



Projeto de extensão “Vivências em atividades diversificadas de lazer”: processos educativos e enfrentamento da vulnerabilidade social no contexto da pandemia

Extension project “Experiences in Diversified Leisure Activities”: educational processes and coping with social vulnerability in the context of the pandemic

Matheus O. Santos¹

¹ Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana

RESUMO

O presente artigo analisa o projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”, no contexto da pandemia da COVID-19. Com a interrupção das atividades presenciais, foram realizadas atividades educativas remotamente, como a publicação de vídeos no canal do projeto com descrição de jogos, brincadeiras, atividades musicais, contação de histórias, todas possíveis de serem realizadas no ambiente doméstico e ações de enfrentamento da vulnerabilidade social e econômica dos participantes. Utilizou-se da pesquisa qualitativa com ênfase na fenomenologia, que evidenciam a construção coletiva de atividades pelos/as educadores/as, a busca constante pelo contato com as famílias e o fortalecimento de ações humanitárias.

Palavras chave: processos educativos, lazer e educação popular, atividades remotas.

ABSTRACT

The article analyzes the extension project “Experiences in Diversified Leisure Activities”, in the context of the COVID-19 pandemic. With the interruption of in-person activities, educational activities were executed remotely, such as publishing videos on the project’s channel with descriptions of games, musical activities, storytelling, all possible to be carried out in a home environment; and other actions that addressed social and economic vulnerabilities of the participants. Qualitative research with an emphasis on phenomenology was used, which showed the collective construction of activities by the educators, the aim for constant contact with the families, and the strengthening of humanitarian actions.

Keywords: educational processes; leisure and popular education; remote activities.

1. Introdução

O projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (VADL) está vinculado ao Programa Esporte Para Cidadania, do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, desde 1999, desenvolve ações em diversas regiões da cidade de São Carlos, predominantemente periféricas e de baixa renda. O projeto de extensão VADL tem como objetivo geral a educação pelo e para o lazer⁶ de crianças e adolescentes de comunidades vulneráveis da

⁶ Concordamos com Marcellino (2000) ao destacar o duplo aspecto educativo do lazer: educação pelo e para o lazer, ou seja, veículo e objeto da educação, que será melhor esclarecido neste artigo.

cidade de São Carlos, interior de São Paulo, por meio de realização de atividades diversificadas de lazer, a partir da construção coletiva e dialógica (jogos populares, indígenas, africanos e cooperativos, ciclismo, “*Fútbol Callejero*”, capoeira, musicalização, organização/representação de peças teatrais, debate de filmes, confecção de “jornalinhos”, leituras de livros e gibis, passeios em trilhas e em pontos culturais diversos dos bairros em que se realiza o projeto e da cidade); discutir as transformações dos espaços públicos da cidade de São Carlos; e promover cidadania, principalmente às comunidades carentes do ponto de vista econômico ou com insuficiente apoio governamental, tendo como eixo comum a prática social do lazer e os processos educativos envolvidos (GONÇALVES JUNIOR, 2017; SANTOS, 2008).

Atualmente, as ações do referido projeto de extensão estão sendo realizadas no espaço do Clube dos Metalúrgicos de São Carlos, a partir parceria firmada desde 2013 junto à Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos (ADESM), contando com apoio financeiro junto a *Fondation Terre des Hommes* da Alemanha (TDHA). As atividades ocorrem nas terças e quintas-feiras, no período da manhã das 8h às 11h e no período da tarde das 14h às 17h. O público alvo são crianças e jovens entre 7 e 17 anos de idade. (GONÇALVES JUNIOR, 2017).

As ações vivenciadas no projeto de extensão desenvolvem a educação pelo e para o lazer, ou seja, o duplo aspecto educativo do lazer: veículo e objeto da educação. Veículo de educação significa aproveitar o potencial educativo da vivência do lazer, podendo trabalhar valores, condutas e atitudes, no qual as pessoas se educam através dele. Objeto da educação é quando ele próprio é o motivo da educação, referindo-se à preparação das pessoas para a vivência do lazer, tanto na esfera da criação cultural como na do consumo, não-conformista, almejando níveis mais críticos e criativos de fruição, produção ou contemplação do lazer. (MARCELLINO, 2000).

Aprofundando essa compreensão, Gonçalves Junior e Santos (2006) observam que historicamente os estudos no campo do lazer têm dado atenção para quatro aspectos: tempo, espaço, atividade e atitude, por vezes considerando tais aspectos de modo estanque ou dicotômico em cada um dos citados elementos ou entre eles. Porém, concordando com Gonçalves Junior e Santos (2006), nas ações do projeto de extensão VADL a prática social lazer é compreendida de modo não fragmentado em tempo livre/disponível x tempo de trabalho, ou delimitada a espaços específicos como equipamentos de lazer x outro tipos de espaço, tampouco como atrelado a determinadas atividades como as lúdicas x não-lúdicas, mas o lazer prioritariamente enquanto intencionalidade a partir do referencial fenomenológico-existencial, embora percebendo as interferências das categorias tempo, espaço e atividade. Ou seja, como Gonçalves Junior e Santos (2006), observamos que ocorrem interferências do trabalho e outras práticas sociais no lazer e vice-versa, que existe a necessidade de políticas públicas que se ocupem da construção e manutenção de equipamentos de lazer, bem como as atividades devem ser significativas e cheias de sentido para a pessoa que dela participa, não seja compelida, alienada ou oprimida, não desconectada do contexto sociopolítico que envolve considerar a existência de situações de opressão e desigualdade. Desde esta perspectiva, o projeto atua compreendendo que a prática social lazer, assim como as demais manifestações humanas, possui em si processos que envolvem ensinar e aprender, e por isso suas dimensões educativas se manifestam em todos os momentos de fruição (GONÇALVES JUNIOR, 2017).

O foco central da ação do projeto de extensão pauta-se no referencial da fenomenologia existencial (MERLEAU-PONTY, 1969 e 1999) e da pedagogia dialógica (FREIRE, 2005a; 2005b), observando a atenção ao *sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo*. Ser, portanto, como diz Freire (2005a), inconcluso e incompleto, que está sempre *sendo*, se fazendo e refazendo

nas relações de intersubjetividade com os outros seres no pano de fundo do contexto do mundo.

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

(...) o corpo não é um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma idéia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. (...) Assim, a experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em idéia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade (p.269).

No projeto de extensão VADL busca-se romper com a dicotomia do ser e estabelecer compreensão de *corpo encarnado*, conforme apresentada por Merleau-Ponty (1999), ou seja: corpo que olha todas as coisas e que também é capaz de olhar a si, que se vê vidente, toca-se tateante. Corpo que se move não pela reunião de partes e na ignorância de si, mas irradiando de um si, captado no pano de fundo do mundo, com a coesão de uma coisa, de um anexo ou um prolongamento dele mesmo, incrustadas na sua carne, pois o corpo é o lugar de todo o diálogo que envolve *o eu e o mundo*. Corpo que não é objeto para um “eu penso”; ele é um conjunto de significações vividas, pois, como afirma Merleau-Ponty (1999): “não reúno as partes de meu corpo uma a uma; essa tradução e essa reunião estão feitas de uma vez por todas em mim: elas são meu próprio corpo (...). Mas eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo” (p. 207-208).

Em relação ao cotidiano das ações do projeto de extensão VADL, tivemos a interrupção das atividades presenciais devido a pandemia da COVID-19, no dia 19 de março de 2020. Com isso foi necessário iniciar algumas ações remotamente. Nas terças e quintas-feiras são publicados vídeos no canal dos projetos no YouTube “Vivências em Lazer”, com descrição de jogos, brincadeiras, atividades musicais, contação de histórias e congêneres possíveis da realização no ambiente doméstico, procurando compartilhar com os/as participantes alguma alegria e conforto, tendo o cuidado com o necessário distanciamento social. Essa ação foi nomeada #BrinqueEmCasa. Os vídeos são compartilhados no canal do Facebook “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer-VADL” e são enviados pelo WhatsApp para todos os/as responsáveis dos/as participantes. Veremos na construção dos resultados da análise proposta neste artigo quais são os desafios e as dificuldades advindos da pandemia, na tentativa de assegurar a participação dos educandos.

Apesar de todas as mudanças advindas da necessidade de enfrentamento da pandemia do COVID-19, compreendo que as ações realizadas neste período no projeto de extensão VADL continuam se configurando como prática social, mesmo que mediadas por ferramentas tecnológicas. Os/as educadores/as se organizaram para construir e realizar atividades pedagógicas remotamente e buscaram a aproximação como os participantes do projeto e seus familiares.

O presente artigo propõe uma análise dos desafios do projeto de extensão VADL no contexto da pandemia da COVID-19. Para tanto, apresentamos (i) a concepção de práticas sociais e processos educativos subjacentes ao projeto e que orientam o trabalho dos/as educadores/as, (ii) a metodologia pautada na abordagem qualitativa e fenomenológica que orientaram a construção das categorias, (iii) os resultados construídos a partir da intersubjetividade estabelecida pelo pesquisador com os sujeitos desta pesquisa (educadores/as), a partir dos diários de campo, e (iv) as considerações deste artigo.

2. Concepção de práticas sociais e processos educativos

O sentido de práticas sociais adotado nesse trabalho é definido como um conjunto de ações coletivas que têm como objetivo manter ou transformar uma realidade. Essas ações estão relacionadas à cultura (mitos, festas, costumes, tradição) e são organizadas com regras e normas, por grupos de pessoas que, frequentemente, reúnem-se para refletirem sobre situações e fenômenos vivenciados no cotidiano. Na definição de Oliveira et. al. (2014):

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

Ainda segundo as autoras e autor essas práticas estendem-se em espaço/tempo construído por aqueles que delas participam, seja compulsoriamente, por escolha política ou de outra natureza. Sua duração (permanência, desaparecimento, transformações) depende dos atores que as constroem, desenvolvem, mantêm. Sendo assim, é fundamental que estes se sintam parte da prática social inserida, pois, de acordo com Merleau-Ponty (1999), não basta o sujeito ter uma consciência que ele está em uma prática social, mas ele tem que “existir” nessa prática social; assim, “não é porque eu penso ser que estou certo de existir, mas, ao contrário, a certeza que tenho de meus pensamentos deriva de sua existência efetiva” (p. 511).

Nas interações e participações em práticas sociais, surgem processos educativos, os quais são desencadeados, conformados, consolidados por meio de informações, valores, atitudes, posturas geradoras de significados. Assim para Oliveira et. al., 2014:

[...] Da mesma forma, tratar tais processos genericamente como práticas educativas nos anunciava que há práticas que são educativas e outras que não o são. No entanto, as investigações que vínhamos realizando, até então, nos permitiam colocar em nosso horizonte um pressuposto de que em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas (e aqui falamos de práticas humanas, como requer o como da Educação, dentro das Ciências Humanas) são educativas (p. 30).

Enquanto um momento de relações sociais entre pessoas, as práticas sociais são de grande importância para que pessoas ou grupos se encontrem e dialoguem, construindo sua maneira de conceber e ler o mundo para, então, buscarem por sua transformação ou conformação. O termo fenomenológico “ser-com-os-outros-no-mundo”, proposto por Heidegger (1981), expressa bem essa visão, pois, para a fenomenologia, os seres humanos são seres inacabados, inconclusos e, por meio do diálogo *com* o outro e não *sobre* o outro, podem tanto transformar o mundo como serem por ele transformados.

Para Freire (2005a), é pelo diálogo que os homens e mulheres se aproximam uns dos outros, sem qualquer preconceito ou postura de ostentação. Nesse processo, são fundamentais o amor, a humildade, a fé nos homens e a esperança. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis (FREIRE, 1992).

São nesses momentos de leitura e transformação do mundo que podemos dizer que as pessoas se conscientizam, o que, segundo Fiori (2014), significa o retomar reflexivo do movimento da constituição da consciência como existência. Nesse sentido, é fundamental que o ser humano protagonize sua história. E ele só protagoniza sendo sujeito e não objeto do mundo. Nessa subjetividade com o mundo, Fiori (2014) nos alerta para a comunicação das

consciências, entendendo que a comunicação das consciências (a intersubjetividade) supõe um mundo comum. Se cada um constituísse seu mundo, esse não poderia ser a mediação para o encontro das consciências, e estas se comunicariam sem o mundo ou não se comunicariam.

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

Freire (2005a) também discute essa questão, relacionando a alienação/opressão à educação. A educação opressora sugere uma dicotomia inexistente entre homens e mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo espacializado neles e não aos seres humanos como “corpos conscientes”. A consciência, como se fosse uma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo, que irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber, permanentemente, os depósitos que o mundo lhe faz e que vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles que tivessem por distração “enchê-los” de pedaços seus. Essa educação é denominada de “bancária”, pois a tarefa do educador é a de “depositar” conteúdos nos educandos.

Assim,

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

Contribuindo para essa discussão, Dussel (s/d) menciona, ao longo de seu estudo, os momentos de opressão e dominação, sofridos pelo povo latino-americano. Para ele, desde o momento de colonização da América Latina, os dominadores usam da dominação pedagógica para impor sua cultura, dita superior e que nega a dos nativos. A educação, nesse modelo, consiste em introjetar no povo uma cultura estranha, alienante de sua tradição:

Hoje, a ontologia pedagógica burguesa-imperial não ensina somente pelas escolas, pelas universidades, mas o faz sutil e ideologicamente por meio da comunicação de massa. Nossas crianças são educadas através de Pato Donald, dos filmes de *cow-boy*, das novas histórias do Superman ou Batman. Nelas, nossas novas gerações aprendem que o valor supremo se mede em dólares, que a única maldade é arrebatar a propriedade privada, que a maneira de restabelecer a “ordem” violada pelo “bandido” é a violência irracional do “mocinho”. (...) Podemos concluir então que o “órfão” por excelência da pedagógica da dominação não é só a criança, mas a criança da periferia, o órfão colonial, neocolonial e mestiço latino-americano, ao qual apresentam *gato* (cultura imperial) *por lebre* (natureza humana) (DUSSEL, s/d, p.182 e 183).

Para superação desta posição de alienação/opressão que o povo latino americano foi cruelmente levado, é necessário, inicialmente, compreendermos que estamos numa posição opressão para, a partir daí lutarmos para a libertação (ARAÚJO-OLIVERA, 2014). Para isso, Dussel (s/d), Fiori (2014) e Freire (2005a; 2005b), nos conduzem a pensar na práxis de libertação. Para eles, a libertação é um processo permanente, comunitário, popular, que surge da ação-reflexão-ação dos oprimidos, que se reconhecendo negados negam essa negação.

Somente os oprimidos são capazes de lutar pela sua libertação. São também eles os únicos a libertarem o opressor (FREIRE, 2005a). De acordo com Fiori (2014), “o homem não

pode libertar-se se ele mesmo não protagoniza sua história, se não toma sua existência em suas mãos” (p.55).

Por isso é necessário haver um engajamento por parte dos oprimidos de forma a libertarem-se da força do opressor, o que requer, indiscutivelmente, uma práxis autêntica, a qual não pode ser ativismo, mas ação e reflexão dos seres humanos sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo. Sem essa práxis, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido (FREIRE, 2005a).

A libertação, por isto é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 2005a, p.38).

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

Assim, Freire (2005a) desenvolve sua concepção de educação, denominada de libertadora. Segundo ele, os homens e mulheres são protagonistas, sujeitos da educação, compreendendo também que a educação é uma prática permanente, reconhecendo-os como seres que *estão sendo, seres inacabados, inconclusos*, buscando sempre *ser mais*⁷. Nesse sentido, a concepção de educação libertadora e problematizadora necessita superar a relação vertical existente entre o educador e os educandos. Assim, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que é educado, em diálogo, com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, tornam-se sujeitos do processo no qual crescem juntos e onde os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (p.79). Portanto, na educação libertadora, “ninguém educa ninguém, como também ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p.79).

Fiori (2014) também relata esperança em relação à práxis de libertação. Para ele, nem mesmo a mais feroz dominação será capaz de coisificar totalmente o ser humano. Sempre existirá uma auto-consciência crítica da situação e do momento, que deverá, definitivamente, marcar o significado humano de seus projetos. “As lutas pela libertação, desde seus primórdios, devem restituir ao homem sua responsabilidade de re-produzir-se, isto é, de educar-se e não de ser educado” (p. 56).

Para entender a contribuição que Fiori (2014) dá à educação nesse processo de libertação é preciso entender qual conceito de cultura o autor utiliza. Para ele, cultura é o mesmo processo histórico em que o homem se constitui e reconstitui, em intersubjetividade, por meio da mediação humanizadora do mundo, implicando, dialeticamente, em aperfeiçoamento pessoal e domínio do mundo.

Contudo, a educação é, para Fiori (2014), um “processo histórico no qual o homem se re-produz, produzindo seu mundo. Todos que colaboram na produção deste, deveriam reencontrar-se, no processo, como sujeitos de sua própria destinação histórica, autores de sua existência” (p.70). A missão na luta pela libertação do povo oprimido deve iniciar pela sua conscientização, que é o esforço desse povo em retomar seu contexto histórico, sua cultura em suas mãos.

⁷ Termo usado por Paulo Freire (2005a) para retratar que seres humanos são seres inconclusos e, conscientes de sua inconclusão, estão sempre em busca de algo mais.

Assim, pensamos que a mediação (e não imposição) é fundamental para lidarmos com a intervenção no âmbito da cultura, sendo fundamental o uso do diálogo entre as pessoas, pois é pelo diálogo que os homens e as mulheres se aproximam uns dos outros, desprovidos de qualquer preconceito ou postura de ostentação. Ninguém pode, se quiser dialogar, estabelecer uma relação em que um dite as normas, e o outro simplesmente as observe. No diálogo, as pessoas são livres para desejar, cultivar e estabelecer encontros.

Na luta por uma educação libertadora, dialógica e humanizante, encontramos um novo desafio que é a pandemia do COVID-19, que nos faz refletir sobre quais impactos ela terá na vida das pessoas em processo de marginalização. Quais grupos estarão mais vulneráveis durante a quarentena? Segundo Santos (2020), os mais afetados são os grupos que têm em comum uma posição de vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela:

Tais grupos compõem aquilo a que chamo de Sul. Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual. Proponho-me analisar a quarentena a partir da perspectiva daqueles e daquelas que mais têm sofrido com estas formas de dominação e imaginar, também da sua perspectiva, as mudanças sociais que se impõem depois de terminar a quarentena. São muitos esses colectivos sociais (SANTOS, 2020, p. 15).

As mulheres, os trabalhadores precários, informais, ditos autônomos, os trabalhadores da rua, os sem-abrigo ou populações de rua, os moradores nas periferias pobres das cidades, favelas, etc., os internados em campos de internamento para refugiados, imigrantes indocumentados ou populações deslocadas internamente, os deficientes, os idosos, são alguns coletivos sociais que estão mais afetados. Esses grupos ficam vulneráveis principalmente por uma dominação histórica que envolve o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo.

Após fazer esta discussão, o autor afirma que enquanto modelo social o capitalismo não tem futuro e mostra que sua versão atual, neoliberal, está social e politicamente desacreditada em face da tragédia a que conduziu a sociedade global e cujas consequências são mais evidentes do que nunca neste momento de crise humanitária global, sujeitando as áreas sociais como a saúde, educação e previdência social ao modelo de negócio do capital. Assim, para Santos (2020) “este modelo põe de lado qualquer lógica de serviço público, e com isso ignora os princípios de cidadania e os direitos humanos” (p.24).

Santos (2020) apresenta latente preocupação com o futuro, pois prevê que a pós-crise será dominada por mais políticas de austeridade e maior degradação dos serviços públicos onde isso ainda for possível. Como isso pode ser interrompido? O autor faz uma análise que chega à conclusão radical (no sentido de ir à raiz do problema): somente interrompendo o capitalismo.

Assim, propõe a necessidade de se pensar em alternativas radicais para o modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver:

Só com uma nova articulação entre os processos políticos e os processos civilizatórios será possível começar a pensar numa sociedade em que humanidade assuma uma posição mais humilde no planeta que habita. Uma humanidade que se habitue a duas ideias básicas: há muito mais vida no planeta do que a vida humana, já que esta representa apenas 0,01% da vida existente no planeta; a defesa da vida do planeta no seu conjunto é a condição para a continuação da vida da humanidade. (...) A nova articulação pressupõe uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, económicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta (SANTOS, 2020, p.31).

Diante desta leitura chegamos à conclusão de que ao final desta pandemia – que provavelmente será seguida por outras - não devemos desejar a volta ao “normal” ou ao um “novo normal”, precisaremos, mais do que nunca do poder público, de uma sociedade civil organizada e outras entidades que pensem em maneiras de viver, produzir, consumir, conviver e educar radicalmente comprometidas com a superação da lógica do Capital.

3. Metodologia

Utilizamos nesta pesquisa a metodologia de investigação qualitativa. Nessa forma de investigação, o termo pesquisa ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se pretende compreender, não se preocupando com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o pesquisador (GARNICA, 1997).

Essa abordagem, de acordo com Chizzotti (1995), “(...) parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (p.79).

Nessa perspectiva, realizamos uma incursão metodológica pelos princípios filosóficos da fenomenologia. A pesquisa pautada na fenomenologia não se propõe à explicação de *fatoss*, ou seja, de relações causais, mecânicas, mensuráveis, mas sim à busca pela compreensão dos *fenômenos* (do grego *phainomenon*: luz que ilumina aquilo que está oculto), ou a consciência enquanto fluxo temporal de vivências, cuja peculiaridade é a imanência (compreendido na própria essência do todo) e a possibilidade de atribuir significados às coisas exteriores (TÁPIA, 1984). A fenomenologia busca a descrição de fenômenos, tendo a sua preocupação voltada para o mostrar, e não o demonstrar, sendo assim, a descrição prevê ou supõe um rigor, e através deste podemos chegar à essência do fenômeno (MARTINS; BOEMER; FERRAZ, 1990).

Para ser possível a realização desta pesquisa foi primordial a minha inserção no projeto de extensão VADL, tendo como premissa a convivência, ou seja, no existir com o outro (na alteridade), compartilhando existências através do diálogo. Para Oliveira et.al (2014) “(...) a convivência não se configura como uma etapa do processo de pesquisa, mas, sim, como o próprio processo de pesquisa” (p. 134). Nesta intersubjetividade, mais que identificar experiências foi viver experiências junto com os outros, produzindo conhecimento científico nessa convivência.

Outra abordagem metodológica utilizada foi o diálogo, que segundo Araújo-Olivera (2014) também é um paradigma epistemológico, sendo caminho, mediação e maneira de ser para seres humanos que buscam sua humanização e a humanização com as outras pessoas no sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo. O diálogo é também uma afirmação do direito de todos, independente das diferenças que expressam a humanidade.

Com o intuito de compreender o fenômeno pesquisado, foram elaborados diários de campo, os quais, segundo Bogdan e Biklen (1994) constituem-se no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os diários de campo consistem em dois tipos de material, sendo o primeiro 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 ideias e preocupações” (p.152).

Nos aspectos descritivos são englobadas as seguintes áreas: retratos dos sujeitos, reconstruções do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividades e o comportamento do observador. Já a parte reflexiva

é onde será registrada a parte mais subjetiva da sua jornada. Serão abordadas as reflexões sobre a análise, reflexões sobre o método, reflexões sobre conflitos e dilemas éticos, reflexões sobre o ponto de vista do observador e os pontos de clarificação.

Para a análise dos Diários de Campo nos inspiramos na fenomenologia existencial (Martins e Bicudo, 1994; Merleau Ponty, 1999) usualmente utilizada para entrevistas. Assim, após transcrever e ler várias vezes os diários de campo, a pesquisa passou pelas seguintes fases, conforme descritas por Gonçalves Junior (2003):

- Identificação das Unidades de Significado e Redução Fenomenológica: após efetuar diversas leituras dos diários de campo, foi realizado o levantamento de asserções que são significativas para mim, pesquisador, diante do objetivo da pesquisa. Os diários de campo, assim como suas unidades de significado estão no apêndice 1 deste trabalho.

- Organização das Categorias: ao perceber convergências, divergências ou ainda idiossincrasias nos trechos destacados dos Diários de Campo, foram estabelecidas categorias estruturais e, desta forma, foram agrupadas as unidades de significado dos trechos destacados dos Diários de Campo em análise sob categorias, objetivando a busca da essência do fenômeno que se revela ou manifesta nos acontecimentos relatados pelo pesquisador. É importante frisar que na pesquisa fenomenológica as categorias são levantadas no transcórrer da redução, ao contrário, portanto, da pesquisa positivista que define as categorias de análise a priori, para posterior constatação de validade ou falsidade, normalmente após tratamento estatístico.

- Construção dos Resultados: última fase da pesquisa na qual se apresenta uma compreensão do fenômeno interrogado a partir dos dados organizados na matriz nomotética, correspondente às considerações finais nesta metodologia de investigação.

Destacamos que os nomes dos/as participantes, educadores/as e outros citados nesta pesquisa foram preservados, utilizando-se nomes fictícios, com exceção do coordenador do projeto de extensão, Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior.

4. Construção dos resultados

Os resultados, que serão apresentados a seguir, foram construídos a partir da intersubjetividade estabelecida por mim (pesquisador) com os sujeitos desta pesquisa (educadores/as), realizado através dos diários de campo.

Apresentamos, no quadro 1, a matriz nomotética ou um quadro síntese dos seis diários de campo, numerados de I a VI em algarismos romanos e dispostos na parte superior da matriz em uma seqüência horizontal; a matriz também é composta de uma coluna à esquerda na qual exponho as duas categorias (classificadas com letras maiúsculas de “A” e “B”) organizadas com base nas asserções dos diários de campo; abaixo da seqüência dos discursos e do lado direito das categorias, são dispostas nas caselas a unidade de redução fenomenológica correspondente àquela categoria, através de números arábicos, não se perdendo a origem da referida unidade.

Quadro 1: Matriz Nomotética

DIÁRIOS CATEGORIAS	I	II	III	IV	V	VI
A) Desenvolvimento das atividades remotas	1	1; 4	1; 2; 4	1	1; 6	1
B) Contato com as famílias dos/as participantes	2; 3; 4	2; 3; 5	3; 5; 6	2	2; 3; 4; 5	2

Abaixo analisamos as duas categorias (“A” e “B”), fazendo uso de alguns trechos dos diários de campo, os quais desvelam as perspectivas sobre como o projeto de extensão VADL está ocorrendo durante a pandemia da COVID-19.

A) Desenvolvimento das atividades remotas.

Com a interrupção das atividades presenciais, a equipe de educadores/as passou por um período de adaptação às possibilidades e limites desse novo contexto. Após as estruturações entre os/as educadores/as deu início no mês de maio as postagens de vídeos. Durante este período estão sendo publicados dois vídeos semanais que apresentam jogos, brincadeiras, contação de histórias, musicalização, poemas, e confecção de brinquedos que possam ser realizados no ambiente doméstico, observando assim, o necessário distanciamento social.

Nas terças-feira são publicados vídeos elaborados por ex-educadores/as do projeto de extensão VADL e nas quintas-feira são publicados os vídeos dos/as atuais educadores/as. Destacamos que alguns dos vídeos elaborados pelos/as educadores/as partiram de uma construção coletiva, como é o caso do vídeo em comemoração aos 30 anos do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), conforme descrito nos trecho do diário de campo abaixo:

“Em seguida a Renata falou sobre a reunião que ela teve durante a semana com a Manuela, responsável do Terre des hommes Alemanha (TDHA). Dia 13 de julho será comemorado os 30 anos de criação do ECA, e para comemorá-la a TDHA sugeriu realizar ações na semana do dia 13 de julho. Renata sugeriu a criação de um vídeo em formato de contação de história em quadrinhos sobre o ECA, e convidou o Cauã para ajudar, já que ele tem facilidade em desenhar (...)”. (II-1A)

Na criação deste vídeo pessoas externas ao projeto foram convidadas e ajudaram na produção, incluindo meu filho Joaquim de 07 anos:

“(...) Luiz gostou da ideia de criar um vídeo com a contação de história em quadrinhos e sugeriu contatar a Ana Paula, aluna de Pós-Graduação da UFSCar que desenha muito bem e poderia ajudar o Cauã. Todos aprovaram esta proposta e a Renata ficou de enviar um e-mail para a Ana Paula convidando-a a participar da elaboração do vídeo”. (II-4A)

“(...) a Renata (...) comentou sobre o empenho dela nos últimos dias para criação do vídeo de comemoração aos 30 anos do surgimento do (ECA). O vídeo conta a história do Pedro que descobre que as crianças têm muitos direitos. Enquanto esperávamos os demais colegas, a Renata passou o vídeo que ainda não estava com a edição finalizada. Ela já havia incluído os desenhos da Ana Paula, a narração da história com a voz da mãe, feita pela Renata, e do Cauã, feita pelo meu filho Joaquim de 07 anos. Junto com a narração da história, ela incluiu legenda com as falas (...)”. (III-1A)

Durante o período de pandemia os/as educadores/as estão se reunindo quinzenalmente de maneira virtual, nas reuniões aproveitamos para fazer sugestões e ajustes nos vídeos, como podemos ver no trecho do diário de campo abaixo:

“(...) Ao encerrar a transmissão do vídeo o Luiz deu algumas sugestões de melhorias. Ele sugeriu de trocar a brincadeira queimada, que Pedro sonha que está realizando na aula de Educação Física, pela atividade que as crianças do projeto adoram, a brincadeira de Moçambique chamada My God. Ele vê a atividade queimada como um estereótipo negativo, pois se construiu a imagem que os professores(as) que enrolam para

dar aula usam apenas o jogo queimada quando as crianças estão pequenas, e quando elas vão crescendo eles trabalham o futebol para meninos e voleibol para as meninas. O Luiz gosta do jogo queimada, mas neste momento ele não quer reforçar este estereótipo(...). A Renata falou que para terminar o vídeo está faltando colocar as fotos das crianças e jovens dos projetos no final da contação da história do Pedro. Junto com as fotos ela irá colocar os direitos que as crianças têm e que estão descritos no ECA (...). (III-1A)

Ao passo em que os vídeos eram publicados, percebíamos que era possível fazer melhorias, como a sugestão de criação de um slide inicial e final para eles, como podemos ver nos trechos dos diários abaixo:

“(...) aproveitei para comentar que o slide de apresentação dos projetos nos vídeos já criados está muito “poluído”, pois a escrita está muito misturada com a figura, dificultando a leitura dos nomes dos projetos. Os colegas concordaram e o Luiz sugeriu que eu criasse uma nova arte”. (II-1A)

“(...) No slide criado coloquei uma música de domínio público e todos aprovaram o slide e sugeriram para que no futuro criássemos uma “vinheta” própria dos projetos, visto que temos educadores que possuem experiência na área de música, como é o caso da Renata, que toca piano, violoncelo e flauta doce e o ex-educador Pulga que também sabe tocar instrumentos (...)”. (III-1A)

Outro processo coletivo de criação foi a elaboração do jornalzinho, que é composto por matérias temáticas escritas pelos/as educadores/as e participantes, entrevistas com participantes e uma seção de “passatempo”. O jornalzinho foi entregue no mês de setembro de 2020 junto aos kits lúdicos. Nos trechos dos diários de campos abaixo verificamos o envolvimento de todos/as os/as educadores/as neste processo de criação:

“A Renata sugeriu entregarmos um jornalzinho dos projetos junto ao kit lúdico. Todos adoraram a ideia. (...) O Luiz perguntou para a Renata qual participante está mais envolvido neste período de pandemia, ela respondeu que o Luciano sempre envia áudio para ela no WhatsApp e decidimos convidar ele para participar da entrevista desta edição do jornal (...)”. (III-4A)

“O Felipe ficará responsável pela editoração do jornal, e pediu para que as pessoas enviem as notícias/reportagens para ele por e-mail. A Renata ficou de enviar as entrevistas, o Gustavo vai enviar o caça-palavras e o Cauã vai enviar a matéria sobre como está a questão do meio ambiente no Brasil no período da pandemia (...)”. (V-6A)

A mudança das ações do projeto de extensão para o formato remoto configurou um contexto de muitas aprendizagens. A criação de vídeos que orientam atividades para serem realizadas em casa é um trabalho que envolve habilidades específicas e diversificadas. Ressaltamos que esta tarefa é complexa e demanda um tempo significativo para todo o processo de idealização e criação.

B) Contato com as famílias dos/as participantes.

A partir do início do isolamento social, com a suspensão das aulas presenciais, foi realizado um trabalho dos/as educadores/as em contatar o maior número de responsáveis para saber se os/as participantes estavam bem de saúde, com recursos financeiros, alimentação e acesso à internet, pois as postagens de vídeos teriam início no mês de maio. Desde o início da pandemia tivemos pouco retorno das mensagens enviadas aos responsáveis pelo fato dos/as participantes terem dificuldade de acesso à internet, WhatsApp, e-mail, devido ao acesso instável, troca constante do chip da operadora visando redução de custos, pacote de dados limitado, aparelho com baixa capacidade de memória e por vezes necessidade de compartilhamento de um celular por toda família.

No momento de isolamento buscamos incentivar os/as participantes, por meio de mensagens e redes sociais, a realizarem as atividades em suas casas e, se possível, compartilhar com seu círculo de contatos. No trecho do diário de campo abaixo é relatado a dificuldade de contatar os/as responsáveis dos/as participantes:

“Renata comentou que o que mais teve de dificuldade até o momento foi em se aproximar das famílias. Segundo os educadores, houve pouca atenção e cuidado com esta necessidade de ter um contato maior com os responsáveis dos participantes anteriormente a pandemia (...). Ela tentou entrar em contato com mais de 60 responsáveis, mas disse que muitos números de celulares já não pertencem mais aquelas pessoas e que outros números ela não sabe se está correto, devido à dificuldade de compreensão da escrita. Dos contatos que ela tentou, ele está tendo retorno de cerca de 15 a 20 responsáveis pelos participantes. Neste período de pandemia ela tem enviado mensagens particulares para cada família. Renata relatou que o WhatsApp foi fundamental para este processo de aproximação e diálogo. Os relatos dos familiares indicam as formas que têm encontrado para realizarem as atividades essenciais de manutenção da vida, sendo estas as tarefas prioritárias nesta conjuntura. Fica evidente, portanto, que as atividades pedagógicas (jogos e brincadeiras) orientadas pelos educadores a partir dos vídeos tornam-se secundárias. Como os participantes são de classes populares em condições de alta vulnerabilidade, Renata reforça em sua fala que neste momento a prioridade está na garantia e satisfação das necessidades básicas para sobrevivência e na reorganização da vida cotidiana com o acúmulo de tarefas como as aulas de ensino remoto (escolares e regulares), trabalho formal e trabalhos de cuidados domésticos, entre outros”. (I-2B)

O trabalho inicial de contatar os/as responsáveis ficou com a coordenadora adjunta e educadora Renata, que posteriormente afirmou que estava muito sobrecarregada com este serviço, sugerindo a divisão entre todos/as os/as educadores/as, conforme descrito a seguir:

“Antes de finalizar a reunião, Renata comunicou aos colegas a nossa proposta sobre a criação de um grupo no WhatsApp com todas as famílias dos participantes e sobre a ideia de dividir a tarefa entre os educadores para que entrem em contato particularmente com as famílias. Assim, teríamos duas formas de contato, uma mais geral, através do grupo de WhatsApp, onde seriam postados os vídeos e informações gerais e o contato particular de um educador para ver como as famílias estão neste momento e manter um vínculo mais próximo. A Renata estava se sentindo muito sobrecarregada nesta tarefa de manutenção do contato sozinha com todos os participantes. Todos aprovaram a ideia e consideraram justa a decisão (...).” (II-5B)

Após a divisão dos/as participantes em grupos de educadores/as, continuamos com muitas dificuldades em contatar as pessoas, conforme descrito no diário de campo abaixo:

“Aproveitei o assunto e falei dos meus contatos. Dos quinze participantes, consegui contato com apenas cinco participantes. O Cauã continuou dizendo das dificuldades e da lista dele só conseguiu contato com duas pessoas, os outros números ou não existe, ou falta número, ou as pessoas que atendem dizem que o número não é mais da pessoa. O Felipe conseguiu contato com dozes responsáveis de quinze contatos que ele possuía. Três números não existem. Na lista dele tinha muitos irmãos, o que facilitou o contato com os responsáveis. Ele comentou que está mandando informações sobre o canal via WhatsApp, mas os responsáveis não se aprofundam na conversa”. (V-3B)

Com os/as responsáveis que conseguimos contato, divulgamos o canal do YouTube e do Facebook para que eles fossem acompanhando as atividades e aproveitamos para perguntar como a família estava e se estava precisando de algo. Uma das famílias relatou que necessitava de cesta básica, o que mobilizou os/as educadores/as para a obtenção da mesma, resultando na oportunidade de doação de 8 (oito) cestas básicas ofertadas pela TDHA e também a doação de 60 (sessenta) kits lúdicos feita pela mesma instituição, conforme descrito nos trechos dos diários de campo abaixo:

“Na continuação da fala da Renata, ela apontou que a mãe da participante Larissa está com dificuldades e pediu apoio para aquisição de uma cesta básica. A Renata sugere de dividirmos o valor da cesta. Ela comentou que esta é a única família que fez este tipo de solicitação. Todos aceitaram a proposta e se prontificaram a dividir os gastos”. (II-2B)

“Em seguida perguntei para a Renata sobre a cesta básica, se tinha dado certo comprar para a família da Larissa. Ela disse que conversou com a Manuela da TDHA e que ela enviou um e-mail autorizando comprar oito cestas básicas (...) e sessenta kits lúdicos (...). Todos nós ficamos muito felizes com a notícia”. (III-3B)

A coordenadora adjunta e educadora Renata ficou responsável pelo orçamento das cestas básicas. Ficou combinado que os responsáveis da ADESM iria entregar quatro cestas e a Renata as outras quatro. O processo de entrega das cestas foi muito importante, pois além de atender as necessidades fundamentais das famílias, a Renata pode conversar com elas e saber melhor como estavam. No trecho do diário de campo a seguir contextualizamos este momento de entrega:

“(...) A Renata informou que no sábado ela foi entregar as quatro cestas básicas que ficou sobre responsabilidade dela. Ela foi na casa do Luan e a mãe disse que não estava precisando. Na visita ela encontrou os participantes Luan e Denner e, então aproveitou para conversar com eles. Eles estão com saudades do projeto e de brincar na rua, mas disseram que não estavam com saudades da escola. (...) Foi na casa da Silvia, que mora no Planalto Verde, e sentiu que ela estava meio quieta e diferente. O pai dela disse que a pandemia está difícil, pois tem três filhos e um destes filhos tem dificuldades de aprendizagem e está sem a fonoaudióloga, por isso está tendo dificuldade de acompanhar as aulas remotas (...). Ela também foi na casa do Chico, no Abdelneur, e conversou muito com a mãe dele. Ela estava feliz que conseguiu o auxílio do governo, pois ela trabalha olhando crianças do bairro e devido a pandemia da COVID-19 não está realizando este serviço. Ela aceitou a cesta básica, mas informou que na próxima vez se tiver alguém com mais necessidade poderíamos trocar de pessoa, pois ela está recebendo cesta com frutas e verduras do Salesianos. A Renata entregou as cestas básicas com o carro dela para ter mais tempo para encontrar as casas e poder conversar com as famílias. O Cauã falou da importância de ter este momento de ir às casas das pessoas sem pressa para poder

conversar com a família e perceber como as crianças estão. A Renata compartilhou mais uma vez com o grupo a necessidade de entrar em contato mais vezes com a Silvia para ver se está acontecendo algo com ela e com sua família (...). (V-2B)

Outra ação humanitária importante neste período da pandemia da COVID-19 foi a obtenção de 60 (sessenta) kits lúdicos para serem entregues aos/às participantes. Fiquei responsável por realizar o orçamento junto a editora SESI-SP e conseguimos desconto para obtenção de livros. Ficou combinado de entregarmos junto com os kits lúdicos, os materiais pedagógicos que estão armazenados na sala do projeto e o jornalzinho. A seguir o trecho do diário de campo que relata esta ação:

“Começamos a falar das ações humanitárias com a ação do kit lúdico. Eu falei sobre o e-mail que enviei para a Editora SESI-SP solicitando orçamento de livros com temática voltada ao resgate da cultura latino-americana (...). Em seguida a Renata comentou que tem muitos cadernos, lápis de cor, giz de cera guardados na sala do projeto na ADESM e sugeriu de dividirmos estes materiais e entregarmos junto com os livros e entregar também o jornalzinho. (...) O Gustavo comentou ser mesmo necessário repassar o material que está no projeto, visto que ele está “parado” e era para o uso deste ano. O Felipe considerou importante também colocar estes materiais que estão disponíveis para os participantes utilizarem nas atividades dos vídeos da ação #BrinqueEmCasa, que muitas vezes necessitam destes materiais para a realização das atividades (...). Ficou definido que serão comprados 40 livros “Cabeça oca, cabeça seca” e 40 livros “Por uma noite – Aruma”. Estes dois livros serão entregues para 40 participantes do projeto entre 7 e 12 anos, e serão comprados 20 livros “Quando me descobri negra” que serão entregues para os/as participantes entre 13 e 17 anos, além dos materiais disponíveis no projeto e o jornalzinho que será construído pelos educadores (...)”. (IV-2B)

No intuito de aumentar a rede de contatos com os/as responsáveis dos/as participantes, fomos durante as reuniões pensando em algumas estratégias. Na entrega dos kits lúdicos foi construído um itinerário que passou pelas casas das pessoas que não estávamos conseguindo contato via telefone ou WhatsApp. O diálogo referente a esta ação está descrito abaixo:

“Comentei em seguida de fazermos um levantamento de quantas pessoas estamos com contato via WhatsApp e telefone para definirmos quais crianças e jovens receberão este kit. O Luiz falou das dificuldades das famílias neste período e que o levantamento não seja feito apenas por WhatsApp e telefone. Caso não consigamos contato, pensar em outra estratégia, como por exemplo ir às casas dos participantes que não estamos conseguindo contato. A Renata achou importante a sensibilidade do Luiz, pois muitas responsáveis dos/das participantes trocaram de número de celular, não sabemos se elas estão sobrecarregadas com tarefas diárias delas e das crianças e muitos estão saindo do grupo de WhatsApp que foi criado para facilitar a comunicação. Ela considerou ótima a proposta de irmos nas casas dos participantes (...)”. (IV-2B)

“Ficou previamente definido que os kits lúdicos serão entregues no dia 08 ou dia 15 de setembro, datas que o Luiz tem disponibilidade. (...) A intenção é fazer um itinerário passando nas casas dos participantes que conseguimos contato e aproveitar passar nas casas dos outros participantes para atualizar os contatos e saber se estão todos bem (...)”. (VI-2B)

Mesmo com as dificuldades em contatar as famílias dos/as participantes, pensar coletivamente em estratégias como esta da entrega do kit lúdico em suas casas, permitiu aos/as educadores/as organizar ações de continuidade do projeto por meio de manutenção das atividades educativas e de lazer diante dos limites impostos pela pandemia da COVID-19, respeitando as medidas sanitárias.

5. Considerações

Através dos resultados obtidos, destacamos a intencionalidade e comprometimento dos/as educadores/as do projeto de extensão neste período de pandemia da COVID-19, não apenas na elaboração de vídeos e outras atividades educativas, mas essencialmente na busca constante pelo contato com as famílias dos/as participantes e na construção de ações humanitárias para enfrentamento das situações de vulnerabilidade.

A busca pelo diálogo com os/as familiares dos/as participantes e entre os/as educadores/as para elaboração de estratégias de manutenção do VADL foi um instrumento que permitiu a manutenção do caráter humanizador (emancipador) e não bancário subjacente as práticas educativas propostas pelo projeto de extensão.

O compromisso dos/as educadores/as se pautou na perspectiva crítica e dialógica, o que permitiu a aproximação com as famílias dos participantes do projeto, a compreensão das necessidades objetivas e imediatas daqueles que vivem em situação de vulnerabilidade e uma atuação sensível às condições impostas pela pandemia, que tendem a aprofundar o “abismo social” reproduzido no Brasil. Ou seja, a atuação dos/as educadores/as tem se dado com intencionalidade, no sentido da busca pela emancipação, a partir de uma epistemologia contra hegemônica, que compreende o lazer e a educação popular como instrumentos de transformação social, especialmente no contexto de pandemia.

Por fim, este artigo não esgota a necessidade de análise dos limites e das possibilidades encontradas no projeto de extensão VADL durante o contexto da pandemia da COVID-19. As ações de extensão universitária têm o objetivo de tornar acessível à sociedade o conhecimento de domínio da UFSCar, seja de sua própria produção, seja pela sistematização do conhecimento universal disponível em um processo acadêmico, interdisciplinar, educativo, cultural, científico-político, que promove a interação transformadora da universidade e da sociedade (COEX, 2016). Essa interação transformadora é uma via de mão-dupla em que os saberes acadêmicos beneficiam a sociedade e os saberes da sociedade contribuem para a construção do conhecimento na universidade (PROEX, 2020). Por isso, indicamos a necessidade de outros estudos que avaliem os impactos decorrentes da pandemia da COVID-19 nos projetos de extensão, bem como a manutenção, ampliação e fortalecimento destas ações que constituem parte dos direitos sociais, neste caso, de educação e lazer, para crianças e adolescentes.

Referências

- ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia S. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p.47-112.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Notas de campo. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p.150-175.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

- COEX. **Regimento Geral da Extensão da Universidade Federal de São Carlos**. Resolução CoEx nº 03/2016, de 17 de março de 2016. Disponível em: <<https://www.proex.ufscar.br/arquivos/normas-regras-e-outros/resolucao-coex-03-17-03-2016-regimento-geral-da-extensao.pdf>>. Acesso em: 15 de dez. de 2020.
- DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola; Piracicaba: Editora Unimep, s.d.
- FIORI, Ernani M. Conscientização e educação. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasil: Ministério da Saúde, 2014. p.55-72.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: comunicação, saúde, educação**, v.1, n.1, p.109-122, 1997.
- GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Edital de atividades de extensão - vivências em atividades diversificadas de lazer (VADL)**. São Carlos: ProEx/UFSCar, 2017.
- GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Lazer e novas relações de trabalho em tempos de globalização: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal**. 2003. Tese (Pós-Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Lisboa (Portugal).
- GONÇALVES JUNIOR, Luiz; SANTOS, Matheus O. Brincando no jardim: processos educativos de uma prática social de lazer. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PRAXIS, 7, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006, p.1902-1915.
- HEIDEGGER, Martin. **Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social**. São Paulo: Moraes, 1981.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia, fundamentos e recursos básicos**. 2. ed. São Paulo: Moraes; EDUC, 1994.
- MARTINS, Joel; BOEMER, Magali Roseira; FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, v.24, n.1, p.139-147, 1990.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Rio de Janeiro: Grifo, 1969.
- OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz 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 Waldenez; SOUSA, Fabiana R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014a. p. 29-46.
- PROEX. **Tutoriais PROEX UFSCar**. Volume I. O que é um projeto de extensão? 2020. Disponível em: <<https://www.proex.ufscar.br/arquivos/tutoriais/tutorial-proex-volume1-o-que-e-um-projeto-de-extensao.pdf>>. Acesso em: 15 de dez. de 2020.
- SANTOS, Boaventura de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020
- SANTOS, Matheus O. **Ludicidade, animação cultural e educação: um olhar para o projeto Vivências em atividades diversificadas de lazer**". 2008. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2008.
- TÁPIA, Luis Ernesto Rodriguez. Método em fenomenologia. In: MARTINS, Joel; DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda S. F. **Temas fundamentais da fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984. p.69-74.