

Fútbol callejero: esperando alteridade

Fútbol callejero: hoping alterity

Fútbol callejero: esperando alteridad

MAURÍCIO MENDES-BELMONTE¹; LUIZ GONÇALVES JUNIOR²
UNIDADE DE SAÚDE DA FAMÍLIA ULISSES GUIMARÃES, USF, SOROCABA-SP, BRASIL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, UFSCAR, SÃO CARLOS-SP, BRASIL

RESUMO

O objetivo central deste artigo³ foi identificar e compreender os processos educativos decorrentes de uma sistematização de experiência com a prática social *fútbol callejero* na parceria dos projetos “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” e “Mais que Futebol”. Alicerçados na perspectiva qualitativa de pesquisa e observando princípios da sistematização de experiência, realizamos nossa participação e registro das observações em quinze diários de campo junto aos/as participantes da citada parceria, realizando, posteriormente, a análise de dados inspirada na fenomenologia em interface com a analética. Consideramos que a metodologia do *fútbol callejero*, conforme desenvolvida na parceria dos projetos, contribuiu para a fruição do processo educativo da alteridade.

Palavras-chave: Processos Educativos. *Fútbol Callejero*. Alteridade. Epistemologias do Sul.

ABSTRACT

The central objective of this article was to identify and understand the educational processes resulting from a systematization of experience with the social practice *fútbol callejero* in partnership with the projects “Experiences in Diversified Leisure Activities” and “More than Football”. Based on the qualitative research perspective and observing principles of systematization of experience, we carried out our participation and record the observations in fifteen field diaries with the participants of the aforementioned partnership, subsequently carrying out data analysis inspired by phenomenology in interface with the analectic. We believe that the *fútbol callejero* methodology, as developed in the partnership of the projects, contributed to the development of the educational process of alterity.

Keywords: Educational Process. *Fútbol Callejero*. Alterity. Epistemologies of the South.

RESUMEN

El objetivo central de este artículo fue identificar y comprender los procesos educativos resultantes de una sistematización de la experiencia con la práctica del fútbol callejero en la acción conjunta de los proyectos: “Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio” y “Más que Fútbol”. Con base en la perspectiva de la investigación cualitativa y observando principios de sistematización de la experiencia, llevamos a cabo nuestra participación y registramos las observaciones en quince diarios de campo con los participantes de la mencionada acción conjunta, realizando posteriormente análisis de datos inspirados en la fenomenología en interfaz con la analectica. Consideramos que la metodología de lo fútbol callejero, desarrollada en la alianza de los proyectos, contribuyó a la frucción del proceso educativo de la alteridad.

Palabras clave: Procesos Educativos. Fútbol Callejero. Alteridad. Epistemologías del Sur.

¹ Doutor em Educação pela UFSCar. Profissional de Educação Física Residente do Ministério da Saúde na USF Ulisses Guimarães. E-mail: prof.mauricio015@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4336-5515>.

² Professor Titular da UFSCar. Líder do Grupo de Pesquisa “Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física”. E-mail: luizgj7@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1585-0596>.

³ Produção oriunda de pesquisa que contou com Bolsa de Doutorado do CNPq e Bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da CAPES.

PONTO DE PARTIDA

A esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quão indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica (FREIRE, 2018a, p. 45).

Esperançamos, conforme Freire (2018a), no sentido do neologismo por ele proposto. Esperançar, portanto, verbo, ação, busca do sonho, da utopia, da transformação da realidade, de uma educação e de um mundo melhor para todos/as, com intercâmbio de saberes e de experiências, vivenciados nos mais diversificados contextos: populares e acadêmicos, periféricos e centrais, oriundos do sul e do norte, que tenham justo conhecimento e reconhecimento de outrem, em alteridade.

Lévinas (2005), afirma que não basta saber da existência de outrem, devemos respeitar e reconhecer a alteridade, nos colocar no lugar de outrem. E pontua que:

O encontro com Outrem é imediatamente minha responsabilidade por ele. A responsabilidade pelo próximo é, sem dúvida, o [...] que se chama amor ao próximo. Amor sem eros, caridade, amor em que o momento ético domina o momento passional, amor sem concupiscência. [...] duma assunção do destino de outrem. É isso a “visão” do Rosto, e se aplica ao primeiro que aparece (LÉVINAS, 2005, p. 143).

Vale destacar que Lévinas (2005) se referiu à situação da Europa em que viveu, quando o povo judeu, incluindo a família dele, foi perseguida pelo nazismo. Assim, nos valem da alteridade contextualizada na América Latina, por Dussel (1974; 1995; 2005) e Araújo-Olivera (2014), os quais identificam a totalidade colonialista europeia sobre a exterioridade de povos indígenas (que já viviam em *Abya Yala*⁴ antes da invasão) e africanos (arrancados de seu continente para serem escravizados na América Latina), sendo seus conhecimentos, e eles próprios, ideologicamente inferiorizados.

Segundo Dussel (2005) e Quijano (2013) a perspectiva eurocêntrica do período da colonização, que se mantém na forma de colonialidade, pauta-se, principalmente, na discriminação de grupos étnico-raciais minoritários em termos de direitos, tais como negros e indígenas, sendo estes tratados na esfera do *não-ser*.

Assim, conhecimentos, modos de ser e de viver do Sul têm sido invisibilizados, conforme denunciam Santos e Meneses (2009), pois o colonialismo:

[...] foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (p. 12-13).

Por outra via, tendo em vista a valorização e o reconhecimento da alteridade, conforme proposta por Araújo-Olivera (2014), tendo o outro como critério, bem como a sociologia das ausências e das emergências de Santos (2002, p. 246), que indica a possibilidade de “[...] transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” ou emergências, neste artigo, privilegiamos o estudo de uma prática do Sul (o

⁴ Com significado de terra madura, viva, em florescimento, *Abya Yala* era o nome atribuído pelo povo indígena Kuna (originário da Serra Nevada, Colômbia, atualmente vivente na Comarca de Kuna Yala, Panamá) ao território que viria a ser denominado América pelos invasores europeus.

fútbol callejero, originário da Argentina) com povos do Sul (participantes da parceria dos projetos “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” e “Mais que Futebol”, que se desenvolve no Brasil).

Observamos, conforme Gonçalves Junior (2017), que a parceria dos projetos “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (Universidade Federal de São Carlos - UFSCar) e “Mais Que Futebol” (Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos de São Carlos - ADESM), conta com apoio da *terre des hommes Alemanha* (tdhA) desde 2013. Tem como objetivo geral a educação *para e pelo* lazer de crianças e adolescentes, entre 7 e 17 anos, de comunidades vulneráveis da cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo, Brasil. Enquanto objetivos específicos visa promover: a) atividades diversificadas de lazer; b) formação cidadã crítico-participativa-solidária; c) educação *para e nas* relações étnico-raciais, de gênero e inter-etàrias; d) educação ambiental. Vale destacar que a parceria dos projetos prevê, entre suas práticas centrais, o ciclismo, os jogos de lutas, a musicalização e o *fútbol callejero*.

Em acordo com Belmonte (2019), o *fútbol callejero* pode ser traduzido ao português como “futebol de rua” ou “futebol rueiro”, entretanto, mantemos a expressão em espanhol frisando a essência e originalidade da prática, que emergiu em 2001, em Moreno, periferia empobrecida da área metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Seu proponente, educador popular, ex-jogador de futebol e treinador de uma equipe local (Club Atlético Defensores del Chaco), Fábian Ferraro, vislumbrou o *fútbol callejero* como um projeto de mobilização da(s) juventude(s) contra as dificuldades político-econômicas que assolavam a Argentina nos anos finais da década de 1990 e início dos anos 2000.

Afirmam Rossini *et al.* (2012), o *fútbol callejero* estabelece interface entre a prática social do jogo de futebol com os horizontes emancipatórios-libertadores da Educação Popular. Com efeito, é desejado que seus/suas praticantes vivenciem protagonismo na luta por seus direitos e interesses, aprendendo o diálogo como premissa na defesa destes e na mediação de eventuais conflitos.

Configurando a metodologia do *fútbol callejero*, temos que suas partidas são disputadas por equipes mistas (homens e mulheres as compõem) e há dispensa da participação de um/a árbitro/a. Todas as decisões acerca de regras, situações de jogo, duração e dinâmica da partida são deliberadas pelos/as jogadores/as. Os jogos são disputados em três tempos. Durante o 1º Tempo de cada partida ocorre a organização de uma formação circular entre os/as participantes para o estabelecimento de diálogos sobre as regras. Durante este “Tempo”, um/a mediador/a facilitará e estimulará o diálogo para eleição das regras e tomará nota dos acordos. Somente os/as jogadores/as podem propor regras. No 2º Tempo ocorre o desenvolvimento de um jogo pautado pelas regras que foram anteriormente firmadas. O/a mediador/a não intervém na partida como faz um árbitro/a, ele/a apenas observa o jogo e faz anotações daquilo que dialoga diretamente com as regras previamente estabelecidas. Por fim, no 3º Tempo, ou Mediação é formado um novo círculo entre os/as jogadores/as para estabelecimento de acordo acerca do placar final da partida, sendo, o primeiro passo, a substituição dos gols para pontos, uma vez que a equipe que converteu mais gols durante o 2º Tempo inicia a Mediação com dois pontos, enquanto a equipe que conquistou menos gols (ou até mesmo nenhum) começa com um ponto. Após a substituição de gols para pontos, o/a mediador/a problematiza a conquista dos pontos relativos aos Pilares do *fútbol callejero*, a saber: Respeito – Análise da manifestação (ou não) da atitude de respeito mútuo entre os jogadores e as jogadoras, sendo um critério intra-equipe e inter-equipes, bem como em relação às regras e acordos que foram estabelecidos coletivamente; Companheirismo – Análise da manifestação (ou não) de atitudes entre jogadores/as de uma mesma equipe, intra-equipe, que buscaram mobilizar ou oportunizar a participação de seus/as companheiros/as de equipe; Solidariedade – Análise da manifestação (ou não) de atitudes inter-equipes que expressaram ações de auxílios a jogadores

e jogadoras do outro time na tentativa de tornar o jogo mais justo e equilibrado (ROSSINI *et al.*, 2012; BELMONTE; GONÇALVES JUNIOR, 2018; BELMONTE, 2019).

Destarte Jara-Holliday (2006), no que diz respeito ao “Ponto de Partida”, afirma que só podem proceder a uma sistematização de experiência aqueles/as “[...] que tenham tomado parte dela, e que não é possível que uma pessoa totalmente alheia à sistematização pretenda sistematizá-la” (p. 75).

Em coerência, explicitamos que os saberes sobre a prática social *fútbol callejero* anteriormente descritos balizaram nossa inserção em campo para realização desta intervenção e pesquisa⁵, que teve como objetivo central identificar e compreender os processos educativos decorrentes de uma sistematização de experiência com a citada prática na parceria dos projetos “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” e “Mais que Futebol”.

Concordando com Oliveira *et al.* (2014, p. 33) frisamos que:

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

Com relação aos processos educativos, entendemos estarem presentes em todas as práticas sociais e que as pessoas que delas participam relacionam suas aprendizagens com as advindas de outras práticas sociais, ou seja, elas interconectam os conhecimentos adquiridos em casa, escola, igreja, clubes, parques, ruas e demais tempos-espços com suas novas experiências (OLIVEIRA *et al.*, 2014). Assim, conforme proposto por Gonçalves Junior, Carmo e Corrêa (2015) compreendemos que processos educativos:

[...] ocorrem em uma relação mútua de aprendizagem e não só em uma situação em que um ensina ao outro, tendo como pressuposto fundamental para seu desenvolvimento o diálogo equitativo e a intencionalidade dirigida para a cooperação, superação, o ser mais, demandando autonomia, possibilidade de decisão e de transformação. Tais condições permitem aos envolvidos compreender em contexto, valores e códigos do grupo, da comunidade e da sociedade em que vivem, tendo a possibilidade de refletir criticamente sobre sua própria condição de pertencimento ao mundo com os outros, educando e educando-se (p. 176-177).

Com tais premissas e alicerçados nos horizontes da perspectiva qualitativa de pesquisa, no qual procuramos compreender e aprofundar saberes, em lugar de comparar e generalizar formulações (GARNICA, 1997), observando princípios da sistematização de experiência (JARA-HOLLIDAY, 2006; 2018; MEJÍA JIMÉNEZ, 2012), realizamos nossa participação e registro das observações em quinze diários de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) junto aos/as participantes da parceria dos projetos “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” e “Mais que Futebol” (crianças e adolescentes participantes; seus respectivos pais, mães ou responsáveis; educadores/as) nas atividades desenvolvidas no Clube dos Metalúrgicos de São Carlos (vinculado à ADESM).

Registramos que estivemos em campo, inicialmente, entre agosto de 2016 e janeiro de 2017, voltando a este em um segundo momento, em dezembro de 2017, para compartilhar a análise preliminar dos dados coletados, em rodas de conversa (SILVA; BERNARDES, 2007; WARSCHAUER, 2001), com todos/as colaboradores/as da parceria dos projetos, possibilitando revisão coletiva das interpretações iniciais. Análise de dados esta inspirada na

⁵ Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos pelo Parecer n.º 15.565.644. Observamos que em atenção às premissas éticas, os nomes dos/as participantes do estudo foram substituídos por nomes fictícios escolhidos por eles/as.

fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 2015; BICUDO; ESPÓSITO, 1997; GARNICA, 1997; MARTINS; BICUDO, 2005; GONÇALVES JUNIOR, 2008) em interface com a analética proposta por Dussel (1974; 1995; 2005), e representada pelos movimentos de saber-ouvir, saber-servir e saber-interpretar.

O método *ana-lético*, vai mais além, mais acima, vem de um nível mais alto (*aná-*) que o do mero método *dia-lético*. O método *dia-lético* é o caminho que a totalidade realiza em si mesma: dos entes ao fundamento e do fundamento aos entes. Trata-se agora de um método (ou do domínio explícito das condições de possibilidade) que parte do outro enquanto livre, como um além do sistema da totalidade; que parte, então, de sua palavra, da revelação do outro e que con-fiado em sua palavra, atua, trabalha, serve, cria (DUSSEL, 1974, p. 196).

Prossegue Dussel (1995) afirmando que o método *ana-lético* surge desde o outro e tem em conta a palavra do Outro como outro.

Assim, compartilhamos com Dussel (1974; 1995; 2005), também na forma de análise dos dados, desde a lógica da alteridade, ou seja, para saber-interpretar devemos partir do absolutamente outrem, cuja fala nos comunica os fundamentos elementares desta outra corporeidade que se manifesta. Outrem é sempre um infinitamente distinto, cuja voz captamos somente pelo nosso inicial silenciar.

Diante destes pressupostos teórico-metodológicos construímos a categoria temática “*Fútbol callejero*: esperando alteridade” e passaremos, doravante, à sua apresentação e discussão. Tal momento compõe o que Jara-Holliday (2006; 2018) denomina “Reflexão de Fundo”, ou seja, realização da análise, síntese e interpretação crítica dos dados que foram colhidos em campo.

FÚTBOL CALLEJERO: ESPERANÇANDO ALTERIDADE

O essencial [...] é que ela [a esperança], precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 2018a, p. 15).

Rossini *et al.* (2012) apresenta o *fútbol callejero* como uma prática de Educação Popular que promove a seus/suas praticantes a aprendizagem do diálogo, tanto como forma de mediação de conflitos, quanto para o exercício do protagonismo na luta pelos seus direitos e interesses.

Salientamos então que a metodologia *Callejera* possibilita a atitude de *esperançar* (FREIRE, 2018a), o pôr-se em ação no aqui-e-no-agora na busca pela transformação pessoal e social, visando o *ser-mais-com-outrem*, no exercício dos pilares Respeito, Companheirismo e Solidariedade.

Nos registros de campo identificamos em diversas ocasiões no 1º Tempo do *fútbol callejero*, caracterizado como vimos, em momento inicial de uma partida, no qual os/as participantes dialogam para (re)criação das regras e (trans)formação do jogo, processo educativo de alteridade, o qual é primordial para a efetivação dos anteriormente citados pilares. O participante David, por exemplo, ao ser indagado sobre as intencionalidades dele no momento da proposição de regras, respondeu:

Ah... Eu penso nas outras pessoas e... As pessoas que são. Não são bom de bola, tipo. Passar pras pessoas que são mais fracas no futebol. Eu fui uma delas e... E eu

acho que foi muito solidário, e eu saí com muita autoestima. E até hoje eu lembro desse momento que eu gostei muito (David - XIV-6⁶).

Respaldados em Freire (2018b), identificamos que o diálogo se configurou como condição imprescindível para o estabelecimento do processo educativo de alteridade. Nas palavras de Freire (2018c):

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade [...] Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de empatia entre ambos (p. 93).

No diário de campo VI, unidade de significado 6, encontramos registro da preocupação da participante Melissa em propor uma regra que expressou seu desejo por “[...] não excluir os menores na hora de jogar [...] e de tocar para todos”, bem como de Marreco de que o jogo deveria ser focado na “cooperação [...] pros pequenos”⁷.

Compreendemos que a oportunidade de proposição desta regra tencionou a ideia de busca da vitória pautada na competição exacerbada, facilmente observada no âmbito dos esportes competitivos, sobretudo midiáticos, invadidos pelos valores mercadológicos que, por vezes, se estendem e se embrenham sorradeira e ideologicamente nos jogos e, até mesmo, em nossos conviveres⁸.

Na esteira destes cuidados com outrem identificamos, com recorrência, a proposição que invalidou o uso do “carrinho”⁹, devido a que o/a colega que sofre o carrinho é frequentemente contundido “Porque cai de cara no chão” (Cauã) ou “[...] cai de costa, e bate a cabeça” (Nino), conforme a transcrição do diário de campo IV, unidade de significado 1.

Também observamos proposição dos/as participantes das partidas de *fútbol callejero*, nos combinados do 1º. Tempo, de não permitir desferir chutes fortes, conhecida pelos/as jogadores/as como a “regra do chutão”, que pode ser observada na descrição a seguir, extraída do diário de campo XII, unidade de significado 3: “Caique... Sugeriu que não vale dar chutão, vocês têm acordo? (Educador). Sim (resposta em coro). [...] Porque acerta a cabeça das crianças (Caique). Pode acertar alguém (Marreco)”¹⁰.

Para além do 1º Tempo, Rossini *et al.* (2012) atribui ao 3º Tempo ou Mediação destaque por entender que este representa “coluna vertebral” da metodologia do *fútbol callejero*, pois “[...] *es el espacio donde valores como el respeto, la solidaridad y el compañerismo se vivencian y se adoptan*” (p. 13). Ou seja, há um esperar (no sentido freireano) de que

⁶ A notação trazida “David - XIV-6” significa transcrição de trecho da fala do participante David, registrada no diário de campo quatorze, unidade de significado seis. Nas próximas aparições de transcrições de registros seguiremos o mesmo padrão.

⁷ Encontramos proposições similares de regras favorecendo participação de todos/as, com atenção especial às crianças menores (tamanho) e mais novas (idade), também registradas nos diários de campo III e VIII.

⁸ Sobre o tema, Rodrigues e Gonçalves Junior (2009) descrevem o fenômeno da esportivização, como: “Supervalorização da competição e do elemento espetacular-visual costumeiro no âmbito do esporte de rendimento, vinculado ao interesse da exibição de performance para outrem ou de busca estética compulsiva ao aspecto físico massificado e padronizado pelos meios de comunicação, em detrimento da realização de práticas corporais autônomas e significativas, desenvolvidas pelo prazer desencadeado por elas mesmas, com satisfação pessoal intrínseca” (p. 988). Também sugerimos consultar Souza Junior (2020).

⁹ Ação empreendida por um/a jogador/a no qual este/a se lança ao solo, de maneira a deslizar seu corpo pelo chão em decúbito dorsal com intenção de interromper o curso e/ou condução da bola por aquele/a que a possui e que comumente incide em contusão do/a colega que sofre o carrinho. A proposta da regra que invalidou o carrinho, conforme trecho apresentado do diário de campo IV, também apareceu nos diários I, III, VI e VII.

¹⁰ Registros de diálogos e decisões pela “regra do chutão” também se deram nos diários de campo I, IV e VI.

vivência e adoção de atitudes afeitas aos pilares Respeito, Companheirismo e Solidariedade se manifestem nas relações daqueles/as que vivenciam a metodologia do *fútbol callejero*.

Com efeito, o agir-com-outrem desde o processo educativo de alteridade também possibilitou que os/as participantes admirassem a si-mesmos/as em suas ações com os/as colegas, em autocrítica, conforme excerto do diário de campo I, unidade de significado 4:

A participante Julha comentou que ninguém havia tocado a bola para ela. O participante Pontes argumentou dizendo: “Eu até tentei, mas os outros ia lá e roubava a bola dela. Mas, o mesmo participante complementou sua ponderação dizendo: “Mas, foram poucas vezes, eu acho que nossa equipe não merece os pontos de Cooperação”. [...] Problematicamos com a outra equipe perguntando o que achavam disso [...]. Marreco foi o primeiro a dizer: “É... Eu acho que eles não merecem não! Porque a própria Julha e o Pontes tão dizendo que não merecem. E eu também acho que ela participou pouco”. Nessa análise houve consenso entre os/as participantes das duas equipes acerca da não atribuição de pontos referentes ao pilar Cooperação.

Neste registro compreendemos que o participante Pontes confiou na palavra da participante Julha, levando-o a repensar suas ações e perceber o evento analisado desde o ponto de vista de outrem, em pleno exercício de alteridade.

A alteridade, então, se mostrou como um potente processo educativo e forma de promover a atitude de cuidar, de tal maneira que o participante pôde olhar-para-si, tendo como objeto de reflexão sua própria ação, colocando-se no lugar de outrem e realizando autocrítica. O que compreendemos é que Pontes começou a compreender sua parcela de responsabilidade pela baixa participação de Julha no jogo, cujo acontecimento da não participação dela, antes de ser objeto de reflexão dele, era um problema somente de Julha.

Apoia-nos nessa reflexão Maturana e Varela (2001) ao afirmarem que:

Sem amor, sem aceitação do outro junto a nós, não há socialização, e sem esta não há humanidade. Qualquer coisa que destrua o limite à aceitação do outro, desde a competição até a posse da verdade, passando pela certeza ideológica, destrói ou limita o acontecimento do fenômeno social. Portanto, destrói também o ser humano, porque elimina o processo biológico que o gera. Não nos enganemos. Não estamos moralizando, nem fazendo uma prédica do amor. Só estamos destacando o fato de que biologicamente, sem amor, sem aceitação do outro, não há fenômeno social. Se ainda se convive assim vive-se hipocritamente, na indiferença ou na negação ativa (p. 269).

Neste movimento, a exemplo do que ocorreu com Pontes, é possível observar situação semelhante quando em ocasião em que avaliávamos o pilar Companheirismo de uma equipe, Diogo refletiu sobre as atitudes direcionadas ao seu colega Cauã, que resultou em falta de Solidariedade da parte de Diogo, logo de sua equipe, conforme segue asserções do diário de campo IV, unidade de significado 10:

É... Dito que no *fútbol callejero* o importante não é você ganhar pelo número de gols e tal. E aí teve aquela hora que o Cauã falou que tava sentindo que ele não tava tocando muito na bola. [...] eu acho que era importante ele ter mais contato com a bola (Educador) [...]. É... Eu acho que é porque o Cauã [...] ficou sem receber a bola, tinha hora que o Educador ficava jogando a bola pro [...] Cauã, eu acho que eu ficava um pouquinho tirando a bola dele (Diogo).

Também o participante Caique indicou descontentamento com seus colegas de equipe durante o 3º Tempo, e Lino, que inicialmente culpou o próprio Caique da não participação efetiva no jogo, depois reconheceu que seu time não merecia os pontos referentes ao pilar

Companheirismo, como podemos observar no excerto do diário de campo XII, unidade de significado 8:

[...] seu time merece o ponto de cooperação? Todo mundo do seu time jogou? Recebeu a bola? (Educador). Caique tá falando que não tocou a bola, mas ele tava lá fora! Ele não tava jogando! (Lino). Então vamo vê dele. Porque que cê tava lá fora? (Educador). Ninguém tocava pra mim! (Caique). Uma coisa leva a outra... [...] Lino, você correu bastante nesse jogo? [...] recebeu bastante a bola? [...] Você acha que eles receberam bastante a bola? (Educador). Não. Desculpa Caique! (Lino).

As novas percepções acerca das ocorrências demandaram do diálogo, nas quais tanto o participante Diogo (IV-10), como o participante Lino (XII-8), frente à problematização feita pelo Educador no momento da Mediação, levou-os a indicar que suas próprias equipes não mereciam os pontos relacionados ao pilar Companheirismo.

Cumpre destacar que ambos os registros possibilitaram identificar uma aproximação com a noção da analética de Dussel (1974), na qual o fundamento ético de responsabilidade por outrem emergiu de uma relação de alteridade e de confiança na palavra reveladora de nossos/as semelhantes, reveladora de outra exterioridade, possível graças à escuta atenta.

PONTOS DE CHEGADA

Este momento, “Pontos de Chegada”, é identificado por Jara-Holliday (2006; 2018) como sendo a ocasião na qual apresentamos nossas considerações em torno da experiência sistematizada, de maneira a comunicar as vivências e os saberes colhidos na práxis investigativa.

Assim, consideramos que a metodologia do *fútbol callejero*, ao propor o diálogo como o modo de operar acordos para a construção coletiva-consensual para (re)criação das regras para (trans)formação do jogo (1º Tempo), bem como a Mediação, na qual se busca um olhar-para-si-mesmo avaliando as relações e responsabilidades com outrem (3º Tempo), contribuiu para a fruição do processo educativo da alteridade, e desde esta perspectiva o *ser-mais*:

O homem [e a mulher] pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 2018c, p. 34).

Consideramos também que as experiências emergentes da prática social *fútbol callejero*, conforme desenvolvida na parceria dos projetos “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” e “Mais que Futebol”, mostrou-se como uma possibilidade viável e vivível, desejável e se, permanentemente vigilante, crítica e autocrítica, favorecedora do exercício intersubjetivo de cuidado com o outro, de conhecimento e reconhecimento da alteridade, tendo outrem como critério.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO-OLIVERA, S. S. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 47-112.

BELMONTE, M. M. **Fútbol callejero**: processos educativos decorrentes de uma motricidade emergente. 2019. 523 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BELMONTE, M. M.; GONÇALVES JUNIOR, L. Fútbol callejero: nascido e criado no sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 116, p. 155-178, 2018.

BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: UNIMEP, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

DUSSEL, E. D. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32.

DUSSEL, E. D. **Introducción a la filosofía de la liberación**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1995.

DUSSEL, E. D. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018c.

GARNICA, A. V. M. S. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 109-122, 1997.

GONÇALVES JUNIOR, L. **Plano de trabalho da parceria entre os projetos vivências em atividades diversificadas de lazer (DEFMH/UFSCar) e mais que futebol (ADESM)**. São Carlos: Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Federal de São Carlos, 2017.

GONÇALVES JUNIOR, L. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: GONÇALVES JUNIOR, L. (org.). **Interfaces do lazer**: educação, trabalho e urbanização. São Paulo: Casa do Novo Autor. 2008. p. 54-108.

GONÇALVES JUNIOR, L.; CARMO, C. S.; CORRÊA, D. A. Ciclovigagem, lazer e educação ambiental: processos educativos vivenciados na Serra da Canastra. **Licere**, v. 18, n. 4, p. 173-208, 2015.

JARA-HOLLIDAY, O. **La sistematización de experiencias**: práctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá: CINDE, 2018.

JARA-HOLLIDAY, O. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

LÉVINAS, E. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Centauro, 2005.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão. 8. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEJÍA JIMÉNEZ, M. R. **Sistematización**: una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos. La Paz: Ministerio de Educación, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisa em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

Luiz Gonçalves Junior; Mauricio Mendes Belmonte

QUIJANO, A. “Bem viver”: entre o “desenvolvimento” e a “des/colonialidade” do poder. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, v. 37, n. 1, p. 46-57, 2013.

RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Motriz**, v. 15, n. 4, p. 987-995, 2009.

ROSSINI, L.; SERRANI, E.; WEIBEL, M.; WAINFELD, M. **Fútbol Callejero**: juventud, liderazgo y participación - trayectorias juveniles em organizaciones sociales de América Latina. Buenos Aires: FUDE, 2012.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 9-19.

SILVA, P. B. G.; BERNARDES, N. M. G. Roda de conversas: excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 61, n. 1, p.53-92, 2007.

SOUZA JUNIOR, O. M. Futebol e política se misturam: na trincheira das lutas contra o autoritarismo. **Motricidades**: Revista da SPQMH, v. 4, n. 2, p. 199-213, maio-ago. 2020.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Recebido em: 10 nov. 2020.

Aprovado em: 11 dez. 2020.