer sejam em outros espaços nos quais interagem entre si.

A educação é o processo permanente do ser humano por constituir-se *ao-mundo-que-está-sendo*, buscando a forma histórica na qual possa “[...] re-encontrar-se consigo mesmo, em plenitude de vida humana, que é, substancialmente, comunhão social. [...] O movimento em direção à liberdade, assim entendida, define o sentido do processo educativo como libertação” (FIORI, 1991, p. 83).

Através de nosso *convívio dialógico investigativo*, o qual incluiu: as experiências vividas na inserção; a descrição e análises da temática de pesquisa em diálogo com os/a malabaristas e moradores de rua, tal como o respeito e reconhecimento de seus saberes e pontos de vista por intermédio das trocas intersubjetivas entre pesquisadores e colaboradores/a; o compromisso ético com as pessoas envolvidas no estudo, com os conhecimentos social e historicamente produzidos por elas e demais seres humanos – portanto, cientificamente rigoroso; bem como nosso próprio processo formativo ao longo da pesquisa, tendo em vista o caráter dialógico e intersubjetivo da inserção, identificamos duas práticas sociais nos contextos dos semáforos: o pedir através da oralidade e através do malabarismo.

Em linhas gerais, vivenciamos, identificamos e desvelamos na prática social do pedir nos semáforos através do malabarismo, processos educativos de cuidado do seu espaço e do respeito ao espaço das outras pessoas; de paciência e persistência para se conseguir o dinheiro, alimentos ou sorrisos de motoristas e/ou passageiros dos veículos; de partilha de alimentos para saciar a fome e a sede; de partilha do fumo, bebidas e risadas nos diálogos para enganar a dor do frio; de sincronia e domínio temporal entre o fazer malabarismo e o pedir aos motoristas antes da abertura do sinal.

Também foram identificados processos educativos de convívio e *intersincronia* entre malabaristas e moradores de rua ao pedirem no mesmo semáforo; dos próprios movimentos para se fazer malabarismo com seus objetos, uma vez que exigiram dos atores e da atriz dessa prática um esforço inicial para aprenderem a realizá-los e, até hoje, desenvolvem-se por meio do constante aprimoramento de suas ações com os malabares.

Houve, ainda, processos educativos de atenção, relacionados ao cuidado e domínio visual/sonoro do espaço circunscrito aos cruzamentos, pois além de estarem atentos e atenta aos sutis gestos que indicam o momento ou a possibilidade de receberem algo dos motoristas, é preciso que identifiquem possíveis ameaças à sua segurança ou aos bens

que possuem: ambulâncias que têm prioridade nas vias e semáforos; os motoristas que ultrapassam o sinal vermelho ou aceleram mesmo havendo malabaristas sobre a faixa de pedestres; motociclistas que percorrem os "corredores" entre as faixas de trânsito enquanto há malabaristas ou moradores de rua passando por entre os veículos para pedir; policiais ou outros agentes públicos que possam vir a apreender os malabares, objetos que carregam consigo mesmo/a ou em suas sacolas/mochilas.

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

Foi assim que conseguimos refletir, buscando compreender algumas das questões que permearam nosso processo de *convívio dialógico investigativo* com malabaristas e moradores de rua: em qual prática social estamos inseridos? Como as pessoas educam-se fazendo malabarismo nos semáforos para pedir aos motoristas? Como e o que estamos aprendemos e ensinando neste contexto? Quem é o *Outro*? Como passamos a nos ver e nos conhecer a partir das e nas relações que construímos nos semáforos?

Ansiando suscitar e ampliar os diálogos, compreensões e mobilizações com comunidades e grupos que vêm sendo socialmente marginalizados e violentados, aqui lançamos uma indicação de pesquisa sugerida por Daniel, o morador de rua com quem convivemos ao longo de nossa inserção: "O que será que os *doutorção* [motoristas] pensa que nós, moradores de rua ou malabaristas, *fazemo* com o dinheiro que dão pra gente? Aposto que a maioria deve achar que a gente vai usar pra droga e bebida...".

Notas

¹ Agradecemos aos/às estudantes e docentes da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos do PPGE/UFSCar que contribuíram com sugestões e reflexões ao aprimoramento de grande parte deste texto, *suleando* ainda mais nossos olhares, passos e escrita aqui registrados.

² Sobretudo, compreendemos "[...] o ser de modo integral *existindo-aí-no-mundo-com-os-outros*, em condição de abertura para a experiência e, nessa abertura, não há possibilidade de fragmentação" (GONÇALVES JUNIOR, 2010, p. 52, grifos do autor). Por isso, com a própria escrita "*uns-com-os-outros*", buscamos evidenciar tal indissociabilidade.

³ Os truques são os diferentes modos de se realizar os lançamentos e apreensões de objetos no malabarismo. Segundo os/a colaboradores/a, há alguns truques pré-definidos, tais como "caixa" (ou "box") e "cascata", por exemplo. No primeiro, um dos 3 objetos é lançado verticalmente (para cima) e apreendido apenas com a mão direita, o outro objeto apenas com a mão esquerda e o terceiro é lançado horizontalmente, alternando-se entre a mão esquerda e a direita. Já o truque "cascata" consiste em trocar os malabares da mão esquerda

para a mão direita somente no sentido vertical (lançando-os sempre de baixo para cima). No entanto, também há a possibilidade de se misturar diferentes truques e/ou criar outros.

⁴ Sobre a temática acerca da abordagem policial, sugerimos a leitura da dissertação de mestrado *A relação da polícia militar paulista com a comunidade negra e o respeito à dignidade humana: a questão da abordagem policial* (RIBEIRO, 2009).

Referências

ALVES, Júlia Falivene. *A invasão cultural norte-americana*. São Paulo: Moderna, 1988.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Prefácio. In: DAMKE, Ilda Righi. *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 11-15, 1994.

ANITELLI, Fernando. *Zaluzejo*. Intérprete: ANITELLI, Fernando. In: O TEATRO MÁGICO. O Teatro Mágico: entrada para raros. [S.l.], 1 CD, faixa 15, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knop. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira. In: MENDES, Durmeval (Coord.). *Filosofia da educação brasileira*. 5. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994, p. 135-194.

BRECHT, Bertold. *Poemas*. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

CARRANCA, Adriana. Moema tem maior nº de crianças no semáforo. *Estadão*. Notícias. São Paulo, 29 set., 2008. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20080929/>>. Acesso em: 19 de outubro 2014.

CASTRO, Marcelo Elias Máximo de et al. *Se o mundo inteiro pudesse me ouvir*. Intérprete: CASTRO, Marcelo Elias Máximo de. (UGLI C. I). In: FILOSOFIA DE RUA. Valeu a experiência. São Paulo, 1 CD, faixa 5, 1994.

CBN/DIÁRIO. Malabaristas estão proibidos de trabalhar nas ruas de Florianópolis. *Diário Catarinense*. Geral. Florianópolis, 20 jul., 2009.

CÉSAR, Chico. *Beradêro*. Intérprete: CÉSAR, Chico. In: CHICO CÉSAR. Aos Vivos. [S.l.], 1 CD, faixa 1, 1995.

COROMINAS, Juan e PASCUAL, José Antonio. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos, 1984.

COTA, Maria Célia. De professores e carpinteiros: encontros e desencontros entre teoria e prática na construção da prática profissional. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 14, n. 27-28, p. 203-222, 2000.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. Educação física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 02, jan., p. 171-190, 2007.

DUSSEL, Enrique. Alguns princípios para uma ética ecológica material de libertação (relações entre a vida na terra e a humanidade). In: PIXLEY, Jorge (Coord.). *Por um mundo diferente: alternativas para o mercado global*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 23-35.

DUSSEL, Enrique. A pedagógica latino-americana (a Antropológica II). In: DUSSEL, Enrique. *Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica*. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, p. 153-251, 1977a.

DUSSEL, Enrique. Autopercepción intelectual de un proceso histórico. *Anthropos*. Barcelona, n. 180, set./out., p. 13-36, 1998. Disponível em: <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/1316.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

DUSSEL, Enrique. Cultura imperial, cultura ilustrada e libertação da cultura popular. In: DUSSEL, Enrique. *Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica*. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, p. 253-281, 1977b.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FEDATTO, Carolina. Língua na rua. Língua na margem. In: II SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRS, Instituto de Letras, p. 150-159, 2005.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, UFRGS, v. 11, n. 01, jan./jun., p. 03-10, 1986.

FIORI, Ernani Maria. Textos escolhidos: educação e política, vol. 2, Porto Alegre: L&PM, 1991.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 2. ed., São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 8. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOIS, ANTÔNIO. Acesso à escola não impede trabalho na rua. *Folha de São Paulo*. Cotidiano. Rio de Janeiro, 25, jul., 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u97309.shtml>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2014.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Etnomotricidade: multiculturalismo e educação física escolar. In: CARREIRA FILHO, Daniel e CORREIA, Walter Roberto. (Orgs.). *Educação física escolar: docência e cotidiano*. Curitiba: Editora CRV, 2010, p. 49-67.

JABOR, Arnaldo. O malabarista. *O Globo*. Arquivos de artigos ETC. [S.l.], 25 jul., 2006. Disponível em: <http://arquivoetc.blogspot.com/2006/07/arnaldo-jabor-o-malabarista_25.html>. Acesso em: 07 de dezembro de 2014.

JORNAL PEQUENO. Pelo fim da esmola. *Jornal Pequeno*. Geral. São Luís, 11 jun., 2006. Disponível em: <<http://jornalpequeno.com.br/educacao/2006/06/11/pelo-fim-da-esmola/>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2014.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEAL, Paulo Henrique e cols. A colaboração no Aikido: refletindo sobre processos de conscientização e humanização. In: IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA / XV REUNIÃO CIENTÍFICA. *Anais...* Bauru, UNESP, Departamento de Educação Física, v. 04, n. 01, set., p. 47-48, 2010a.

LEAL, Paulo Henrique e cols. Aikido na Unesp: apontamentos sobre processos educativos (pôster). In: FÓRUM DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DO CAMPUS DE BAURU / VI FÓRUM E III MOSTRA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS. *Anais...* Bauru, UNESP, 2010b.

LEAL, Paulo Henrique; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Apresentação. In: III SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS: 90 ANOS DO NASCIMENTO DE PAULO FREIRE. *Anais...* São Carlos, 29 de agosto, 11 e 18 de outubro de 2011, 2011, p. 05-06. Disponível em: <<https://goo.gl/WnNpeF>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

LEAL, Paulo Henrique. Práticas sociais e processos educativos em um abrigo de idosos e idosas: o convívio no jogo de dominó. In: IV COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: AS LUTAS NO CONTEXTO DA MOTRICIDADE / III SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: 15 ANOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSCAR / V SHOTOWORKSHOP, São Carlos. *Anais...* São Carlos, SPQMH/UFSCar, p. 561-606, 2009. Disponível em: <<http://www.motricidades.org/conference/index.php/cpqmh/4cpqmh/paper/viewFile/186/96>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

LEAL, Paulo Henrique. *Processos educativos construídos com jovens participantes do projeto vivências em atividades diversificadas de lazer*. 196f. Tese (doutorado). Orientação: Aida Victoria Garcia Montrone. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7448/TesePHL.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e humanização*. Campinas: Papirus, 1983.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. Violencia y agresión social. In: MARTÍN-BARÓ, Ignacio. *Accion e ideologia*. 8. ed., El salvador: UCA, p. 359-422, 1997.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, 33. ed., Petrópolis: Vozes, 2013, p. 61-77.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed., São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.
- O GLOBO. Malabaristas estão proibidos de trabalhar nas ruas de Florianópolis. *O Globo*. Plantão. Rio de Janeiro, 21, jul., 2009.
- OLIVEIRA, Maria Waldenez de et al. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EduFSCar, 2014a, p. 113-141.
- OLIVEIRA, Maria Waldenez de et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EduFSCar, 2014b, p. 29-46.
- OLIVEIRA, Maria Waldenez de et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisas em espaços sociais. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Anais: *Sociedade, cultura e educação: novas regulações?* ANPEd, Caxambu, p. 01-17, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf>>. Acesso em: 13 de novembro de 2014.
- OLIVEIRA, Maria Waldenez de. *Processos educativos em trabalhos desenvolvidos entre comunidades: perspectivas de diálogo entre saberes e sujeitos*. 141 f. Trabalho de Pesquisa (pós-doutorado). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2003.
- PADILHA, Valquíria. *Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito*. Campinas: Alínea, 2000.
- RIBEIRO, Airton Edno. *A relação da Polícia Militar paulista com a comunidade negra e o respeito à dignidade humana: a questão da abordagem policial*. 127 f. Dissertação (mestrado). Orientação: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos: UFSCar, 2009.
- RIBEIRO JUNIOR, Djalma. *Criação audiovisual na convivência dialógica em um grupo de dança de rua como processo de educação humanizadora*. 142 f. Dissertação (mestrado). Orientação: Maria Waldenez de Oliveira. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos: UFSCar, 2009.

SANTOS, Matheus Oliveira et al. Estação comunitária do Jardim Gonzaga: processos educativos vivenciados na prática social do lazer. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE: SABERES DOCENTES – EDIÇÃO INTERNACIONAL, 2007. *Anais...* Curitiba, PUCPR, v. 01, p. 1543-1555, 2007.

SÃO CARLOS. Não dê dinheiro como esmola, nova campanha. Prefeitura de São Carlos. *Notícias*. São Carlos, 03 set., 2010. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias/2010/157892-nao-de-dinheiro-como-esmola-nova-campanha.html>>. Acesso em: 22 de novembro de 2014.

SÉRGIO, Manuel. A racionalidade epistêmica na educação física do século XX. In: SÉRGIO, Manuel et al. *O sentido e a ação*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 11-30, 1999.

SILVA, Francisco. Carlos Lopes da. O trabalho infanto-juvenil na sociedade capitalista. *Educar em Revista*, Curitiba, UFPR, n. 15, ago., p. 83-99, 1999.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O grupo de pesquisa "práticas sociais e processos educativos". In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS DO GRUPO DE PESQUISA PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS. *Anais...* São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, p. 01-04, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Pesquisa em educação, com base na fenomenologia. *Pesquisa em Serviço Social*. Porto Alegre, p. 109-132, 1989.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Práticas sociais e processos educativos: da vida e do estudo até o grupo de pesquisa. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EduFSCar, 2014, p. 19-27.

SOARES, João Ricardo. E os que decepcionaram, para trair logo em seguida. *Jornal Opinião Socialista*. São Paulo, n. 156, 08 a 21 ago., 2003. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/jornal_materia.asp?id=1213&ida=0>. Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

SODRÉ, Muniz. *Sociedade, mídia e violência*. 2. ed., Porto Alegre: Sulina, Edipucrs, 2006.

VALLA, Victor. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 02, jul./dez., p. 177-190, 1996.

Submetido em 17/03/2015, aprovado em 18/01/2017.