

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO SOCIAL, ADOLESCENTES E ATIVIDADES
ASSISTIDAS COM EQUINOS: CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA
POLÍTICAS PÚBLICAS**

Ana Paula Vila Labigalini

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO SOCIAL, ADOLESCENTES E ATIVIDADES
ASSISTIDAS COM EQUINOS: CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA
POLÍTICAS PÚBLICAS**

Tese apresentada por ANA PAULA VILA LABIGALINI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora:

Profa. Dra.: VERÔNICA REGINA MÜLLER

MARINGÁ
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)(Biblioteca
Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

Labigalini, Ana Paula Vila
L118e Educação social, adolescentes e atividades assistidas com
equinos : caminhos pedagógicos parapolíticas públicas / Ana
Paula Vila Labigalini. --Maringá, 2021.
172, 31 f. : il. color., tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller. Tese

(Doutorado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação social. 2. Atividades assistidas com equinos.
3. Adolescentes. 4. Políticas públicas. I. Müller, Verônica
Regina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro
de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.115

ANA PAULA VILA LABIGALINI

**EDUCAÇÃO SOCIAL, ADOLESCENTES E ATIVIDADES
ASSISTIDAS COM EQUINOS: CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA
POLÍTICAS PÚBLICAS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Verônica Regina Müller – UEM

Profa. Dra. Catarina Almeida Tomás – ESELx/Portugal

Profa. Dra. Ana Karina Brenner – UERJ

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco – UEM

Profa. Dra. Paula Natali – Educação Física/UEM

Prof. Dr. Ailton Morelli – História/UEM (suplente interno)

Profa. Dra. Cléia Renata de Souza – UFMS (suplente externo)

Data de Aprovação

Dedico este trabalho à rapaziada que tanto nos ensina, nos faz rir, motiva nossa esperança com e pela vida, e nos impulsiona para a luta por um mundo melhor e mais digno com e para eles.

Dedico também a todos os equinos que entraram na trilha da minha cavalgada, em especial, ao grande Xereta (*in memoriam*), que me ensinou a confiar nele, a galopar com ele e sentir a liberdade a partir dele.

AGRADECIMENTOS

Serei sempre grata:

À minha orientadora Verônica Müller por ouvir, ensinar, mediar, dividir e multiplicar conhecimentos. Agradeço por todos os ensinamentos compartilhados e pelo compromisso que tem com o reconhecimento da educação social brasileira.

À banca examinadora pelas importantes contribuições que deram forma e especificidade à pesquisa: Profa. Dra. Ercília de Paula, Profa. Dra. Catarina Almeida Tomás, Profa. Dra. Ana Karina Brenner, Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, Profa. Dra. Paula Natali, Prof. Dr. Ailton Morelli e Profa. Dra. Cléia Renata de Souza.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, aos professores, aos funcionários (representados pelo secretário Hugo Alex da Silva), às bibliotecárias e aos colegas das disciplinas cursadas.

Ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e Adolescente (PCA), ao Projeto Brincadeiras, ao Grupo de Estudos: Infância, Adolescência, Juventude e Educação Social e à Associação de Educadores Sociais de Maringá (AESMAR), pelas aprendizagens.

A todas e todos da Organização da Sociedade Civil APMIF São Rafael Sistema de Apoio à Saúde.

A EquoAtiva – Centro de Atividades e Terapias Assistidas com Equinos, à minha equipe e aos cavalos.

Aos meus amores desta e de outras vidas: Kiko, Antonio, Serena, Pipoca e Cartucho. Vocês são: meus companheiros, minha alegria, meu porto seguro, meu aconchego, minha pulsão, minha paz, minha garra, ... e assim vamos: ao infinito e além.

À minha grande amiga de fé-irmã camarada de muitas cavalgadas: Patricia Rodrigues Cruzelino.

À minha mama e ao meu irmão, às minhas famílias Vila e Labigalini, à equipe do projeto Rédeas da Vida, às/aos amigas/os de perto e de longe, do vôlei, da infância e de hoje.

Aos adolescentes: minha atual motivação.

Agradeço por estar aqui nesta vida, recebendo energias boas, com saúde no corpo e na alma, vivendo perto da natureza e dos animais. Que Nossa Senhora, fé que aprendi com a minha vó materna, e Oxóssi, fé que aprendi com a minha prima paterna, nos proteja para seguirmos juntos e mais fortes.

Morro de Amores

Morro de amores por um bando de adolescentes que nos enlouquecem.

Com eles e por eles ocupamos horas e horas dos nossos dias e noites.

São eles que nos fazem rir às gargalhadas, nos sugam todas as energias, nos irritam, nos alegram...

São eles que nos "racham a cara" e são eles que nos dão orgulho!

Eles despertam nossas levas: por eles "compramos brigas".

Eles são malas, amigos, irritantes, meigos, chatos... são como qualquer um de nós: dúbios, com medos, dúvidas, incertezas.

Eles têm habilidades inacreditáveis: desenham, encenam, dançam, cantam, jogam futebol...

Mas sabe qual é a maior habilidade? Eles persistem, sobrevivem, lutam.

E sabe o que é mais estranho? Eles não são vistos, nem lembrados em nossa sociedade. Parecem invisíveis.

Será que nós é que vemos demais ou a maioria das pessoas sofre de cegueira?

Juliana dos Santos Rocha

Cavalos são anjos sem asas. Seu dorso me carrega, é como um voar sem asas. Seus passos me conduzem a paz interior e a cavalgar em um mundo de sonhos. Sua nobreza reflete a confiança em mim, sua lealdade me motiva a gratidão, me faz entender que parceiro se conquista. Uma simples criatura capaz de despertar tantas sensações e sentimentos, capaz de te fortalecer para retomar as rédeas de tua vida.

Daiany Balduino

LABIGALINI, Ana Paula Vila. **EDUCAÇÃO SOCIAL, ADOLESCENTES E ATIVIDADES ASSISTIDAS COM EQUINOS: CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA POLÍTICAS PÚBLICAS**. 207 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Verônica Regina Müller. Maringá, 2021.

RESUMO

Tendo por tema a articulação entre Educação Social e as Atividades Assistidas com Equinos destinadas a adolescentes, a presente tese visou identificar a trama dos fatores intra e intersubjetivos que emergem nas cenas enunciativas das/dos adolescentes com direitos violados, a fim de conceber princípios pedagógicos fundamentais para a implementação de políticas públicas de educação social. A investigação qualitativa caracterizou-se como pesquisa-ação. Partiu-se da literatura bibliográfica, do reconhecimento do estado da arte, e de dados estatísticos dos/das adolescentes da região de Maringá-Pr, onde a pesquisa se desenvolveu. Na prática os sujeitos do estudo foram vinte e oito adolescentes participantes do projeto social Rédeas da Vida, que semanalmente junto com a investigadora e a equipe técnica realizavam atividades equestres de caráter educativo. Os dados foram achados por meio do diário de campo onde a pesquisadora anotava suas observações e impressões e pelas entrevistas individuais com os/as adolescentes e membros da equipe técnica. Os resultados são apresentados por meio do software N1Vivo, e analisados segundo a Análise de Conteúdo formulada por Bardin. A orientação teórica foi baseada na literatura nacional e internacional nos campos da Educação Social, da sociologia da infância e das atividades assistidas com equinos. Os resultados evidenciam que as atividades assistidas com equinos, tanto mais quando acompanhadas de uma equipe transdisciplinar bem formada, representam um espaço eficaz para as/os adolescentes na realização dos objetivos da Educação Social. Entre as constatações, destacam-se características intrasubjetivas dos praticantes: interesse, respeito, motivação, atenção, segurança, cooperação, curiosidade, calmos, curiosos, interessados, participativos e amorosos. Revelou-se também a falta de reconhecimento, respeito e escuta para e com esta faixa etária por parte tanto das instituições e serviços públicos, quanto dos círculos sociais que lhes são mais próximos. Identificamos que as atividades físicas, bem como outras ações educativas promovidas e vivenciadas no projeto, proporcionaram as/os adolescentes um conhecimento maior do seu próprio corpo físico e de suas habilidades, tanto na execução de exercícios psicomotores quanto nas expressões de suas subjetividades pela linguagem corporal. Conclui-se ainda como de grande importância que as/os profissionais envolvidas/os em projetos respeitem o tempo de cada indivíduo e o tempo necessário para se criar vínculos. É fundamental que as/os adolescentes desenvolvam sentimentos de pertença e reconhecimento para que fiquem mais à vontade, mais seguros, leves e espontâneos. É imprescindível que os adultos promovam ambientes que incluam situações educativas para descobrirem quem são as/os adolescentes, escutando-as/os e evidenciando o seu grande valor na sociedade. E por fim, destacamos a Educação Social como possibilidade de ser um instrumento para a conquista e promoção de direitos das/os adolescentes. A tese é parte das investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa Infâncias, Adolescências, Juventudes e Educação Social.

Palavras chaves: Educação Social; Adolescentes; Atividades Assistidas com Equinos; Políticas Públicas.

LABIGALINI, Ana Paula Vila. **SOCIAL EDUCATION, ADOLESCENTS AND EQUINE ASSISTED ACTIVITIES: PEDAGOGICAL APPROACHES TO PUBLIC POLICIES.** 207 p. Thesis (PhD in Education). State University of Maringá. Advisor: Profa. Dra. Verônica Regina Müller. Maringá, 2021.

ABSTRACT

Based on the articulation between Social Education and Equine Assisted Activities for adolescents, this thesis sought to identify the intra and intersubjective factors that emerge in the enunciative scenes of adolescents with violated rights, in order to conceive fundamental pedagogical principles for the implementation of social education public policies. The qualitative investigation was characterized as a research-action type. It was based on bibliographic literature, the recognition of the state of the art, and statistical data of adolescents in the region of Maringá-PR, where the research was developed. In practice, the subjects of the study consisted of twenty-eight adolescents participants of the social project Rédeas da Vida, who, together with the researcher and the technical team, carried out weekly equestrian activities of an educational nature. The data was obtained through a field journal where the researcher wrote down her observations and impressions and through individual interviews with the adolescents and members of the technical team. The results are presented via the N1 Vivo software and analyzed according to the Content Analysis as formulated by Bardin. The theoretical orientation was based on national and international literature in the fields of Social Education, childhood sociology, and equine assisted activities. The results highlight that equine-assisted activities, especially when accompanied by a well-trained transdisciplinary team, represent an effective space for adolescents in achieving the goals of Social Education. Among the findings, the intrasubjective characteristics of the practitioners stand out: interest, respect, motivation, attention, security, cooperation, curiosity, calm, curious, interested, participative, and loving. It also revealed the lack of recognition, respect, and attentiveness to and with this age group on the part of public institutions and services, as well as the social circles that are closest to them. We identified that physical activities, as well as other educational actions fostered and experienced in the project, provided the adolescents with a greater knowledge of their own physical body and its abilities, both in the execution of psychomotor exercises and in the expressions of their subjectivities through body language. We also conclude that it is of paramount importance that the professionals involved in the projects respect each individual's time and the time necessary to create bonds. It is fundamental that adolescents develop feelings of belonging and recognition so that they become more comfortable, safer, lighter, and spontaneous. It is essential that adults promote environments that include educational situations in order to discover who the adolescents are, listening to them, and highlighting their great value in society. And finally, we highlight Social Education as a possible instrument for achieving and promoting the rights of adolescents. The thesis is part of the investigations carried out by the Childhood, Adolescence, Youth and Social Education Research Group.

Keywords: Social Education; Adolescents; Equine Assisted Activities; Public Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Palavras mais citadas no diário de campo - Categoria: Atividades desenvolvidas.....	63
Figura 2 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - A	65
Figura 3 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - B	65
Figura 4 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - C	66
Figura 5 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - D	66
Figura 6 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - E	67
Figura 7 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - F.....	67
Figura 8 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - G	68
Figura 9 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - H.....	69
Figura 10 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - I.....	69
Figura 11 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - J.....	70
Figura 12 - Facilidades/Potencialidades encontradas nas/os adolescentes ao serem observados seus comportamentos	71
Figura 13 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - K	73
Figura 14 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - L.....	73
Figura 15 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - M.....	74
Figura 16 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - N	74
Figura 17 - Dificuldades encontradas.....	75
Figura 18 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - O	77
Figura 19 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - P	78
Figura 20 - Descrição dos dados coletados quanto às condições de produção verbal.....	78
Figura 21 - Roda de Conversa com os participantes	80
Figura 22 - Descrição dos dados coletados quanto às condições de produção não verbal	81
Figura 23 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - Q	83
Figura 24 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - R	83
Figura 25 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - S	84
Figura 26 - Observação das/as/os adolescentes pela equipe	84
Figura 27 - Ação/relação de cada profissional com cada adolescente	86
Figura 28 - Participantes e equipe do projeto Rédeas da Vida.....	88
Figura 29 - Reflexões desenvolvidas a partir dos dados	88
Figura 30 - Adolescentes assinando termo de consentimento para realizarem as entrevistas	98
Figura 31 - Agrupamentos das palavras mais relevantes da questão 1 da entrevista das/os adolescentes	100
Figura 32 - Agrupamento das palavras mais relevantes da questão 2 da entrevista das/os adolescentes	103
Figura 33 - Agrupamento das palavras mais relevantes da questão 3 da entrevista das/os adolescentes	108
Figura 34 - Agrupamentos das palavras mais relevantes na pergunta A da entrevista com as/os profissionais da equipe técnica do projeto	121
Figura 35 - Agrupamento das palavras mais relevantes da pergunta B da entrevista com as/os profissionais da equipe técnica do projeto	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Variáveis sociais relativas aos dados dos 38 adolescentes inativos	49
Tabela 2 – Composição familiar e motivo do desligamento de 38 adolescentes inativos .	50
Tabela 3 - Informações escolares dos 28 adolescentes ativos	53
Tabela 4 - Variáveis sociais relativas aos 28 adolescentes ativos	54
Tabela 5 - Composição familiar dos 28 adolescentes ativos	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de participantes ativo no projeto por idade e ano escolar58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas de execução do projeto Rédeas da Vida.....	28
--	----

LISTA DE SIGLAS

ABRE	Associação Brasileira de Reabilitação Equestre
ANDE-Brasil	Associação Nacional de Equoterapia do Brasil
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CMDCA-Mgá	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Maringá
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FIA/CMDCA	Fundo para a Infância e Adolescência/ Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MUNIC	Pesquisa de Informações Básicas Municipais
ONG	Organização Não-Governamental
OS	Organização Social
OSC	Organização da Sociedade Civil
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SASC	Secretaria da Assistência Social e Cidadania
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SRM	Sociedade Rural de Maringá
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UNFPA-Brasil	Fundo de População das Nações Unidas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. CAMPO - ESTE LUGAR E SEUS SENTIDOS: FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS	28
2.1. ETAPA DE DIVULGAÇÃO DO PROJETO E SELEÇÃO DE PARTICIPANTES	28
2.2. ROTINA DO PROJETO	31
2.3. FUNDAMENTAÇÃO ÉTICA E TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA E DA PRÁTICA	32
2.4. TÉCNICAS PARA REGISTRO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	38
3. AMAZONAS E CAVALEIROS: ADOLESCENTES	42
3.1. AS/OS ADOLESCENTES DO PROJETO RÉDEAS DA VIDA	47
4. ADOLESCENTES E CAVALOS NO CAMPO: REGISTROS	62
5. EXPERIÊNCIAS EQUESTRES: FALAM ADOLESCENTES E EQUIPE TRANSDISCIPLINAR	96
5.1. ENTREVISTAS COM OS/AS ADOLESCENTES PARTICIPANTES DO PROJETO RÉDEAS DA VIDA	97
5.2. ENTREVISTAS COM PROFISSIONAIS DA EQUIPE TÉCNICA DO PROJETO RÉDEAS DA VIDA	120
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRAJETOS COMPREENDIDOS E NOVOS PASSOS PARA AS CAVALGADAS	135
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES.....	162
ANEXOS

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo, inserido na área da Educação Social, trata a respeito de adolescentes que se encontram em contextos sociais excludentes. Parte-se especificamente da pesquisa-ação com tal população em um Projeto Rédeas da Vida, um projeto de atividades assistidas com equinos na cidade de Maringá no Estado do Paraná.

Sou educadora social e meu percurso histórico começa quando recorro que toda minha infância e adolescência estava completamente imersa no esporte coletivo (vôlei), acompanhava e ajudava a minha mãe com seus alunos (foi professora de Educação Física Municipal), depois me tornei atleta profissional por muitos anos e hoje, jogo como lazer. Nesse esporte aprendi as dores e as delícias de conviver em diferentes grupos, e o ato de ensinar/ajudar/mediar/explicar/traduzir/intervir/escutar/aprender/compreender/interpretar sempre me encantou - quantas lembranças e aprendizados. Eu passava minhas férias no interior de São Paulo no sítio dos meus avós onde havia cavalos que me traziam medo.

Na faculdade de fonoaudiologia, me candidatei e fui por várias vezes monitora, e durante a especialização em Comunicação Humana, também. Até que em 2000 voltei para Maringá, pois fui selecionada para iniciar a vida acadêmica como professora do Curso de Fonoaudiologia em uma Instituição Particular, na qual ministrei aulas até 2018. Durante esse período cursei meu mestrado na UNICAMP, iniciei meu trabalho com Equoterapia aqui na nossa cidade (2002), fiz outra especialização, mas na área equestre, integrei a equipe de voluntários de uma Organização da Sociedade Civil (OSC) que atende exclusivamente crianças, adolescentes e suas famílias e, fui me aproximando da UEM, pois me interessou estudar as infâncias e a Educação Social.

Fiz algumas disciplinas como aluna não regular para entender melhor a linguagem utilizada pelos/as pesquisadores/as da Educação Social, até que em 2017 ingressei no programa de Doutorado sob orientação da professora Verônica Müller.

As relações entre educação social, atividades assistidas com equinos e violação de direitos de adolescentes demandaram reflexão, na medida em que a

fala das/os adolescentes envolvidos/as no projeto Rédeas da Vida sobre suas experiências se revelou atravessada por certa valorização social da marginalidade, provavelmente pelo medo e raiva de seus interlocutores (família, escola, polícia, educadores/as dos abrigos/casa de acolhimento e sociedade). O discurso das/os adolescentes sinalizou também a descrição das práticas coercitivas e segregacionistas disparadas pelas políticas públicas de inclusão e, ainda, pelas relações conflituosas e violentas que as meninas e os meninos reproduzem com seus interlocutores de diferentes instâncias, em um círculo vicioso difícil de ser mudado.

A partir de algumas dissertações e teses defendidas pelo nosso coletivo¹ falamos de um lugar nesta pesquisa, ou melhor, de um campo de atuação profissional do/a Educador/a Social que estudamos, tentamos orientar a respeito das atividades exercidas pelo mesmo e, resistimos politicamente para a defesa de uma educação justa e libertadora para as/os adolescentes.

No Brasil, o/a Educador/a Social atua em contextos educativos diversos, principalmente os não escolares, incluindo espaços comunitários públicos e/ou privados. Atende crianças, adolescentes, adultos, idosos, famílias, pessoas com deficiências, moradores de rua e outros grupos que passam por violações de direitos.

Com a metáfora construída a partir de Nuñez (2004), percorremos caminhos e trajetórias variáveis dessa navegação em busca do reconhecimento e da valorização da profissão de Educador Social e, da compreensão do percurso enfrentado pelas/os adolescentes do projeto Rédeas da Vida. Assim, nos identificamos teoricamente com a descrição da autora sobre o entendimento da Educação Social como

una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de

¹ Nosso coletivo contém pesquisadores que participam do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA – UEM/Maringá-PR) e do projeto Brincadeiras, com atividades teóricas e práticas com meninos e meninas, por meio do brincar (de maneira orientada) com o objetivo de discutir o Estatuto da Criança e do Adolescente. Além de integrantes e estudiosos da AESMAR-Associação de Educadores Sociais de Maringá, e do Grupo de Estudo e de Investigação: Infância, Adolescência e Juventude.

inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico (NÚÑEZ, 1999, p. 26).

Assumimos nesta tese que a Educação Social é uma prática educativa, pedagógica e política (SOUZA, 2016). Partimos também dos princípios educativos descritos por Müller e Rodrigues (2002): inclusão radical, diálogo, respeito, compromisso e participação política para, a partir do conhecimento e convívio no mundo equestre, as/os adolescentes do projeto Rédeas da Vida se deparem com dinâmicas que envolvam esses ensinamentos.

Não só assumimos, como acreditamos e temos consciência de que esses fundamentos contribuem para a formação humana, política e cidadã do público da tese. Em um contexto equestre, a princípio novo para a atuação do/da Educador/a Social no Brasil, nos parece desafiadora a possibilidade de desenvolver uma educação libertadora como proposta por Freire (1980), para além dos muros das escolas.

Nesta pesquisa usamos o cavalo como ferramenta principal de aproximação das/os adolescentes para criarmos mais um lugar educativo para o avanço social e político dos mesmos e, pensarmos coletivamente, a partir das vivências semanais, onde e como podemos colaborar com a implementação de políticas públicas eficazes e justas para esse público.

Para a reflexão crítica e a aplicabilidade de políticas públicas, faz-se necessário, saber o que as/os adolescentes pensam no/do presente, para a partir da escuta efetivarmos atividades educativas futuras a partir do universo equestre. Nesse contexto usamos Freire (1998, p. 42) para agirmos em um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” diante da realidade miserável e injusta dos/as adolescentes que frequentam o projeto.

Partimos da ideia de que para diminuir as diferenças sociais o educador social deve atuar na mediação educativa em três níveis:

[...] o individual, que consiste em acompanhar uma pessoa relativamente a diversos aspectos da sua realidade, quer pontualmente, quer de forma mais permanente, quer relativamente a “pequenos problemas”, quer a dificuldade maiores; a ação coletiva, que consiste em acompanhar grupos de indivíduos através

de diferentes atividades que permitam o encontro, o reforço do laço, a relação de confiança e o concretizar de objetivos socioeducativos; a ação comunitária, que visa a mobilização e a participação dos cidadãos, a fim de promover a autonomia e o desenvolvimento da comunidade ou de um meio. Estes três tipos de ação estão com frequência interligados (BOEVÉ; TOUSSAINT, 2012, p. 9).

Na conjuntura atual, presenciamos mudanças radicais na sociedade brasileira, mudanças que atingem grupos sociais que lutam contra o abandono, a exclusão, a injustiça, a desigualdade, a exploração, a invisibilidade, entre outros, ou seja, cidadãs/cidadãos reais com direitos violados. Diante desse quadro, a Educação Social volta-se, tanto na teoria quanto na prática, para as relações entre a educação, a cultura, a política e o homem, um sujeito da sua própria educação e não objeto dela (FREIRE, 2001).

E pensando na garantia de direitos humanos, antes de interferirmos em algum tipo de formação e/ou transformação da realidade na comunidade onde as/os adolescentes vivem, é primordial conhecer o contexto cultural e social onde estão imersos/as (GRAMSCI, 2001). Atualmente as ações educativas promovidas pelo/a Educador/a Social além dos âmbitos escolares, comunitários, programas e movimentos, estenderam seu envolvimento e atuação nas pesquisas e em projetos educativos e/ou sociais nas organizações: Organização Social (OS), Organização da Sociedade Civil (OSC) e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

Para Pereira (2016) o reconhecimento da profissão do/a educador-(a) social além de ser pautado na autoria da prática, também o qualifica para uma atuação transformadora, sendo capaz de inventar e reinventar ações embasadas teoricamente na concepção “lúdico-político-pedagógica” de Müller e Rodrigues (2002) para que os/as adolescentes vivam em liberdade e com dignidade.

Nos dias de hoje, uma das estratégias de superação do neoliberalismo é a educação crítica, cooperativa e participativa (BETTO, 2018) capaz de ocasionar novas práxis emancipatórias efetivadas por este campo singular da educação - a Educação Social. Paiva (2015) enriquece as explicações sobre a área quando afirma que

não limitamos a Educação Social às classes sociais ou à criança, tampouco aos chamados “excluídos” pela sociedade. A Educação

Social é para todos, e está presente durante toda vida neste ser sensível, perceptível, capaz de transcender em seu meio social [...] a educação social fala do desenvolvimento humano do ser (PAIVA, 2015, p. 79).

Portanto a Educação Social, tal como tem sido compreendida por Müller e Rodrigues (2002), Natali (2016), Souza (2016), Bauli (2018), inspirados em Nuñez (1999):

Se trata de una apuesta social sobre su futuro: la incorporación de cada sujeto particular a las redes normalizadas de época. La educación social promueve la sociabilidad del sujeto para posibilitar su acceso y circulación por los circuitos sociales amplios. [...] Se trata de acciones particulares en las que un agente de la educación realiza la transmisión de contenidos (del patrimonio cultural amplio) juzgados como necesarios para un sujeto de la educación (NUNEZ, 1999, p. 40).

Nesta fase defendemos e nos aproximamos das afinidades teóricas entre Violeta Nuñez e Paulo Freire, como demonstraram Bauli e Müller (2020), no exercício constante da luta pela garantia dos direitos humanos das/os adolescentes e de uma

[...] sociedade com justiça social, solidária, de cuidado, fraterna, onde os sujeitos sejam entendidos e se entendam como partícipes das transformações necessárias no mundo. A sociedade se constrói e se movimenta a cada dia, embrenhada em relações de opressão, de injustiças, em meio a leis e outras relações e regras mais informais, mas de muito poder. Tipifica o PCA², com a inspiração nos autores citados, a luta por direitos humanos de crianças e adolescentes, tanto os que já foram conquistados e que devem ser respeitados e mantidos, como a estratégia de conquista pela proposição de leis que sirvam para vir a garantir direitos legítimos e ainda não legalizados (BAULI; MÜLLER, 2020, p. 43).

A correlação teórica acima descrita nos faz refletir e assumir no decorrer da tese o lugar teórico de onde falamos, afim de propor atuações do/a Educador/a Social em espaços/ambientes fora dos muros da escola, considerando-o/a como um/a profissional “que cruza a tendência histórica e atua diretamente na redefinição

² Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (Universidade Estadual de Maringá-PR).

do curso geral da vida de alguns” (MÜLLER, 2017, p. 35). O profissional também é responsável por

[...] articular procedimentos educacionais de transmissão e aquisição de conteúdos culturais e sociais em direção à potencialização da participação social nas realidades onde os sujeitos envolvidos estão inseridos e têm direitos a serem conquistados (NATALI, 2016, p. 174).

Portanto, o papel do/a educador/a social na interação com as/os adolescentes, além de conhecê-los, é aproximá-los e fortalecê-los, na teoria e na prática, para atuarem como cidadãos de seu tempo (filosófica e politicamente). Com isso pressupõe-se que por meio do contexto equestre seja possível identificar a trama dos fatores intra e intersubjetivos que atuam na realidade e que emergem nas cenas enunciativas (MAINGUENEAU; 1989) do público que frequenta o projeto Rédeas da Vida.

Escolhemos trabalhar com adolescentes porque a adolescência é um período em que muito se aprende, mas é também, o momento em que se assimila e se reproduz comportamentos benéficos e/ou danosos para si e para o meio social mais restrito. Esses momentos podem ser estimulados, prevenidos ou minimizados, desde que informações de muitas ordens sejam oferecidas no processo da evolução do sujeito e, conseqüentemente, na fase adulta. Acreditamos na possibilidade do *ser mais* (FREIRE; 1997) das/os adolescentes, no tempo presente, e na reflexão coletiva a partir do comprometimento com o humano e com o político educativo.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/Brasil em – 2015 cerca de 3,7 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade estavam fora da escola no Brasil e, desse montante, quase a metade, isto é, 1,5 milhão eram adolescentes com idades entre 15 e 17 anos, sendo que, proporcionalmente, eles/as se concentravam mais na região Sul do país (17,1%). Na mesma pesquisa, quanto a frequência escolar de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade (faixa correspondente ao ensino fundamental obrigatório), a taxa foi de 98,6% para o conjunto do país. Para o grupo de 15 a 17 anos (faixa etária equivalente ao ensino médio), a taxa foi de 85,0% para o Brasil, sem distorções regionais.

As informações sobre a escolaridade das/os adolescentes brasileiros mostram, por exemplo, que há uma defasagem entre a idade e o grau de escolaridade atingido, principalmente entre aqueles na faixa de 15 a 17 anos, que deveriam estar cursando o ensino médio ou já tê-lo concluído. Em 2013, cerca de um terço das/os adolescentes de 15 a 17 anos ainda não havia terminado o ensino fundamental e menos de 2% (1,32%) havia concluído o ensino médio. Na faixa etária de 12 a 14 anos, que corresponde aos últimos anos do ensino fundamental, os dados mostraram que a maioria (93,3%) tinha o fundamental incompleto.

Como um marco situacional, Maringá é a terceira maior cidade do Estado do Paraná e a sétima mais populosa da região sul do Brasil. De acordo com o IBGE/2017, Maringá contava com uma população de 357.077 pessoas (Censo/2010), com população estimada para 2020 de 430.157 habitantes. Dentre essa população total residente, 100.510 pessoas estão na faixa etária de 1 a 19 anos.

O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) de Maringá realizou nos anos de 2009/2010 o Diagnóstico Social da Criança e do Adolescente (não encontramos dados mais recentes sobre este assunto). O primeiro dado relevante para a discussão da tese é que adolescentes entre 15 e 17 anos de idade têm como prioridade entrar no mercado de trabalho. O segundo dado é a análise das vulnerabilidades³ apontadas pelo Índice de Desenvolvimento da Família (IDF). Para esse propósito e como forma de conhecer a realidade do público para a pesquisa, as primeiras investigações do conselho se basearam no Banco de Dados do Cadastro Único do Governo Federal (neste período datado acima) em que o Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) destaca para o município de Maringá as informações de: 15.810 famílias foram cadastradas, até dezembro de 2009, delineando o seguinte perfil: 12.464 famílias com adolescentes entre 15 a 17 anos de idade; 1.617 famílias com adolescentes entre 15 a 17 anos de idade, fora da escola; 331 famílias com menores de 10 a 15 anos de idade trabalhando, e, 34 famílias com adolescentes de 15 a 17 anos analfabetos.

³ Segundo Kaztman (2000), a vulnerabilidade social se traduz na dificuldade de acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade, resultando em desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores.

Outra análise realizada pela empresa Kairós⁴, em 2011, resultou em um documento diagnóstico que evidenciou a taxa de evasão escolar no ensino médio de 6%. O mesmo índice justificou outros dados encontrados no diagnóstico, a exemplo da falta de políticas específicas para a juventude e o alto índice de adolescentes em conflito com a lei penal em alguns bairros da cidade. Apresentou também um demonstrativo dos equipamentos públicos existentes em cada região da cidade; o atendimento social prestado à comunidade; os direitos violados dos indivíduos e o risco social de cada bairro municipal (site da Prefeitura Municipal de Maringá).

Para fins de discussões no decorrer da tese, entendemos direitos à educação violados como: ausência de matrícula na escola; reprovações constantes; defasagem no aprendizado; relação idade e série ineficaz; situação de abandono familiar consequentemente abrigado; condição de pobreza; drogadição e alcoolismo; conflitos e fragilidades dos vínculos sociais e familiares; comportamentos de risco auto e hetero destrutivos; ato infracional; alta taxa de medicalização; transtornos alimentares; transtornos de conduta; depressão; síndrome do pânico; ideação suicida; psicoses; automutilação; alterações metabólicas, fisiológicas e anatômicas.

Entre os eixos dos direitos fundamentais propostos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-BRASIL;1990) constatamos em informações descritas no documento do Diagnóstico Social (acima citado) que as disposições do capítulo IV (sobre o direito à Cultura, à Educação, ao Esporte e ao Lazer) são aquelas que apresentam os maiores índices de violação no município de Maringá. E também desconhecemos projetos sociais em grupo, voltados as/os adolescentes com direitos violados que utilizem o cavalo como mediador de ações variadas. Diante das informações, estamos convencidas de que a prática envolvendo o universo equestre, além de promover o desenvolvimento global das/os adolescentes, pode

⁴ Uma empresa que foi criada em 1999, com foco em ações na área de políticas para crianças e adolescentes. Entre seus pressupostos: avaliar a situação territorialmente (por área ou bairro do município), apurar as condições de vida e a garantia de direitos (com base na Doutrina de Proteção Integral do ECA) e facilitar a compreensão dos dados para uso em planejamento participativo. A partir do diagnóstico, a Kairós desenvolve, de forma participativa, planos municipais de políticas públicas (em especial na Assistência Social), planos de responsabilidade social e análises para o controle social exercido por movimentos e conselhos municipais (<http://www.kairos.srv.br/>).

ser um agente motivador de transformações na vida delas/deles e queremos demonstrá-lo.

As cenas enunciativas observadas entre as/os adolescentes do projeto Rédeas da Vida transcorreram no Centro de Equoterapia que, segundo a Associação Nacional de Equoterapia do Brasil (ANDE-BRASIL) trata-se de

[...] um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiências e/ou com necessidades especiais (ANDE-BRASIL, 2010, p. 9).

Em 2013, Walter enriquece a descrição do método e acrescenta algumas diferentes reflexões sobre a Equoterapia, definindo-a como

[...] um método terapêutico, holístico, que utiliza os recursos fornecidos pelo cavalo, dentro de uma abordagem interdisciplinar, montado ou não, buscando um desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo. Habilita, reabilita, previne e educa o praticante de forma global (WALTER, 2013, p. 7).

No Congresso Internacional de Equoterapia realizado no Brasil em 1999, muitos estudiosos da área se reuniram e, a partir de pesquisas científicas (Anais) evidenciaram que as atividades equestres são “técnicas reeducativas que atuam para ultrapassar dificuldades cognitivas, sensoriais, motoras e comportamentais, através de uma atividade lúdico-desportiva, que tem como meio o cavalo” (ANDE-BRASIL, 2014).

Faz-se necessário, primeiramente, explanar sobre o lugar de onde atuamos com as/os adolescentes envolvidos na pesquisa e porque a relação entre cavalo e praticante (assim nomeamos o sujeito ativamente participante das atividades assistidas com equinos) é tão motivadora no trabalho. O convívio semanal com o animal traz aos cavaleiros, às amazonas e a toda equipe, estados cognitivos mais primitivos e possibilita o contato com fraqueza e força, medo e coragem, agressividade e afeto, isolamento e amizade, braveza e doçura. Por isso é fundamental o conhecimento mais profundo sobre as origens equinas, modo de vida, simbologias, abordagens, manuseio, alimentação, higiene, anatomia e

fisiologia animal, comportamentos naturais, entre outros (WALTER e HESSE, 2006).

A partir de algumas informações estatísticas e bibliográficas acima descritas, iniciamos uma investigação do estado da arte das pesquisas na área. A princípio a ideia foi excluir escritos que apresentavam, no título, nas palavras-chave e/ou no resumo, temas relacionados com patologias (sujeitos que apresentavam deficiências físicas, cognitivas e/ou intelectuais), pois nosso público-alvo são adolescentes com direitos violados sem nenhuma alteração orgânica associada. Devido ao pequeno número de achados bibliográficos para pelo menos levantar algumas hipóteses para a tese, decidimos utilizar um rastreamento mais generalizado da literatura, tanto na língua portuguesa, como espanhola e inglesa (apresentado logo a seguir).

Os critérios para o mapeamento dos estudos foram realizados com a temática Educação Social, Adolescentes e Atividades Assistidas com Equinos, entre os anos de 2008 a 2018 em artigos, revistas, teses, dissertações e banco/base de dados acessados no: Google Acadêmico, Portal Scientific Electronic Library Online (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Universidade de São Paulo (USP), Biblioteca Digital Brasileira, Bancos Periódicos, Portal Eletrônico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC) e Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc).

Para uma pesquisa mais avançada do estado da arte, optamos por utilizar os operadores lógicos booleanos⁵ entre alguns descritores para obter informações mais precisas para a tese. Assim, iniciamos a busca com: educação social e/and adolescentes e/and equoterapia. Em seguida acrescentamos a essas duas últimas palavras as possibilidades dos vocábulos: linguagem e/and políticas públicas. Já em outras investigações empregamos ou/OR para substituir a palavra equoterapia por terapia/atividades assistidas por animais ou terapia/atividades assistidas

⁵ Operadores Lógicos Booleanos são palavras que informam ao sistema de busca como combinar termos de uma pesquisa. São eles: AND, OR e NOT que significam, respectivamente, E, OU e NÃO, e devem ser sempre digitados em letras maiúsculas para que sejam diferenciados dos termos pesquisados. Os operadores podem ser usados entre qualquer termo pesquisado.

com/por cavalos ou terapia/atividades assistidas por/com equinos. Em seguida, construímos um quadro (Apêndice A) com 41 textos selecionados, reunindo os seguintes dados: título, palavras-chave e pontos principais do resumo.

Resumidamente, após a análise desses 41 textos, concluímos que a temática elencada inicialmente entre a tríade Educação Social, Adolescentes e Atividades Assistidas com Equinos mostra-se escassa ou pouco explorada. Quando os termos se encontram, o público analisado são crianças ou adolescentes que possuem algum tipo de deficiência/alteração/distúrbio motor, psiquiátrico e/ou psicológico.

Com base nos resultados atingidos na busca do estado da arte, evidenciou-se a necessidade de se aprofundar nesta tese, estudos que abordem a falta de projetos para as políticas públicas com adolescentes (em grupo) sem patologias orgânicas que, tenham seus direitos violados. A partir desses elementos detectados, mostra-se urgente a inclusão de ações em ambientes e momentos não atrelados ao ensino formal. Ambientes estes, com mais liberdade de expressão, com mais flexibilidade e criação de vínculos.

Assim, o objetivo geral desta tese é identificar a trama dos fatores intra e intersubjetivos que emergem nas cenas enunciativas de adolescentes com direitos violados que frequentam as atividades assistidas com equinos, a fim de conceber princípios pedagógicos fundamentais para a implementação de políticas públicas de educação social.

Como objetivos específicos pretendemos: conhecer aspectos teóricos e práticos das linguagens dos/das adolescentes com direitos violados e frequentadores do projeto; conhecer suas redes de interações; evidenciar as falas dos outros membros da equipe e também desvelar as atividades assistidas com equinos como uma possibilidade de atuação da educação social no âmbito das políticas públicas.

As seções desta tese têm a seguinte disposição: após esta introdução, na segunda esclarecemos os fundamentos e particularidades teórico-metodológicas do trabalho. Na terceira explanamos sobre a concepção geral de adolescentes e o caminho teórico e ideológico pelo qual optamos. Na quarta, abordamos os princípios com os quais fomos a campo, as categorias semânticas elencadas após transcrições dos registros no diário e, as mediações que podem orientar para

transformação social, apoiando-nos em ensinamentos da Educação Social. Na quinta seção, expomos as entrevistas com as/os adolescentes e a equipe técnica do projeto, enfatizando a construção e a participação conjunta dos sujeitos envolvidos que dão vida à práxis do trabalho e alguns princípios pedagógicos para discutir e propor uma possível política pública com o público em questão. Por fim, na última seção transcorremos algumas considerações finais da pesquisa.

2. CAMPO - ESTE LUGAR E SEUS SENTIDOS: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo trata da exposição dos detalhes da investigação de campo realizada e dos fundamentos éticos e teóricos do método utilizado.

Quanto às experiências práticas de campo; o projeto de atividades assistidas com equinos Rédeas da Vida teve duração de dois anos (de fevereiro/18 a 2020). Os encontros com as/os adolescentes foram realizados semanalmente em dois grupos distintos (sexta feira, das 9h às 11h:30 min e das 14h às 16h:30 min), no interior do Parque de Exposições - Sociedade Rural de Maringá (SRM), onde funcionava o Centro de Equoterapia Maringá (Pavilhão I). Foram selecionados um total de 30 adolescentes, dos 53 triados, para preencher as vagas exigidas pelo edital: 15 de manhã e 15 à tarde.

2.1. ETAPA DE DIVULGAÇÃO DO PROJETO E SELEÇÃO DE PARTICIPANTES

O quadro a seguir sintetiza as ações realizadas para que a comunidade soubesse da existência do projeto e também o modo como as/os participantes foram selecionadas/os.

Quadro 1 - Etapas de execução do projeto Rédeas da Vida

Etapa	Descrição	Responsáveis
Etapa 1	Divulgação de abertura de vagas do projeto	Toda equipe da OSC, a rede socioassistencial de Maringá
Etapa 2	Entrevista e estudo social com as famílias que procuraram a OSC para participar do projeto	Assistente Social da OSC
Etapa 3	Avaliações globais das/os adolescentes selecionadas/os	Equipe técnica do projeto
Etapa 4	Apresentação da proposta do projeto para as famílias selecionadas	Equipe técnica do projeto
Etapa 5	Avaliação médica com todos as/os adolescentes	Médicos da OSC
Etapa 6	Início da prática do projeto	SRM

Fonte: Elaboração da autora com os dados do projeto (2021).

Antes do início do projeto na SRM, para cumprirmos as etapas do planejamento de trabalho, a assistente social da OSC (que a equipe de base do projeto atua como voluntários há mais de 10 anos) efetuou a divulgação da abertura de vagas do projeto para toda a rede socioassistencial de Maringá por meio de e-mail e contato telefônico, sendo: Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e Secretária da Assistência Social e Cidadania (SASC), Secretaria de Saúde, Secretaria de Educação, Conselho Tutelar e Rede Estadual de Educação. Em seguida, a mesma profissional realizou as entrevistas com os responsáveis pelas/os adolescentes e um estudo social de alguns casos mais complexos, com o objetivo de concretizar uma avaliação do contexto e das instabilidades sociais que as famílias indicadas apresentavam em suas histórias.

As/os adolescentes selecionadas/os passaram por três encontros semanais (com duração de quatro horas) em avaliações globais nas instalações da OSC com a equipe técnica do projeto (psicóloga, fisioterapeuta, fonoaudióloga, psicomotricista e veterinário/instrutor de equitação). E, em seguida, apresentamos a proposta do projeto para as famílias escolhidas.

No primeiro momento realizamos uma entrevista com cada família/responsável e a/o adolescente selecionada/o, com duração de uma hora. As/os adolescentes podiam ficar à vontade e escolher ficarem juntos ou não na sala. A conversa inicial (a partir de perguntas diretas e/ou indiretas) foi feita para conhecermos aos poucos, a história geral de cada praticante quanto aos aspectos pessoais, de relacionamentos, familiares, sociais, escolares, de aquisição e desenvolvimento motor, de linguagem, da fala propriamente dito, das condições de saúde geral, dos hábitos, costumes, atividades complementares de lazer, cultura, dança, esportes, música, entre outros. Os registros estão arquivados em pastas individuais na OSC.

O segundo e terceiro momentos aconteceram através de encontros com duração de três horas cada, nos quais as atividades foram planejadas e executadas em grupo para que pudéssemos, de maneira mais espontânea e indireta, realizar a

avaliação por parte da equipe técnica do projeto. Os diversos assuntos e as dinâmicas levantadas pelas/os próprias/os adolescentes foram ouvidos e contextualizados para efetivarmos nossos objetivos iniciais (aspectos observados na avaliação) de uma maneira mais prazerosa.

Para exemplificar algumas estratégias interacionais, lúdicas, motivacionais e cooperativas usamos jogos de tabuleiros, bolas, petecas, bexigas, quadro negro, sulfite, canetão para desenho, músicas, instrumentos musicais, danças, colchonetes, entre outros. Dependendo da estratégia elencada, a equipe técnica reunia-se em grupos ou em trios ou quintetos, para assim, girarmos nas ilhas com as atividades criadas e montadas.

Por se tratar de uma equipe transdisciplinar, olhamos o sujeito e seu desenvolvimento como um todo, diante das interfaces e da justaposição dos conhecimentos que cada profissional do projeto traz de sua formação de base. Em seguida e de forma gradativa, algumas semanas foram necessárias para criarmos vínculos – por se tratar de um grupo heterogêneo de adolescentes - e, assim, registrar nossas observações e avaliações. A avaliação técnica da equipe foi realizada primeiramente de uma forma mais global e, quando necessário, foram usados critérios específicos de acordo com a área do profissional.

Entre alguns pontos avaliados enfatizamos: aspectos motores e psicomotores; de coordenação motora global e fina; noções de lateralidade; aspectos interacionais, sociais e emocionais; de compreensão e execução de ordens simples e complexas; de raciocínio lógico-matemático; de memória; de linguagem oral e escrita; de leitura; de conhecimentos gerais e escolares; ritmo; melodia; habilidades visuais e auditivas.

Com o levantamento das queixas iniciais, expostos pelas famílias e ou pelas/os adolescentes do projeto, os mesmos foram encaminhados para a avaliação médica na própria OSC. Em seguida, foram orientadas/os a frequentar o Centro de Equoterapia que em atuação direta e participante envolveram-se semanalmente com diferentes atividades que abrangeram (de uma maneira geral) o universo equestre, entre elas: o entendimento sobre a anatomia e a etologia do animal; temperamento; costumes; hábitos; alimentação; baias; higiene; equipamentos de montaria e de segurança; encilhar/desencilhar os cavalos; exercícios de montaria e de equitação; realização de percursos com os cavalos nas

pistas; conhecimento e execução da montaria nos três tipos de andaduras (passo, trote e galope); entre outros.

2.2. ROTINA DO PROJETO

A partir desse cenário global, para visualizarmos a rotina dos encontros práticos com os equinos, destacaríamos que normalmente as/os profissionais da equipe técnica, chegavam antes ao espaço para organizar as estratégias planejadas para aquele dia. Em seguida, sentavam-se embaixo de uma tenda, contendo cadeiras e bancos feitos artesanalmente com troncos de árvores, disponibilizadas em círculo. As/os adolescentes chegavam, guardavam seus pertences na sala, assinavam a lista de presença e sentavam-se também na tenda. Nesse local, com o passar dos encontros, aconteciam aleatoriamente muitas conversas, de diversos assuntos, com alegria e tristeza, foram compartilhadas músicas, vídeos, filmes, desabafos, novidades, choro, risadas, limites, experiências, medos, traumas, entre outras manifestações. Aguardávamos o horário do início do projeto, perguntávamos de uma maneira geral como estavam e como passaram a semana, se tinham novidades, se alguém queria dividir algum assunto etc e, em seguida, organizávamos com eles os combinados do dia.

As atividades envolvendo o universo equestre variavam muito semanalmente. Priorizávamos apresentar o conteúdo teórico e prático sobre o universo dos animais envolvidos de uma maneira gradativa, simples e com repetição na semana seguinte caso tivessem dúvidas. Acreditamos que o conhecimento é um processo construído em conjunto e é contínuo, por isso deixávamos claro que era muito importante a presença das/os adolescentes nos encontros.

As propostas eram dinâmicas. Às vezes envolviam o grupo todo, às vezes foram realizadas em diferentes ilhas, às vezes em dupla, trio, quarteto, de acordo com o objetivo traçado pela equipe para aquele dia. Entretanto, a aprendizagem geral se dava em: observar o comportamento do animal solto no pasto/piquete, pegá-lo no cabresto, caminhar ao lado dele, criar vínculo com os cavalos, realizar higiene, dar banho, conhecer as baias e alimentação, os equipamentos de

montaria, a montaria em si, os três andamentos do animal, encilhar e desencilhar, limpar, lavar, guardar e cuidar dos materiais, entre muitas outras atividades.

Por ser um conteúdo sobre o universo equestre muito abrangente, além de toda prática viva e real no/do parque utilizávamos filmes sobre o assunto, vídeos com explicações sobre raças e pelagens de cavalos. Elaborávamos com elas/eles textos sobre a temática; utilizávamos de desenhos e/ou pinturas para nos aproximarmos da realidade de cada uma/um; confeccionamos artesanato de ferraduras; lemos revistas sobre equinos; brincamos; criamos jogos cooperativos; entre outras atividades.

A rotina era finalizada quando voltávamos para a tenda e fechávamos os combinados do encontro, dialogávamos sobre as estratégias realizadas, ouvíamos e falávamos (adolescentes e equipe). Enquanto lanchávamos algumas ideias eram lançadas por eles e pela equipe, desafios eram planejados, assuntos e temas eram sugeridos em conjunto e, assim, construimos coletivamente nossos passos.

Além das diferentes atividades descritas acima, realizadas semanalmente com os trinta adolescentes, executamos também: encontros mais formais e direcionados com os familiares na OSC e no Centro de Equoterapia para vivenciarem em uma manhã o universo equestre; reuniões com as equipes pedagógicas das escolas que as/os adolescentes estavam matriculados, com a rede de atendimentos e com os representantes das associações e dos abrigos/casa de acolhimento; palestras de assuntos gerais sugeridos pelos/as adolescentes (entre eles: sexualidade, violência, leis e direitos de acordo com o ECA, educação, drogadição, higiene pessoal, medicalização e escola); visitas às provas de tambor e baliza (que aconteceram dentro da SRM) e atividades coletivas sugeridas pelos praticantes como: capoeira, diversos tipos de músicas, conhecimento de alguns instrumentos musicais, tipos de grafite, dança de rua, rap e batalha de rimas.

2.3. FUNDAMENTAÇÃO ÉTICA E TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA E DA PRÁTICA

Müller e Rodrigues (2002) embasaram e direcionaram nossos argumentos para uma linha humanista, pois nos preocupamos com a justiça social das cidades, sendo que

[...] nossa prática nutre-se totalmente da teoria que estudamos a cada semana, do compromisso assumido com as pessoas, da sensibilidade inerente às relações pedagógicas, das discussões onde repensamos a prática e do contexto político no qual estamos envolvidos (MÜLLER; RODRIGUES, 2002, p. 22).

Como nos afirma Freire (1996, p. 42), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” e Santos (2001) ainda nos acrescenta o sentir. Portanto, como subsídio teórico nos fundamentamos em autores que estudaram/estudam temas relacionados à tríade que criamos para refletir e defender neste trabalho - a educação social, os/as adolescentes e as atividades assistidas com equinos -, a fim de planejar possibilidades de atuação nas políticas públicas municipal.

Em compreensão com a práxis que realizamos em Maringá, há alguns anos, com projetos sociais envolvendo atividades assistidas com equinos, entendemos como necessária a produção teórica entre as interfaces acima citadas e a posição ideológica que definiu nossas escolhas sobre os caminhos a seguir na pesquisa. Dessa forma, concordamos com Souza (2010) sobre a

[...] necessidade do entendimento da teoria com a qual o homem age, e de como leva para sua prática o que avalia como ético e necessário para se estabelecer o que é justo. Compreender a relação teoria e prática em seu processo de desenvolvimento é indispensável para que o homem enquanto sujeito se aproprie das diversas discussões da transformação e construção de seu contexto e possa assim participar ativa e politicamente, entendendo e assumindo também a política como essencial para a sua formação (SOUZA, 2010, p. 23).

Para fortalecer as relações entre as/os profissionais que atuam no projeto e os sujeitos envolvidos e para que as intervenções na prática fossem realmente efetivas, articulamos os saberes das pessoas, da sociedade e de seus problemas sociais. Não só na ordem das ideias, mas também na ordem das ações, levando em conta a primordialidade de

Construir sobre uma determinada prática uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em curso, tornando a prática mais homogênea, mais coerente, mais eficiente em todos

os seus elementos, isto é, potenciando-a ao máximo, ou, dada certa posição teórica, organizar o elemento prático, indispensável para se pôr em funcionamento. A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual a prática é demonstrada como racional e necessária ou a teoria como realista e racional. Eis a razão por que o problema da identidade de teoria e prática se coloca especialmente em certos momentos históricos ditos de transição, isto é, de mais rápido movimento transformador, quando realmente as forças práticas desencadeadas pedem para ser justificadas, para serem mais eficientes e expansivas, ou se multiplicam os programas teóricos que pedem para ser também eles justificados realisticamente, enquanto demonstram ser assimiláveis pelos movimentos práticos, que só assim se tornam mais práticos e reais (GRAMSCI, 1978, p. 55).

O arcabouço teórico suleador da pesquisa são autoras que se empenham em estudar a Educação Social, como Violeta Nuñez (1999, 2002) e Verônica Müller (2002, 2010, 2012, 2014, 2015, 2017), considerando as dissertações e teses conduzidas por esta durante esse período no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá-PR e no Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA-Maringá). Para enriquecer as reflexões inspiradas na educação popular, assim como nos conceitos de coletividade, amorosidade, solidariedade, grupo, incompletude, entre outros, trazemos Freire e seus ensinamentos teóricos e práticos (1992, 1996, 2000, 2001, 2005, 2010, 2012, 2014). E, para agrupar estas discussões, incluímos os conteúdos sociológicos de Boaventura de Sousa Santos (2002, 2010, 2017, 2019).

Para acrescentar teoricamente mais um braço da tríade (educação social, adolescentes e atividades assistidas com equinos), recorreremos aos escritos de algumas/alguns estudiosas/os da sociologia da educação, entre eles: Axel Honneth (2011), Peter Berger e Thomas Luckmann (2011), além de: Marília Sposito (2000, 2003, 2005, 2018), Helena Abramo, Oscar Leon e Pedro Paulo Branco, Ana Karina Brenner e Paulo Carrano (2005). E para completar a trilogia criada para a pesquisa, empregamos os saberes de Syllas Lima (2018), Paloma Navarro (2016), José Severo (2010) e Gabriele Walter (2006 e 2013) nas considerações sobre as atividades assistidas com equinos. Por fim, com intuito de propor algumas ideias de políticas públicas municipais, nos embasamos em Maria das Graças Rua (1998 e 2014), Reinaldo Dias e Fernanda Matos (2012), Lindomar Boneti (2007) e Pedro Demo (1994).

Partimos do entendimento inicial de que as escolhas metodológicas do trabalho, utilizadas na análise crítica dos dados retirados da prática social, perpassa pela posição ideológica-teórica que optamos por seguir. As rotinas semanais do projeto Rédeas da Vida são elaboradas previamente por uma equipe técnica, porém, tanto a equipe quanto os sujeitos envolvidos constroem o processo de formação e transformação a partir do contexto histórico, cultural, político e econômico em que vivem. Sendo assim, é a partir das práxis (individual e coletiva) que mobilizamos os indivíduos para a busca do bem comunitário sendo atuantes na ação e na construção de conhecimento.

Concordamos com Honneth (2011), quando optamos por realizar uma análise crítica dos dados partindo (inicialmente) da categoria de reconhecimento defendida pelo autor. Para isso, utilizamos na condução teórica da tese os conceitos descritos pelo sociólogo para identificar, nas tramas relacionais, como o/a adolescente é conhecido/a e reconhecido/a por ele mesmo e pelas diversas tribos em que transita. Nos apropriamos da afirmação do filósofo de que o indivíduo se vincula em uma rede de relações intersubjetivas e que, conseqüentemente, é dependente estruturalmente do reconhecimento dos outros indivíduos.

O mesmo autor afirma que o ser humano se constitui ao longo de sua vida a partir das interações a que se submete, primeiramente familiares e, em seguida, sociais. Na família o sujeito pretende preencher as ausências afetivas, para que, sucessivamente, a partir dos acordos sociais delimitados pelos direitos ele possa assegurar o reconhecimento das suas particularidades. Diante destas alegações, consideramos que reconhecendo o outro, o/a adolescente possa se reconhecer.

Para explorarmos um pouco mais sobre componentes que contribuíssem para a análise crítica dos dados da tese, os estudos dos sociólogos Berger e Luckmann (2011) conduziram-nos para um ensinamento que para nós é essencial: ao mesmo tempo em que o homem constrói e molda à sociedade, ele é por ela influenciado. E nessa relação dialógica, os indivíduos em coletividade com o mundo social atuam mutualmente um sobre o outro, afinal o homem é um produto social. Dessa forma, utilizamos os argumentos dos autores para minuciar os três momentos desse processo dialético social e que presenciamos nos encontros com as/os adolescentes do projeto Rédeas da Vida mesmo que de forma atemporal. Os

movimentos são nomeados pelos sociólogos como: interiorização, objetivação e exteriorização.

Sendo assim, o indivíduo não nasce membro da sociedade, ele torna-se integrante dela. Apropriamo-nos dos argumentos teorizados por Berger e Luckmann para a análise da pesquisa, com enfoque nos conceitos de socialização primária e socialização secundária. No primeiro momento (interiorização), os sujeitos envolvidos na realidade social compreendem seus semelhantes, e

[...] somente depois de ter realizado este grau de interiorização é que o indivíduo se torna membro da sociedade. O processo ontogenético pelo qual isto se realiza é a socialização, que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (BERGER; LUCKMANN, 2011, p. 169).

Centralizamos a análise crítica da tese a partir das vivências com as/os adolescentes a fim de identificar a trama dos fatores intra e intersubjetivos que se manifestavam semanalmente. Constatamos que o momento de interiorização para as/os adolescentes realizou-se quando houve identificação. Identificação realizada primeiramente com os outros significativos do grupo formado (intersubjetivo) e, em seguida, consigo mesma/o (intrasubjetivo).

A convicção da capacidade e a necessidade de pertencimento do/a adolescente a um determinado agrupamento nos guiou teoricamente e fortaleceu nossas convicções com as ações práticas que realizamos, afinal, como afirmam Berger e Luckmann (2011), “receber uma identidade implica na atribuição de um lugar no mundo” (p. 171). Por isso,

[...] a linguagem constitui o mais importante conteúdo e o mais importante instrumento da socialização. [...] a linguagem evidentemente é o principal veículo deste progressivo processo de tradução em ambas as direções. [...] o indivíduo apreende-se a si próprio como um ser ao mesmo tempo interior e exterior à sociedade (BERGER ; LUCKMANN, 2011 p. 173).

Entendido isto, justificamos como a linguagem objetiva o mundo e também é uma fonte geradora de realidade a partir das dinâmicas pré-planejadas e

construídas na Roda de Conversa (inspiradas em Freire, 2005) do projeto Rédeas da Vida. Para tanto,

O veículo mais importante da conservação da realidade é a conversa. Pode-se considerar a vida cotidiana do indivíduo em termos do funcionamento de um aparelho de conversa, que continuamente mantém, modifica e reconstrói sua realidade subjetiva. A conversa significa principalmente, sem dúvida, que as pessoas falam umas com as outras. Isto não nega o rico halo de comunicação não verbal que envolve a fala. Entretanto a fala conserva uma posição privilegiada no aparelho total da conversa. É importante acentuar, contudo, que a maior parte da conservação da realidade na conversa é implícita, não explícita. A maior parte da conversa não define em muitas palavras a natureza do mundo. Ao contrário, ocorre tendo por pano de fundo um mundo que é tacitamente aceito como verdadeiro (BERGER; LUCKMANN, 2011, p. 196).

Portanto, o percurso metodológico da nossa pesquisa encontra pertença na pesquisa social apresentada por Minayo (1994) como uma possibilidade concreta de tratarmos de uma realidade da qual nós próprios somos também agentes das ações. Tentamos, assim, compreender os fatos e os processos de socialização e escutar as demandas individuais e coletivas do grupo formado. Segundo Pereira (2001), o método nos serve como um caminho, como um modo de proximidade da realidade, nunca como uma receita de veracidade.

Pretendendo agrupar investigação, participação e política, optamos por uma abordagem qualitativa recorrendo à Minayo (1994) e Trivinões (2012), pois nos permitiu ter abertura, flexibilidade e capacidade de observação e de interação com o grupo do projeto Rédeas da Vida.

Por se tratar de processos interativos e por sabermos que todo processo se efetiva num continuum de tempo e espaço, esta reflexão teórico/prática demanda uma abordagem metodológica que permite apreender esse momento de tal forma que ele possa ser analisado levando em conta os múltiplos fatores que constituem o seu acontecimento. Considerando isso, duas abordagens metodológicas se aproximaram: o conceito de *dado-achado* da Neurolinguística Discursiva (ND) (COUDRY, 1986) e a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011).

O conceito de dado-achado, formulado por Coudry (1986), ocorre em meio à interação e sua identificação. Diferentemente de modelos que buscam evidências

para o que o/a investigador/a já sabe (dado evidência) ou modelos que buscam corroborar teorias estabelecidas (dado exemplo). Assim, o dado-achado:

[...] resulta da relação recíproca entre teoria e dado, sendo uma indicação de um processo em andamento, que resulta sempre da interação, estando os interlocutores frente a frente ou não. A análise do dado-achado tem um duplo papel: ajudar a entender o aprendizado em curso e, ao mesmo tempo, impulsionar o refinamento/movimento teórico (COUDRY; FREIRE, 2010, p. 19).

As interações que se deram no projeto Rédeas da Vida pressupõem a participação e a ação efetiva dos envolvidos, caracterizando-se como uma pesquisa-ação, de caráter social com base empírica, que busca a (re)solução de uma dificuldade coletiva por meio de estudos eficazes dos problemas, que envolve: “decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2011, p. 25).

2.4. TÉCNICAS PARA REGISTRO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os registros da prática equestre foram realizados inicialmente por meio de observação e de interação com o grupo de adolescentes formado para o projeto. As descrições equivalem em ver, ouvir e aprofundar fatos e/ou fenômenos que pretendemos analisar. As informações anotadas foram primeiramente materializadas pela pesquisadora e integrante da equipe técnica, porém com o passar dos encontros, percebemos a necessidade dos outros profissionais do grupo também fazerem parte desse processo introdutório.

Partimos então de uma observação participante em equipe (MINAYO; 1994, 2006; TRIVIÑOS; 2012), com intuito de atender alguns critérios preestabelecidos de acordo com as experiências anteriores do mesmo grupo de trabalho em outros projetos sociais.

Entendemos que é preciso dispor de uma base teórica para vislumbrar os dados e nos permitir olhar além da realidade vivida. Sendo assim, respeitamos o dado empírico, mas também nos comprometemos com fundamentos teórico-metodológicos. Para valorizar as observações, registrar e produzir mais

informações, optamos em seguida pelo uso da técnica do diário de campo (MINAYO; 1994, 2006). Nele colocamos nossas percepções, inquietações, questionamentos, rotinas, relevâncias, expressões, divergências, subjetivação do discurso verdadeiro, entre outros.

A partir desse primeiro percurso, uma das formas para explorar os dados do diário de campo, foi a Análise do Conteúdo descrita por Bardin (2011), pois trata de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Portanto, para identificar a trama dos fatores intra e intersubjetivos que emergem nas cenas enunciativas vivenciadas pelos/as adolescentes do projeto e analisar os dados, realizamos a primeira etapa descrita por Bardin (2011) como uma fase pré-analítica que incluiu: uma leitura flutuante das literaturas selecionadas como base da tese, do levantamento bibliográfico do estado da arte e das descrições semanais do diário de campo; e logo após passamos para a constituição do corpus e a formulação das hipóteses e dos objetivos.

Em seguida, na segunda etapa, iniciamos a exploração do material elaborando oito critérios do diário de campo, conforme Apêndice B, critérios nomeados a partir de observações e/ou impressões da equipe técnica, observando vivências semanais com todo o grupo de adolescentes selecionados.

Os tópicos consistiram no agrupamento dos seguintes itens: 1 - atividades desenvolvidas; 2 - facilidades/potencialidades encontradas; 3 - dificuldades encontradas; 4 - descrição dos dados coletados quanto às condições de produção verbal; 5 - descrição dos dados coletados quanto às condições de produção não verbal; 6 - observação da equipe; 7 - ação/relação de cada profissional com cada adolescente e 8 - reflexões desenvolvidas a partir desses dados.

Como terceira e última etapa, seguindo os argumentos teóricos propostos por Bardin debruçamo-nos no tratamento dos resultados, estes:

[...] que são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens) ou mais complexas (análise fatorial) permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais, condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. (BARDIN, 2011, p. 131).

Os oito tópicos elaborados para o diário de campo surgiram no decorrer dos encontros com todas/os as/os adolescentes e após reuniões semanais com a equipe técnica do projeto Rédeas da Vida. Entretanto, os registros eram descritos pela pesquisadora e integrante do grupo de profissionais diante da rotina que se via, que se ouvia, que sentia, percebia, vivia, captava, compreendia, descobria, observava e deduzia.

Em seguida, para ter uma visão do todo (99 encontros), partimos para uma análise mais detalhada dos tópicos seguindo os fundamentos descritos por Bardin, entre eles: de exaustão – com a finalidade de exaurir todos os registros transcritos: nos diários de campo; nas entrevistas com as/as/os adolescentes e com a equipe técnica do projeto; nos registros; nos relatos; sem qualquer exclusão. Empregamos também o parâmetro de homogeneidade – pois observamos (comum a todos os dados) os mesmos critérios selecionados, durante os 99 encontros, assim como, abordamos todas/os as/os entrevistadas/os da mesma forma.

Aplicamos também o fundamento de representatividade, pois a amostra constituída no projeto Rédeas da Vida explanou uma parte do universo do público desejado. E, por fim, atendemos o preceito de pertinência, pois o material coletado a partir das transcrições adequaram-se quanto à fonte de informações, correspondendo como elemento fundamental e constituinte dos objetivos da pesquisa.

Em direção ao percurso da trilha, inicialmente praticamos uma leitura flutuante com intuito de:

[...] estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (BARDIN, 2011, p. 126).

Para uma melhor visualização dos dados, os escritos do caderno de campo da pesquisadora foram submetidos ao programa/software NVivo®11 conceitual, com intuito de obter a frequência de vocábulos e, conseqüentemente, avaliar visualmente pela nuvem de palavras as mais frequentes (em cada um dos oito critérios). A análise de Cluster ou de Agrupamentos (Kaufman; Rousseeuw, 1990; Hair Jr. *et al.*, 2009; Silva, 2006) foi utilizada para evidenciar as palavras com agrupamentos mais comuns, sendo que foram consideradas somente as palavras essenciais na frase, ou seja, palavras que dão sentido e, portanto, foram desconsiderados artigos (a, o, os, as, entre outras), preposições (até, sob, sobre, para, dentre outras), ou ainda vocábulos menos importantes e/ou com menos significância para o contexto da frase.

Seguindo os mesmos critérios das etapas anteriores (descritas acima) e, embasadas teoricamente nos estudos de Bardin (2011), elaboramos mais três perguntas para efetivar uma entrevista individual com cada adolescente, pois detectamos a necessidade de conhecer um pouco mais sobre a identidade, a subjetividade e as relações intra e intersubjetivas que foram sendo construídas por cada integrante no decorrer da sua história dentro do projeto. Sucessivamente, por entendermos que faltavam mais dados para refletirmos sobre as estratégias e princípios pedagógicos com o público em questão, criamos mais duas questões para aplicar também em uma entrevista particular com as/os profissionais que compõem a equipe técnica do projeto. Depois disso fizemos as transcrições das entrevistas, analisamos minuciosamente as informações (qualitativa e subjetivamente) e usamos novamente os fundamentos teóricos da Análise do Conteúdo da Bardin para selecionar as categorias mais relevantes e que fizeram sentido no decorrer do trabalho.

Descritos os procedimentos metodológicos, passamos a seguir a elucidar aspectos dos sujeitos - os/as adolescentes - que foram o foco motivador desta investigação.

3. AMAZONAS E CAVALEIROS: ADOLESCENTES

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos uma explanação geral sobre qual o lugar das/os adolescentes em nosso país, de acordo com alguns/algumas autores/as que estudam esse período do desenvolvimento humano e, as representações que fazem de si mesmo e que recebem da sociedade atual. Depois, desenvolvemos algumas considerações teóricas com os dados coletados dos participantes do projeto Rédeas da Vida e, por último, sintetizamos as características socioculturais dos mesmos e cruzamos as informações com as pesquisas já realizadas com esse público.

Rocha (2016) nos chamou a atenção principalmente quando se refere à invisibilidade das/os adolescentes e à cegueira da sociedade para e com os mesmos. Como afirma Saramago (1999), quem vê é quem constata a maldade do capitalismo e não concorda viver neste mundo sem esperança; os que sofrem de cegueira abandonam qualquer traço de humanidade. Portanto, optamos nesta tese por ver, conhecer, resgatar os direitos das/os adolescentes e abrir cenários possíveis, como a participação no projeto Rédeas da Vida.

Antes desse projeto envolvendo equinos, nossa equipe técnica (de base) do Centro de Equoterapia atuou dois anos consecutivos com a mesma faixa etária⁶. Percebemos a necessidade e o interesse das/os adolescentes em que se mantivesse a proposta com os cavalos, para juntos reinventarmos a esperança em tempo de tantas perdas (entre alguns marcos históricos, destacamos os gigantescos danos causados pela pandemia do COVID-19). Nossa equipe mostrou-se comprometida com o exercício de fazer um trabalho seguindo eixos norteadores⁷ baseados nos direitos fundamentais previstos no ECA: direito à vida e à saúde; direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; direito à profissionalização e à proteção no trabalho e o fortalecimento das estruturas do

⁶ Dois projetos sociais com 30 adolescentes (nomeados Passo a Passo I e II), vinculados a OSC Sistema de Saúde São Rafael, foram contemplados após seleção de editais do FIA/CMDCA na cidade de Maringá-PR. A parceria entre a OSC e o Centro de Equoterapia para projetos sociais já existe há nove anos, anteriormente aos três projetos para adolescentes, atuamos com projetos equestres para crianças (Projeto Pocotó I: 2010 a 2011 e Projeto Pocotó II: 07/2012 a 07/2013; Projeto 4 patas: 09/2013 a 08/2014).

⁷ Plano decenal dos direitos humanos de crianças e adolescentes de Maringá-PR/2016-2.

sistema de garantia dos direitos da criança e da/o adolescente. Também optamos por apostar nesse público em questão da tese, como possibilidade, segundo Santos (2017). Possibilidade de escuta, de diálogo, de interesse, de participação, de justiça e de criatividade. Ainda assim

Apesar de vivermos em sociedades obscenamente desiguais, a igualdade não é suficiente como princípio orientador da emancipação social. Esta emancipação deve basear-se em dois princípios: o princípio da igualdade e o princípio da diferença. A luta por qualquer um deles deve ser articulada com a luta pelo outro, pois a realização de um é condição da realização do outro (SANTOS, 2010, p. 426).

Historicamente ouvimos e/ou lemos tanto no senso comum, como nas pesquisas científicas de diferentes áreas, que a adolescência é uma fase “complicada, de crise e de conflitos”. Não concordando com essas afirmações, partimos para a reflexão e para a ação com/de sujeitos, que se constituem e se desenvolvem, a partir de experiências sociais e pessoais de um determinado contexto.

No Brasil atual, adolescentes são compreendidos como indivíduos em desenvolvimento que têm o direito de serem protegidos pelo Estado, pela família e pela sociedade de maneira integral e com prioridade absoluta (Artigo 277, da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Esse grupo populacional também compõe a categoria que mais sofre violências em nosso país, entre elas: não conclusão do ensino médio; dificuldades na entrada e na permanência no mercado de trabalho; impasses no acesso a atividades culturais; não terem garantido o direito de uma educação com qualidade e não receberem atenção adequada quanto às políticas públicas de saúde e de lazer⁸.

Em 2008, de acordo com alguns indicadores sociais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os maiores desafios estão em torno da conclusão do ensino fundamental, especialmente em relação às populações de adolescentes, nas áreas urbana e rural, de maior pobreza, além da dificuldade de acesso ao mundo do trabalho, à arte e à cultura. Segundo algumas informações retiradas do site do Instituto de

⁸ Informações retiradas do site do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA-Brasil).

Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e da Plataforma online CADÊ Paraná, o país obteve uma melhora significativa nos dados entre 2000 e 2010, chegando a quase 20% de redução nos seis níveis de vulnerabilidade das famílias (são eles: 1 - número de dependentes na família, número de idosos ou deficientes e mortalidade; 2 - acesso ao conhecimento; 3 - acesso ao trabalho; 4 - escassez de recursos; 5 - desenvolvimento infanto-juvenil; e 6 - condições habitacionais⁹). Entretanto, os níveis 1 e 2, apresentaram o pior desempenho.

Em 2018, a Sociedade de Pediatria do Rio de Janeiro elaborou uma cartilha informativa sobre a adolescência destacando alguns fatores responsáveis pelas diferenças quanto ao tempo de maturidade e as alterações físicas desse período, entre elas: genes (podem afetar o momento da puberdade e o modo como as mudanças relacionadas a ela ocorrem), exercícios antes e durante a adolescência; doenças crônicas (fibrose cística, asma, diabetes ou problemas intestinais podem contribuir para atrasos no crescimento e na puberdade devido a deficiências nutricionais, excesso de toxinas e/ou efeitos adversos de medicamentos); uso de drogas lícitas e ilícitas e variações de desenvolvimento em áreas cognitivas, emocionais, sociais e/ou morais.

Quanto ao desenvolvimento emocional, do mesmo material acima destacamos alguns elementos que atuam no processo de autoconhecimento das/os adolescentes e que são influenciados pelo meio, como: gerenciamento pessoal e conhecimento das alterações hormonais; consciência emocional, empatia e autocontrole; autoestima, formação de identidade e controle de estresse.

A nossa pesquisa segue o entendimento de que o ser humano é um produto histórico, cultural e social do meio; assim como a/o adolescente também é constituída/o a partir da sociedade em que está imersa/o. Dessa forma, faz sentido para nossa reflexão no decorrer da pesquisa de que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao

⁹ CADÊ Paraná é uma plataforma online que reúne dados e estatísticas de 85 indicadores relacionados aos direitos de crianças e adolescentes dos 399 municípios do Paraná (tais como IBGE, INEP, DATASUS e TSE), desenvolvido pelo Centro Marista de Defesa da Infância, desde 2016. Além das informações do CADÊ Paraná também obtemos informações do *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada* (Ipea).

esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Art. 227 da Constituição Federal, 1988 e Art. 4 do ECA, Lei n. 8.069, 13/7/90).

Apesar disso, algumas ações impostas pela sociedade contemporânea (como por exemplo: ambientes inseguros e violentos, propagandas excessivas de produtos, novas leis apoiando o trabalho infantil e a maioria penal, uso abusivo de medicalização, tráfico de drogas e pessoas, entre outros), impedem e/ou negam o direito acima referido.

E ao mesmo tempo, as modificações fisiológicas, o comportamento, os aspectos psicológicos, as formas de expressão e a adaptação social são inquestionáveis no processo de desenvolvimento da adolescência. Pensando nestas realidades acima descritas, concordamos com Ozella (2003) que muitos confrontos vividos pelas/os adolescentes decorrem da falta de um lugar que os defina.

E que lugar é este? Um lugar em que as/os adolescentes sejam vistas/os e escutadas/os, um lugar que contribua ativamente para a solução de alguns problemas, um lugar que construa ações significativas, um lugar onde tenham vez e voz nos debates, um lugar digno, justo, de respeito, de afeto, de possibilidades, um lugar de práxis, que pressupõe a ação e a reflexão dos indivíduos sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005).

A sociedade em constante transformação e exigência requer das/os adolescentes grandes esforços de adaptação em um cenário de vida com frequentes violações de direitos, entre elas, o abuso sexual, abandonos, vulnerabilidades, negligências, outras. Entretanto, cabe uma parceria efetiva do Estado com cada comunidade, escola, família, outras instituições, para que se repense o papel do grupo de adolescentes na sociedade brasileira, o seu lugar e suas possibilidades de protagonizar a sua própria história.

Como pesquisadoras, o que nos chama a atenção é que as/os adolescentes brasileiras/os ainda não se tornaram sujeitos das políticas públicas, mesmo com notícias diárias sobre o alto índice de casos de depressão, suicídio, isolamento por excesso de jogos virtuais sofrimento mental e comportamento de automutilação (ABRAMO; BRANCO, 2015).

Apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente assumir que os/as adolescentes na faixa etária entre 12 e 18 anos exigem cuidados e proteção especiais, o público em questão, não deixa de ser estigmatizado pela sociedade em geral por suas incompletudes ou diferenças (BRASIL, 1990).

O Art. 5º salienta que “nenhum adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990). Portanto, cabe ao Estado elaborar políticas orientadas na noção de cidadania, considerando os/as adolescentes como sujeitos integrais e atores coletivos, principalmente para aquelas/es consideradas/os em risco pelo não atendimento dos direitos estabelecidos (ABRAMO; LEON, 2005).

Em uma pesquisa¹⁰ realizada com adolescentes de oito regiões metropolitanas do Brasil, concluiu-se que esses sujeitos acreditam em suas capacidades, querem participar de espaços que possibilitem a inclusão democrática e imploram por canais de participação para que possam ser ouvidos. Clamam por lugares de discussão, de escuta, de expressão de diferentes opiniões e de trocas de experiências sobre assuntos pessoais e do cotidiano.

O ECA defende a autonomia, emancipação e participação social dos/as adolescentes e o Estatuto da Juventude complementa com a defesa à proteção, universalização dos direitos para essa população e o respeito às suas diferenças (CASTRO; MACEDO, 2019).

Ressaltamos alguns registros arquivados pela nossa equipe técnica do Centro de Equoterapia, dos projetos anteriores que realizamos com adolescentes e equinos (projetos nomeados como: Passo a Passo I e II, de setembro/15 a agosto/17, em Maringá): “*na adolescência nós amadurecemos mais... tem que ter mais responsabilidade*” (J., 16 anos), “*estamos saindo da criancice,... dai,... dá um estresse bem grande*” (R., 14 anos), “*o corpo vai se transformando, cresce tudo,...*” (M., 15 anos), “*somos rejeitados, sofremos humilhação*” (L., 14 anos), “*somos*

¹⁰ Documento coletivo de trabalho elaborado para o início da pesquisa “Juventude e Democracia no Brasil – esferas públicas e políticas” que realiza diagnóstico abrangente, sobre formas, conteúdos e sentidos da participação dos/as adolescentes entre 15 e 24 anos. Com coordenação geral do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e do Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais (Pólis), apoiada pelo IDRC (Canadá), e desenvolvida em parceria com rede de instituições sociais e em articulação com a Secretaria Geral da Presidência da República (IBASE/POLIS; 2005).

odiados pelos professores” (C., 17 anos), “*não somos valorizados, nem desejado em muitos grupos*” (J., 16 anos), entre outros. A partir de falas como essas, pretendemos conhecer e ouvir melhor agora com os dados retirados do projeto Rédeas da Vida, as representações que as/os adolescentes constroem de si mesmos.

A adolescência é um processo da vida que tem seu valor no presente e no seu devir, um contínuo ligado a determinantes socioculturais. Assim sendo, destacamos a necessidade de visualizarmos cada sujeito como único e singular para contribuirmos no florescer das “*metamorfozes ambulantes*”¹¹.

3.1. AS/OS ADOLESCENTES DO PROJETO RÉDEAS DA VIDA

Após uma divulgação do projeto Rédeas da Vida da OSC São Rafael juntamente com a rede da Educação, Saúde e Assistência Social de Maringá no ano de 2018, recebemos 40 encaminhamentos. Todos foram triados - processo de seleção pelo qual se determina o plano de trabalho -, sendo que o público-alvo designado para a atividade era composta por adolescentes de 12 a 18 anos incompletos, com queixas escolares, evasão escolar, dificuldades emocionais e /ou familiares e sem alterações neurológicas.

Partimos para o processo de avaliação que aconteceu por meio de entrevistas individuais com cada adolescente e seus responsáveis, a assistente social da OSC e, em seguida, com as/os adolescentes e a equipe técnica do projeto, cuja formação de base é composta por: fisioterapeuta, fonoaudióloga, psicóloga, psicomotricista e veterinário/instrutor de equitação). Após reunião final da equipe, selecionamos 30 (trinta) adolescentes para a execução do projeto.

Na entrevista inicial a assistente social conheceu um pouco da história de cada adolescente quanto: à estrutura e composição familiar; às condições gerais de saúde, econômicas e sociais; à situação de moradia; aos benefícios recebidos do governo; à participação em algum programa governamental; à escolaridade; à

¹¹ Expressão presente em uma famosa música de Raul Seixas que significa: transição constante, dinâmica, transformação, estado natural das pessoas em constante evolução, mudança de hábitos, atitudes e opiniões diante as situações diárias.

ocupação e a renda¹². Em seguida, nossa equipe técnica avaliou sobre a aquisição e o desenvolvimento global de cada sujeito quanto aos aspectos motores, pedagógicos, cognitivos, linguísticos, emocionais e sociais. Para encerrar, juntamos o parecer final da avaliação específica de cada profissional tanto individual como em grupo, e realizamos as orientações e os encaminhamentos necessários das/os adolescentes (avaliação odontológica e/ou médica).

O projeto Rédeas da Vida teve início em março de 2018 e término em fevereiro de 2020, totalizando 99 encontros. Inicialmente os primeiros 15 adolescentes foram acompanhados por três horas no período da manhã, e os outros 15 adolescentes no período da tarde, pela mesma carga horária. Os encontros eram feitos no interior do Parque de Exposições de Maringá/PR. Para registrarmos algumas informações mais relevantes de cada adolescente, de acordo com as entrevistas realizadas, confeccionamos para esta pesquisa uma tabela contendo: nome; idade; escola; ano/série; período em que estudava; número de pessoas na residência; composição familiar; se já passaram pelo Abrigo Municipal para Adolescentes; se compareceram a algum sistema de justiça (conselho tutelar/promotoria/vara da infância/vara da infância); se frequentaram a rede de atendimentos (CAPSi, CRAS, CREAS); se receberam regularmente consultas médicas, odontológicas e terapia psicológica; se participavam de outros projetos; qual era a religião; se assistiam filmes e séries; se assistiam televisão e ouviam música; se assistiam vídeos no Youtube; se praticavam exercícios ao ar livre e/ou em ambiente fechado; se praticavam capoeira e/ou dança; se gostavam de desenhar e/ou pintar; se jogavam vídeo game e/ou jogos de celular; se saíam e/ou interagiam com os amigos; se participavam de aulas extras (violão, línguas e canto); se estudavam/liam/escreviam; se brincavam com animais de estimação/andavam a cavalo/pescavam; se gostavam de jogos de tabuleiro/cartas e o motivo do desligamento do projeto.

Iniciamos o percurso com 30 adolescentes e toda a equipe técnica. Porém, no decorrer dos encontros, devido a alguns fatores (inter e/ou intrapessoal) a quantidade dos grupos e subgrupos foi sendo modificada, totalizando dados

¹² Critérios (público com nível socioeconômico baixo) utilizados na avaliação pela assistente social da OSC para cumprir as exigências do plano de trabalho do projeto.

significativos de 66 adolescentes (38 inativos¹³ e 28 ativos¹⁴). Na Tabela abaixo, início primeiramente, descrevendo as informações obtidas dos 38 inativos.

Tabela 1 - Variáveis sociais relativas aos dados das/os 38 adolescentes inativas/os

Variáveis	Quantidade (n)	Porcentagem relativa %
Ano/Série		
5º ano	1	2,6
6º ano	10	26,3
7º ano	3	7,9
8º ano	9	23,7
9º ano	1	2,6
1ª série	1	2,6
2ª série	4	10,5
3ª série	1	2,6
Sala Especial	1	2,6
Não informado ¹⁵	7	18,4
Período		
Tarde	17	44,7
Manhã	13	34,2
Não informado	8	21,1
CAPSi/CRAS/CREAS		
Sim	20	52,6
Não informado	18	47,4
Consultas médicas/odontológicas		
Não	23	60,5
Sim	15	39,5
Terapia psicológica		
Não	26	68,4
Sim	12	31,6
Conselho Tutelar/Promotoria/Vara da Família/Vara da Infância e da Juventude/Delegacia		
Não	27	71,1
Sim	11	28,6

¹³ Nomenclatura que utilizamos para nos referir as/os adolescentes que iniciaram o projeto, porém não concluíram de acordo com o tempo determinado.

¹⁴ Nomenclatura que utilizamos para nos referir as/os adolescentes que iniciaram e terminaram o projeto no tempo determinado.

¹⁵ No decorrer do texto, utilizei essa descrição porque não encontrei o registro na pasta de arquivo do praticante e não tivemos oportunidade de investigar melhor os dados, porque pararam de frequentar o projeto. Essa pasta de arquivo foi montada com todos os documentos exigidos pela OSC, além do encaminhamento escolar ou da rede, registros da história e das avaliações profissionais de cada caso, entre outros. Podemos exemplificar que alguns adolescentes só realizaram a entrevista, outros desistiram e outros frequentaram uma ou duas semanas.

Abrigo Municipal para Adolescentes		
Não	25	65,8
Sim	13	34,2
Número de pessoas na família		
2 pessoas	3	7,9
3 pessoas	10	26,3
4 pessoas	5	13,2
5 pessoas	9	23,7
6 pessoas	4	10,5
7 pessoas	1	2,6
8 pessoas	1	2,6
9 pessoas	1	2,6
Sem informação	4	10,5

Fonte: Elaboração das autoras com os dados das/os adolescentes (2021).

Para construção da Tabela 1 foram extraídos dados dos 38 adolescentes inativos, com faixa etária de 14 a 16 anos, sendo que as informações foram retiradas no período que frequentaram o projeto Rédeas da Vida. Desses, a maioria estudava no sexto ano (26,3%) e no período da tarde (44,7%). Também, a maior prevalência, 52,6% dos/das adolescentes já foram atendidos seguidamente no CAPSi/CRAS/CREAS; 39,5% recebiam regularmente consultas médicas/odontológicas; 31,6% estavam em terapia psicológica; 28,6% compareceram no Conselho Tutelar/Promotoria/Vara da Família/Vara da Infância e da Juventude/Delegacia; 34,2% passaram pelo Abrigo Municipal de Adolescentes e 26,3% tinham três pessoas na família.

Tabela 2 – Composição familiar e motivo do desligamento de 38 adolescentes inativas/os

Variáveis	n	%
Composição na residência		
Sem informação	9	23,7
Mora com a mãe e irmãos/ãs	8	21,1
Mora com os pais	4	10,5
Mora com padrasto, mãe e irmãos/ãs	4	10,5
Mora com a mãe, avó e irmãos/ãs	3	7,9
Mora com os pais e irmãos/ãs	3	7,9
Mora com a mãe, padrasto e avó	1	2,6
Mora com a tia	1	2,6
Mora com a tia, tio e primos	1	2,6
Mora com irmão e avó	1	2,6

Mora com o irmão, cunhada e primos	1	2,6
Mora com o pai e avó	1	2,6
Mora com o pai e com os avós	1	2,6
Motivo do desligamento		
Não quer mais participar	17	44,7
Se mudou de cidade	4	10,5
Não informou	4	10,5
Começou a participar do Jovem Aprendiz	4	10,5
Conflitos de horário com outra atividade	2	5,3
Nunca compareceu	2	5,3
Mudou para outro projeto oferecido pelo município	1	2,6
Apresentou dificuldades no transporte pelo ônibus	1	2,6
Está trabalhando com o pai no horário do projeto	1	2,6
Faz aulas de inglês no mesmo horário do projeto	1	2,6
O adolescente evadiu do abrigo municipal de adolescentes e parou de frequentar o projeto	1	2,6

Fonte: Elaboração das autoras com os dados das/os adolescentes (2021).

No que diz respeito aos motivos de desligamento das/os adolescentes do projeto, destacamos para o fato de que 10,5 % pararam de frequentar as atividades, porque começaram a participar do Programa Jovem Aprendiz¹⁶. Seguimos a reflexão, reforçando que infelizmente o município oferece poucos serviços para o público em questão, e quando fornece, são em dias e horários similares de outras propostas.

Em uma pesquisa realizada por Sposito (2018), de 2014 a 2016, com adolescentes brasileiros (em torno de 1,6 milhões), evidenciou-se a importância do trabalho na vida de adolescentes entre 15 e 17 anos. Em 2014, 16,4% das/os adolescentes dessa faixa etária ajustavam estudo e trabalho e 15, 7% não frequentavam a escola. Outros 5,7% empenhavam-se exclusivamente às atividades laborais.

O que concluímos da nossa pesquisa é que, realmente, nessa idade as/os adolescentes desejam: ter mais autonomia financeira e experienciar outras dinâmicas de convívio social através do trabalho. O que gostaríamos de discutir é

¹⁶ O Programa tem duração de até dois anos, com jornada de trabalho de até seis horas diárias e conta com mais de 800 horas de capacitação teórica (direitos humanos, educação ambiental, relacionamento com o cliente, tecnologia, mercado financeiro, informática, habilidades comportamentais, entre outros). Portanto, nomeia-se de aprendiz o/a adolescente ou jovem entre 14 e 24 anos que esteja matriculada/o e frequentando a escola, caso não haja concluído o ensino médio, e inscrito em programa de aprendizagem.

que mesmo entrando em contato com os órgãos responsáveis pela contratação do Programa Jovem Aprendiz, esclarecendo os objetivos do projeto Rédeas da Vida, assumindo a responsabilidade de cobrar a presença dos integrantes, não foi possível convencer os empregadores para que o jovem frequentasse os dois projetos. Mas, por quê?

Diante desses dados identificamos a falta de uma política pública no nosso município quanto aos Direitos da Criança e do Adolescente, a falta de diálogo entre os envolvidos da rede e até a omissão da atuação do Conselho Municipal. O que esperamos parte do Princípio da Prioridade Absoluta que define,

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

Sabemos que os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente além de colaborar em simultaneidade com os demais integrantes da rede de proteção, devem formular políticas públicas para o público jovem. Vidal (2011) destacou que

[...] nos anos de 2000/2001, houve uma mudança substancial na legislação sobre o conselho, especialmente no processo de escolha dos conselheiros de direitos e tutelares, que vigora até o presente momento. Neste sentido, é possível afirmar que o período tratado concentra as alterações mais importantes na configuração institucional da representação conselhistas, bem como seus desdobramentos nesta prática, destacando que 2001 foi um divisor de águas na história em pauta (VIDAL, 2011, p. 17).

A autora acima também expõe na pesquisa a realidade do CMDCA – Maringá quanto à ausência de um diagnóstico aprofundado sobre a realidade das crianças e das/os adolescentes.

O diagnóstico sócio-econômico e sobre rede de atenção à criança e ao adolescente é um instrumento fundamental para que o CMDCA – Maringá possa, de fato, exercer seu papel enquanto gestor público. Estes dados, acrescidos das deliberações propostas nas Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente e demais políticas públicas correlatas a este segmento, devem alimentar o Plano Municipal dos Direitos da

Criança e do Adolescente, outro instrumento de gestão para o conselho, pois deve conter as demandas e as ações para atendê-las. Neste sentido, buscamos junto ao acervo do referido conselho este documento como fonte de dados para caracterizar a cidade. Os Planos consultados, quer sejam os de 2002/2003 e o de 2007, e o Plano de Ação de 2009, não apresentam um diagnóstico consistente sobre a situação da infância e juventude, fato que motivou o CMDCA – Maringá a deliberar sobre a necessidade de que o órgão gestor (SASC) realize tal estudo (VIDAL, 2011, p. 50).

Verificamos também que a falta de comunicação entre os profissionais de diferentes cargos na rede municipal - especificamente das Secretarias da Saúde, da Assistência Social, da Educação, do Esporte, da Cultura e do Lazer - interfere diretamente na decisão das escolhas das/os adolescentes em participar de projetos oferecidos para suas idades, pois as ofertas são disponibilizadas simultaneamente. A partir dos registros dos/das adolescentes, muitos projetos são concedidos no período de aula delas/es, não havendo outras opções de dias e horários.

Outro dado relevante que nos chamou bastante atenção, refere-se à composição da residência dos/das participantes ser ocupada em maior número pela figura feminina, descrevendo-as como: mãe, avó, tia, irmã, cunhada e prima (ver na Tabela 2 acima).

Em seguida, na próxima tabela apresentaremos os anos escolares e o período de estudo dos/as adolescentes.

Tabela 3 - Informações escolares dos 28 adolescentes ativos

Variáveis	n	%
Ano		
1ª série do Ensino médio	6	21,4
6º ano	6	21,4
7º ano	3	10,7
8º ano	3	10,7
Sem informação	2	7,1
4º ano	2	7,1
2ª série do Ensino médio	1	3,6
3ª série do Ensino médio	1	3,6
1º ano de técnico ADM	1	3,6
5º ano	1	3,6
9º ano	1	3,6
Não estuda	1	3,6
Período em que estuda		

Manhã	14	50,0
Tarde	10	35,7
Noite	2	7,1
Integral	1	3,6
Não estuda	1	3,6

Fonte: Elaboração das autoras com os dados das/os adolescentes (2021).

Entre os 28 adolescentes ativos, seis adolescentes ou 21,4% do total (o maior percentual) estavam na 1ª série do ensino médio, mesmo número dos/as que estavam cursando o 6º ano. E a metade das/os adolescentes estudavam pela manhã (ver Tabela 3).

A partir da análise dos resultados obtidos com informações das/os adolescentes inativos, seguimos com a investigação dos 28 adolescentes ativos no projeto Rédeas da Vida. Na Tabela 4 elencamos informações sobre o que as/os adolescentes fazem no uso do tempo não escolar, tanto em práticas e/ou atividades apoiadas pelas suas famílias, como também longe e fora do controle do mundo adulto.

Tabela 4- Variáveis sociais relativas aos 28 adolescentes ativos

Variáveis	n	%
CAPSi/CRAS/CREAS		
Sim	16	57,1
Não	12	42,9
Consultas médicas/odontológicas		
Não	20	71,4
Sim	8	28,6
Terapia psicológica		
Não	17	60,7
Sim	11	39,3
Outros projetos		
Não	25	89,3
Sim	3	10,7
Religião		
Católico praticante	12	42,9
Evangélico praticante	5	17,9
Agnóstico / Não tem religião	5	17,9
Evangélico não praticante	2	7,1
Cristão e Hedonista	1	3,6
Católico e umbandista	1	3,6
Católico não praticante	1	3,6
Umbandista	1	3,6

Assiste filmes e séries		
Sim	23	82,1
Não	5	17,9
Assiste TV/ouve música		
Sim	22	78,6
Não	6	21,4
Assiste vídeos no Youtube		
Sim	25	89,3
Não	3	10,7
Pratica exercícios ao ar livre		
Sim	15	53,6
Não	13	46,4
Capoeira/dança		
Não	23	82,1
Sim	5	17,9
Pratica exercícios em ambiente fechado		
Não	22	78,6
Sim	6	21,4
Desenho ou pintura		
Não	20	71,4
Sim	8	28,6
Joga vídeo game/ jogos de celular		
Sim	18	64,3
Não	10	35,7
Sair ou interagir com amigos		
Não	16	57,1
Sim	12	42,9
Aulas extras (violão, línguas, canto)		
Não	18	64,3
Sim	10	35,7
Estuda/lê/escreve		
Não	17	60,7
Sim	11	39,3
Brinca com animais de estimação/andar de cavalo/pescar		
Não	18	64,3
Sim	10	35,7
Jogos de tabuleiro/cartas		
Não	25	89,3
Sim	3	10,7

Fonte: Elaboração das autoras com os dados das/os adolescentes (2021).

Grande parte das/os adolescentes (57,1%) já foram atendidos no CAPSi/CRAS/CREAS; 28,6% receberam consultas médicas e ou odontológicas;

39,3% fazem terapia psicológica e 42,9% afirmaram ser católicas/os praticantes. Quando investigamos sobre o lazer: 82,1% das/os adolescentes afirmaram que assistem filmes e séries; 78,6% assistem televisão e ouvem música; 89,3% assistem vídeos no Youtube; 53,6% praticam exercícios ao ar livre; 17,9% praticam capoeira/dança; 21,4% praticam exercícios em ambiente fechado; 28,6% gostam de desenho ou pintura e 64,3% jogam vídeo game/celular.

Seguindo a análise da tabela 4, 42,9% das/as/os adolescentes gostam de sair ou interagir com amigos; 35,7% fazem aulas extras (violão, línguas, canto); 39,3% estudam/leem/escrevem; 35,7% brincam com animais de estimação/andam a cavalo/pescam e 10,7% gostam de jogos de tabuleiro/cartas.

Diante dessas informações conhecemos um pouco mais sobre o que os 28 praticantes do projeto, gostam e fazem no tempo não escolar. A partir desses resultados, torna-se mais fácil entendê-los e realmente assumi-los como sujeitos capazes de participar dos processos de definição, invenção e negociação de direitos (ABRAMO, 1997).

Partindo desta perspectiva, utilizamos os argumentos teóricos defendidos pela socióloga da Educação Anne Barrère. Segundo ela, navegar pela internet, trocar ideias com os amigos, ouvir músicas, dançar e cantar, praticar esportes e engajar-se em diferentes modalidades de jogos (de modo espontâneo ou planejado) são dinâmicas que exigem um investimento pessoal diferente para cada sujeito, mas, na maioria das vezes, um investimento intenso e indicado por uma busca de realização/revelação de si (BARRÈRE, 2011).

Apreendemos que as/os adolescentes fazem desses diferentes lugares, lugares de pertencimento, de descoberta de amigos e de afetos, de composição, de encontros e de perspectivas da vida.

Para complementar a reflexão, achamos significativo destacar as diferentes religiões apresentadas pelo grupo: 12 adolescentes católicos praticantes; 5 evangélicos praticantes e 5 sem religião. E o restante distribuído em: 2 evangélicos não praticantes; 1 cristão e hedonista; 1 católico não praticante; 1 umbandista e 1 católico e umbandista.

Em seguida, na próxima tabela destacamos a composição familiar e o número de pessoas que residem com cada adolescente do projeto.

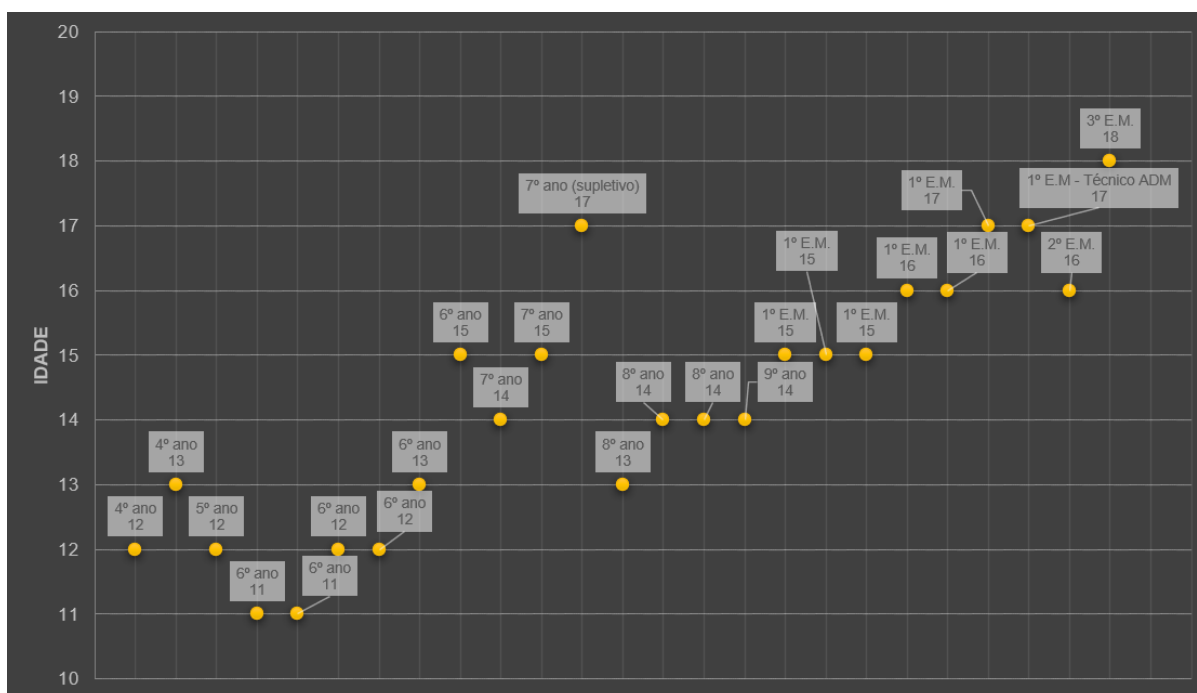
Tabela 5 - Composição familiar dos 28 adolescentes ativos

Variáveis	n	%
Nº de pessoas na residência		
2 pessoas	2	7,1
3 pessoas	8	28,6
4 pessoas	11	39,3
5 pessoas	6	21,4
6 pessoas	1	3,6
Composição familiar		
Mora com a mãe e irmãos(as)	11	39,3
Mora com os pais e irmãos(as)	7	25,0
Mora com a mãe	2	7,1
Mora com os pais	2	7,1
Mora com padrasto, mãe e irmãos(as)	2	7,1
Mora com a mãe, avó e irmãos(as)	1	3,6
Mora com o padrasto, mãe, vó e irmãos(as)	1	3,6
Mora com pai e irmão(a)	1	3,6
Mora com o pai e madrasta	1	3,6

Fonte: Elaboração das autoras com os dados das/os adolescentes (2021).

Onze adolescentes (39,3%), a maioria, moravam com quatro pessoas na residência, e com o mesmo percentual, residem com a mãe e com os irmãos (as) (ver Tabela 5).

Além do exposto acima, identificamos ser necessário, levantar informações referente às idades e anos escolares dos 25 adolescentes ativos no projeto (três deles não informaram o ano escolar).

Gráfico 1 - Número de participantes ativos no projeto por idade e ano escolar

Fonte: Elaboração das autoras com os dados das/os adolescentes que participaram do projeto (2021).

Portanto, a partir desses resultados, compreendemos que a reprovação escolar é uma medida de insucesso (tanto para as/os alunas/os como para as/os professoras/es), o que deve ser analisado em uma conjuntura social mais ampla. Além de fatores puramente escolares, ela está ligada a diferentes condições de saúde, alimentação, oportunidades de estudo fora da escola, além de relações familiares e comunitárias que dão apoio aos/às adolescentes. Ela aumenta o fenômeno da distorção de idade (estudantes mais velhos em relação ao ano que cursam) e colabora para a evasão/fracasso escolar.

Os dados das PNADs revelam que, em 2014, pouco mais de 1,6 milhões de brasileiros de 15 a 17 anos (15,7%) não frequentavam a escola, dentre os quais apenas 20,3% tinham concluído a educação básica. Além disso, no caso dos/as estudantes nota-se a persistência de trajetórias escolares pouco lineares, atravessadas por experiências de reprovação ou marcadas por uma relação intermitente com a escola.

A partir do panorama demonstrado, entre os/as 38 adolescentes inativos do projeto Rédeas da Vida, concluímos o perfil médio desse público como sendo de: nível socioeconômico baixo; idade entre 14 e 16 anos; inseridos na escola no 6º

ano; no período da tarde; residem com a família sanguínea, mas a figura masculina é menos presente; receberam atendimentos na rede de assistência social (CAPSi, CRAS e CREAS); receberam atendimento psicológico e não frequentaram órgãos judiciais.

Entretanto, das/os 28 adolescentes ativas/os, de 12 a 18 anos incompletos, destacamos algumas informações relevantes, entre elas: nível socioeconômico baixo; inseridos entre o 6º ano e a 1ª série do Ensino Médio; no período da manhã; residem com a família sanguínea; figura masculina menos presente; foram atendidos na rede de assistência social (CAPSi, CRAS e CREAS); são católicos praticantes; assistem filmes, séries, TV, Youtube; gostam de ouvir músicas; praticam exercícios ao ar livre e jogam vídeo game e jogos no celular.

Por fim, as/os mesmas/os 28 adolescentes: não frequentam consultas médicas, odontológicas e psicológicas; não participam de outros projetos; não praticam capoeira e/ou dança; não praticam exercícios em ambiente fechado; não gostam de desenhar e/ou pintar; não saem com os amigos; não fazem aulas extras; não gostam de estudar, ler e/ou escrever; não brincam com animais/andar a cavalo/pescar e não gostam de jogos de tabuleiro/cartas.

Não há políticas para esse público, mas além disso, esses jovens estão sendo impedidos de se apropriar das distintas objetivações do gênero humano, capazes, inclusive, de promover uma compreensão mais sintética das relações vivenciadas e do próprio espaço de inserção, a exemplo da própria ciência, da filosofia e das artes. Vão sendo formados para uma lógica adaptativa e resiliente, porém presos à lógica instaurada.

Vivenciamos neste século tendências cada vez maiores ao individualismo, ao consumo e para a cultura de massa. O capitalismo predominante ainda direciona a exploração humana, muitas vezes, manipulada pelos meios de comunicação. Mesmo assim, diante da triste realidade, não perdemos a fome e a sede em lutar contra a injustiça neoliberal diante da eterna esperança de ver e viver uma sociedade mais fraterna e justa, na qual a vida não seja banalizada.

Em registros de diário de campo e em conversas informais entre equipe e participantes, realmente concluímos que as/os adolescentes ativas/os: não fazem atividades com o corpo e possuem acesso ao celular (individualmente e não sabemos que tipo de conteúdo conectam). A formação cultural em sua

subjetividade nos parece ser mais via celular do que via projetos; muitos não frequentam a igreja (o que diminui o número de amigos e as rotinas com eles); não gostam de ler e frequentam locais diferentes da cidade buscando lazer.

Durante o período que ficavam conosco no projeto, identificamos o uso do celular, na maioria das vezes, para ouvirem músicas. Entendemos que a música é uma das atividades de lazer preferida dos/das adolescentes, assim, satisfazem parte de suas necessidades emocionais e sociais. Durante o convívio semanal observamos que praticam essa ação sozinhos ou em grupo, e ouvindo, tocando instrumentos ou falando do assunto, percebemos que conseguem: externalizar as emoções e ideias; relacionar; relaxar; aliviar as tensões; combater a solidão, regular o humor; exercitar a consciência do outro e automaticamente de si mesmo.

Partindo desta síntese dos dados, iniciamos com uma reflexão de que os adolescentes brasileiros continuam recebendo significados socialmente construídos como: consumistas, violentos, imediatistas e incapazes de ocupar espaços público-políticos como atores coletivos (ABRAMO, 1997). Em Maringá, a população estudada revelou o que ocorre no Brasil, ou seja, a falta de políticas específicas para esse público que envolvam programas de formação profissional e ofertem serviços especiais de cultura, esporte e lazer. Para Abramo:

[...] apesar de terem crescido o número de ações e programas destinados a adolescentes e adolescentes, eles continuam apenas desfocadamente visíveis, obscurecidos por uma sensação de que esta falta de instrumentos e “jeito” se deve ao fato de que a “adolescência é mesmo uma fase difícil” de se lidar (ABRAMO, 1997, p. 27).

Buscando um contraponto a esta lógica, concluímos ser de extrema relevância, a criação de projetos que tirem a invisibilidade dessas/es adolescentes. Entretanto, a partir da convivência com o grupo formado no Rédeas da Vida e dos registros orais e escritos coletados ao longo de dois anos, verificamos que tanto as famílias, como a sociedade em geral não consideram os/as adolescentes como sujeitos capazes de: formular questões significativas; de propor ações relevantes; de sustentar uma relação dialógica com outros atores e de contribuir para a solução dos problemas sociais, como também nos mostrou em seus estudos Abramo (1997).

Propomos então, a partir da escuta dos/das adolescentes, em desenvolver atividades em que se apresentam como protagonistas, colaboradores e participantes ativos dos processos educativos que com eles se desenvolvem. Desta forma, julgamos essenciais soluções concretas e práticas para este público, os reconhecendo como sujeitos de direitos e dignos de todas as garantias inerentes à pessoa. Afinal, consideramos peculiar a condição de um sujeito em formação física, psíquica e moral, assim como nos ilustra o art. 16 do ECA, ou seja, de se ter direito à liberdade: de ir, vir, estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; de opinião e expressão; de crença e culto religioso; de brincar, praticar esportes e divertir-se; de participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; de participar da vida política, na forma da lei; de buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL, 1990).

4. ADOLESCENTES E CAVALOS NO CAMPO: REGISTROS

Nesta seção apresentamos dados de 99 registros do diário de campo descritos exclusivamente por mim (pesquisadora e integrante da equipe técnica do projeto Rédeas da Vida). Em seguida, trazemos algumas reflexões teórico-práticas que nos fizeram compreender o conceito de tradução de Boaventura Santos (2010), no que tange à atuação do educador social com o grupo de adolescentes, rodeada por instigações e tropeços. E, por último, materializamos alguns conceitos/fundamentos que são expostos como proposta do corpo teórico da pesquisa, no processo de criação de alguns critérios para o exercício de uma educação social pública e libertadora.

As figuras abaixo representam as palavras mais encontradas nos registros do diário de campo da pesquisadora, de acordo com as etapas da análise do conteúdo descritas por Bardin (2011): fase pré-analítica, exploração do material e tratamento dos resultados.

A primeira fase denominada pela autora como pré-analítica incluiu: uma leitura flutuante das literaturas selecionadas como base da tese, do levantamento bibliográfico do estado da arte e das descrições semanais do diário de campo; e logo após passamos para a constituição do corpus e a formulação das hipóteses e dos objetivos.

Em seguida, na segunda etapa, iniciamos a exploração do material elaborando oito tópicos do diário de campo (nomeados a partir de observações e/ou impressões da equipe técnica, a partir de vivências semanais com todo o grupo de adolescentes selecionados). Relembrando que os tópicos consistiram no agrupamento dos seguintes itens: 1 - atividades desenvolvidas; 2 - facilidades/potencialidades encontradas; 3 - dificuldades encontradas; 4 - descrição dos dados coletados quanto às condições de produção verbal; 5 - descrição dos dados coletados quanto às condições de produção não verbal; 6 - observação da equipe; 7 - ação/relação de cada profissional com cada adolescente e 8 - reflexões desenvolvidas a partir desses dados.

Como terceira e última etapa, seguindo os argumentos teóricos propostos por Bardin (2011) debruçamo-nos no tratamento dos resultados.

Partindo deste pressuposto, identificamos ser coerente para análise da pesquisa, utilizar os fundamentos descritos por Bardin (2011) e, descritos anteriormente na tese: exaustão – exaurindo todos os registros transcritos nos diários de campo; homogeneidade – observando (comum a todos os dados) os mesmos critérios selecionados; representatividade, explanando uma parte do universo inicial e pertinência, adequando as transcrições quanto a fonte de informações, correspondendo aos objetivos da pesquisa.

Durante o período de março/2018 a fevereiro de/2020 os registros foram realizados sempre após cada encontro semanal. E as análises individuais foram submetidas ao programa NVivo 11 com intuito de obter a frequência de vocábulos e, conseqüentemente, melhor avaliar visualmente pela nuvem de palavras as mais frequentes (em cada um dos oito critérios).

Segue abaixo Figura 1 que representa as atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida quanto à rotina semanal, por exemplo: os cavalos, materiais e equipamentos de montaria utilizados; exercícios executados; locais no interior do parque que efetivamos as dinâmicas, entre outros.

Figura 1 - Palavras mais citadas no diário de campo - Categoria: Atividades desenvolvidas



Fonte: Elaborado pela autora utilizando o programa NVivo 11 (2021).

A Figura 1 agrupa as palavras que mais apareceram no diário de campo na categoria **atividades desenvolvidas**, relativas aos 99 encontros, que são:

cavalos, montaria, roda de conversa, higiene, percurso e cuidados. Afim de ilustrar o projeto Rédeas da Vida, para os/as leitores/as descrevemos o ambiente, os cavalos, os materiais de higiene e os equipamentos de montaria utilizados.

O espaço no qual realizamos o projeto é um ambiente rural, por mais que esteja dentro da cidade de Maringá. Cavalos de diversos proprietários vivem soltos pelo parque pastando e dormem em suas baias. Além dos cavalos, há outros animais, a exemplo de: corujas, bois, pica-paus, gaviões, cachorros e gatos. A estrutura física do Centro de Equoterapia comporta as exigências solicitadas pela vigilância sanitária e pela Associação Nacional de Equoterapia (como por exemplo: as rampas e os banheiros adaptados para cadeirantes). Usufruímos de três pistas de tamanhos variados exclusivas do Centro. Dependendo dos objetivos traçados pela equipe para cada semana, exploramos também a área externa. O ambiente é aberto, contém árvores, espaços com sombra natural e uma pista coberta com telhas.

O Centro de Equoterapia cede três cavalos para a realização das atividades do projeto, mas dependendo das estratégias criadas pela equipe para o grupo, em determinada data, também utilizávamos dos outros cinco cavalos usados para os atendimentos individuais do Centro. Para conhecimento geral, nomeamos os oito cavalos como: Pingo, Dick, Duque, Oto, Zodia, Cookie e Xereta (in memoriam). Para seguir a descrição e exemplificar um pouco sobre a rotina da higiene dos animais manuseávamos materiais como: escovas, limpador de casco, raspadeira, pente, bucha, sabão de côco, xampu, creme, rodo, entre outros. E para as atividades de montaria usávamos alguns equipamentos, entre eles: mantas, baixeiros, selas, estribos, capacetes, rédeas e cabrestos.

A seguir trazemos algumas fotos que registram atividades do dia a dia do projeto Rédeas da Vida. Para mais fotos acesse nosso arquivo de fotos no [Apêndice F](#) desta tese.

Figura 2 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - A



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020).

Figura 3 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - B



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020).

Figura 4 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - C



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020).

Figura 5 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - D



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020).

Figura 6 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - E



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020).

Figura 7 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - F



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020).

O conhecimento deste universo equestre e as aproximações entre os humanos e os animais acontecem naturalmente, por isso temos bem claro nossos objetivos com a execução desse projeto com adolescentes. Referimo-nos principalmente ao desenvolvimento da assertividade, da empatia e das habilidades

sociais, bem como ao controle de impulsos, da consciência emocional e cognitiva, além do aprimoramento da mobilidade (tanto nas atividades de higiene, de encilhamento, de cuidados gerais com os cavalos como na própria montaria). Portanto, desfrutamos do cavalo como ponte para a vivência do jogo da linguagem, ou seja, para as diferentes experiências que envolvam a compreensão e a expressão da linguagem (NAVARRO, 2016).

Direcionamos nosso foco de trabalho para o desenvolvimento global das/os adolescentes para que criem com o cavalo uma relação de afetividade, funcionando também, como um agente motivador nos mais variados eixos da vida desses praticantes, incluindo eixos: motivacionais, psicológicos, motores e sociais. Podemos acrescentar que atividades com equinos podem propiciar o trabalho colaborativo em grupo, que visa à cooperação entre todos. Exemplificando que a partir de cenas/rotinas semanais equestres, há a exercitação da memória, da organização do pensamento, da concentração, do raciocínio, dos aspectos da psicomotricidade fina, benefícios que se refletem em um bom desempenho na vida escolar e no aprendizado geral desses adolescentes (LIMA, 2018).

Figura 8 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - G



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020).

Figura 9 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - H



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020).

Figura 10 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - I



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020).

Figura 11 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - J



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020).

No planejamento e execução semanal das dinâmicas do projeto, nos beneficiávamos de estratégias preconizadas de ações da Educação Social. A exemplo da chamada Roda da Conversa, que advém dos círculos de cultura freireanos que influenciam metodologias dialógicas. No nosso caso, usamos

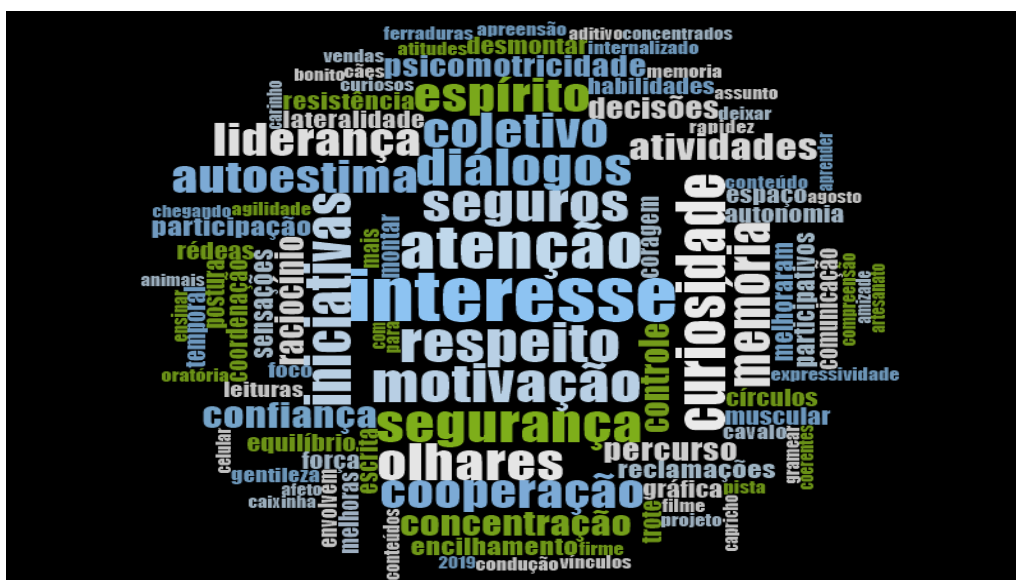
[...] uma metodologia típica do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, em que todos sentados em círculo tinham a oportunidade de pensar, falar e ser escutados. Nas discussões os meninos e as meninas apresentavam suas realidades e faziam propostas de como transformá-las (MAGER, 2011, p. 45).

A rotina com essa estratégia foi sendo estabelecida aos poucos, tanto no início como no final de cada encontro. Sentávamo-nos embaixo de uma tenda, em um local aberto, em círculo, com cadeiras, bancos e banquinhos de tronco de árvore. Gradativamente, as rodas tornaram-se um espaço democrático, com

sentido e significado, porém sem obrigatoriedade, ao estilo freireano (FREIRE, 2005). Entretanto, os/as profissionais envolvidos/as com o grupo já analisaram, mesmo indiretamente, que as relações construídas no projeto são imbuídas de respeito, compromisso e confiança. Em campo, verificamos que as relações foram inundadas de esperança, de modéstia e de sonhos (FREIRE, 2010).

Seguindo, a Figura 4 abaixo representa as facilidades/potencialidades encontradas nas/os adolescentes ao serem observados seus comportamentos no decorrer do projeto:

Figura 12 - Facilidades/Potencialidades encontradas nas/os adolescentes ao serem observados seus comportamentos



Fonte: Elaborada pela autora utilizando programa NVivo 11 (2021).

A Figura 12 reflete as palavras que mais apareceram no diário de campo (registrado pela pesquisadora) quanto à categoria **facilidades/potencialidades encontradas nas/os adolescentes ao serem observados seus comportamentos**. Diante de tantos discursos negativos que lemos e ouvimos diariamente (de familiares, responsáveis, professores/as, diretores/as de instituições, profissionais gerais da rede, entre outros) sobre adolescentes e suas manifestações extremamente rotulantes e estigmatizadoras, destacamos as potencialidades encontradas no decorrer dos encontros, nas palavras mais recorrentes do diário: **interesse, respeito, motivação, atenção, segurança e**

curiosidade. As observações descritas em diário foram fruto, por exemplo, de cenas como estas:

Cena 1: Nos primeiros encontros levamos o grupo para conhecer as baias onde os cavalos dormem. No mesmo local vivem muitos outros cavalos. Na porta de cada baia tem uma placa informando o nome do proprietário, do animal e da quantidade de ração e feno que comem por dia. Além desse aprendizado, andamos pelos corredores das baias e apresentamos diferentes raças e pelagens equinas. Os/as integrantes mostraram-se motivados/as e curiosos/as com a vivência, assim como apresentaram atenção e interesse ao novo conteúdo ensinado. Semanas se passaram e um novo integrante (Maria, 17 anos) entrou para o grupo. Para ensinar o conteúdo internalizado, muitas vezes, pedimos para um jovem ser o monitor do dia e transmitir seus conhecimentos para o novato. João (15 anos) realizou a atividade com muita segurança e comprometimento. Assim que terminou Maria perguntou para João:

- *“O que mais você já aprendeu aqui?”*

João respondeu:

- *“Que cada cavalo tem que ser respeitado do jeito que é, que cada um tem suas manias, chatices, encrenca com uns cavalos, outros não, uns mais brincalhão, ...”*.

Outra adolescente, que quase não se manifestava oralmente disse, bem baixinho:

- *“Igual a gente, igual nós, humanos.”* (Gabriel, 14 anos)

Figura 13 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - K



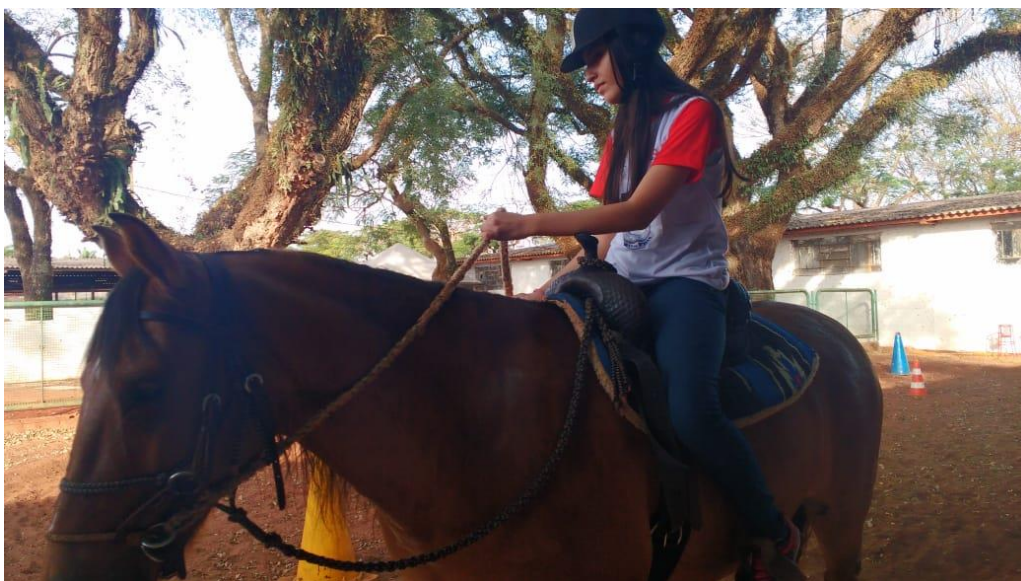
Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020)

Figura 14 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - L



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020)

Figura 15 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - M



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020)

Figura 16 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - N



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020)

Cena 2: Luana de 16 anos, após muitas tentativas de galopar com o cavalo, durante a Roda da Conversa no final do encontro relatou para o grupo sobre alguns problemas na escola e terminou sua fala assim:

- *“Mas aqui eu gosto de vir sempre, não tive nenhuma falta até agora, tô quase conseguindo galopar com o Cookie... e quando vou embora fico motivado o dia inteiro, aí na escola também fico mais tranquilo”.*

Assinalamos que a partir de um ambiente que oferece oportunidades interessantes, com qualidade no relacionamento entre equipe e adolescentes, com diálogos e interações eficazes, verdadeiras, mútuas e recíprocas, torna-se mais favorável “olhar com outros olhos” para as/os adolescentes e potencializar as suas qualidades. A partir das atividades equestres que planejamos, encorajamos os/as praticantes a se constituírem enquanto sujeitos autônomos/as, independentes e comprometidos com as diferentes relações da vida. Portanto, estar imerso em um grupo cheio de significações, poderá ajudá-los/las a reorganizar e/ou ressignificar os destinos evidenciados pela exclusão social (SANTOS; BASTOS, 2002).

Acompanhando a trilha, a Figura 17 representa as dificuldades encontradas nos encontros do grupo de adolescentes pertencente ao Rédeas da Vida.

Figura 17 - Dificuldades encontradas



Fonte: Elaborada pela autora utilizando o programa NVivo 11 (2021).

Na Figura 17 as palavras mais salientes são: **resistência, inseguranças, desatenção, pouca iniciativa, timidez e medos**. Palavras que nos parecem naturais e aceitáveis para relações recentes. Destacamos, ainda, que o Centro de Equoterapia foi identificado como um lugar novo para as/os adolescentes, assim como o contato com a equipe técnica do projeto, o conhecimento e a aproximação do universo equestre. Portanto, identificar essas palavras na figura nos parece previsível.

A adolescência é marcada por mudanças físicas, em função da maturidade do aparelho reprodutor, dos hormônios e do corpo em si, assim como, por mudanças fisiológicas, comportamentais e psicológicas. Mas, essas transformações também são vivenciadas e significadas cultural e historicamente. Por isso concordamos com Ozella (2003) que afirma que muitos confrontos vividos pelos/as adolescentes decorrem da falta de um lugar que os defina.

As palavras em questão fazem referência às cenas abaixo (e outras), registradas pela pesquisadora no diário de campo:

Cena 3: A maioria das/as/os adolescentes participantes do projeto não tinham nenhuma vivência com cavalos. A partir do planejamento prévio elaborado pela equipe técnica e, do conhecimento sobre o universo equestre que cada jovem semanalmente recebe, encorajamos os/as participantes a se aproximarem do animal. Pelo toque gentil e calmo das mãos, conhecem e sentem as partes do corpo do cavalo, a temperatura da pele, as diferentes texturas do pelo, da crina e da cauda. Respeitamos o tempo de cada um, muitos integrantes do grupo não realizaram a atividade no primeiro momento. Também ouvimos:

- *“Tenho medo”* (Teo, 14 anos).
- *“Não quero fazer, ele é muito grande”* (Maria, 17 anos).
- *“Não conheço ele ainda”* (João, 15 anos).

Com o passar das semanas, as aproximações aconteceram naturalmente e realizamos a mesma atividade só que vendamos os olhos dos/das adolescentes.

Cena 4: Com as ferraduras velhas (guardadas pela equipe) dos cavalos que são trocadas pelo ferrageador de 45 em 45 dias, juntamente com todos os integrantes do grupo, confeccionamos uma peça decorativa/um cabideiro.

Realizamos alguns processos artesanamente como: limpar as ferraduras, lixar e passar antiferrugem. Depois o soldador solda as peças e terminamos o procedimento com a pintura. Quando tinham provas de competição de baliza e tambor no parque de exposições, muitas pessoas transitavam pelo local, e aproveitávamos para vender o artesanato. O grupo se aproximava da população, explicava sobre o projeto Rédeas da Vida, sobre as atividades que faziam e tentavam vender os acessórios feitos por eles. Alguns não queriam falar, outros ficavam tímidos e inseguros e outros queriam lidar com o dinheiro.

Figura 18 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - O



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020)

perspectiva social de linguagem como lugar de interação humana; como trabalho e atividade constitutivos da subjetividade, como alteridade e de si própria como objeto de reflexão (FRANCHI, 1977). A linguagem, para este mesmo autor, é também um instrumento de comunicação:

Certamente a linguagem se utiliza como instrumento de comunicação, certamente comunicamos por ela aos outros nossas experiências, estabelecemos, por ela, com os outros, laços contratuais porque interagimos e nos compreendemos, influenciando os outros com nossas opções relativas ao modo de ver e sentir o mundo, com decisões consequentes sobre o modo de atuar nele. Mas se queremos imaginar esse comportamento como uma 'ação' livre e ativa e criadora, suscetível de pelo menos renovar-se ultrapassando as convenções e as heranças, processo em crise de quem é agente e não mero receptáculo da cultura temos então que apreendê-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: antes de ser comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências (FRANCHI, 1977, p. 9).

Nos 99 encontros realizados com o grupo, diversas atividades foram executadas a partir do tema principal do projeto: cavalos. Elaboramos estratégias que motivassem as/os adolescentes a conhecer, semanalmente, algum aprendizado novo do universo equestre. Após internalização dos conteúdos e vivências com os animais e seu redor: habitat, hábitos, alimentação, comportamento, higiene, banho, entre outros, seguimos os objetivos para as práticas de montaria, em percursos e andaduras diferentes.

Nessa perspectiva, muitas produções verbais das/os adolescentes são ouvidas, valorizadas, debatidas e registradas. Entre muitas informações captadas pela equipe e reproduzidas (em diário de campo pela pesquisadora), as sensações que todo o universo já havia despertado em cada praticante podem ser sintetizadas nas seguintes palavras: **paz, adrenalina, liberdade, alegria e medo**. Essas palavras foram manifestadas em diferentes atividades durante os encontros, como no primeiro dia que conhecemos os integrantes do projeto, por exemplo, quando perguntamos o que o cavalo significava para eles. Outra estratégia executada em outro momento (depois de três meses de convívio), foi registrado pela pesquisadora

no diário de campo, o que o praticante sentiu quando fez a primeira montaria (ao passo).

Cena 5: Em outro momento, após quase um ano de tentativas, desafios vencidos e persistência, pedimos que dissessem na Roda da Conversa, em uma palavra o que sentiram quando conseguiram galopar (terceiro andamento) no cavalo: e as produções orais destacadas em negritos (acima) voltaram a ser produzidas pelos integrantes do grupo.

Figura 21 - Roda de Conversa com os participantes¹⁷



Fonte: Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020).

Segue abaixo a Figura 22 que representa a descrição dos dados coletados quanto às condições de produção não verbal.

¹⁷ Para mais fotos do arquivo do projeto acesse o [Apêndice F](#) desta tese.

Figura 22 - Descrição dos dados coletados quanto às condições de produção não verbal



Fonte: Elaborada pela autora utilizando o programa NVivo 11 (2021).

Seguindo a abordagem de linguagem descrita por Franchi (1977) e Coudry (1988) a figura acima enfatiza as manifestações da linguagem observadas pela equipe técnica do projeto que não foram externalizadas pela fala propriamente dita: **olhar baixo, gentilezas, motivados, contentes, soltos e alegres.**

No diário de campo essas informações aparecem em atividades e momentos diversos, porém um encontro ficou muito marcado para nossa equipe. Em uma manhã de sábado, sugerimos as/os adolescentes para escolher/convidar uma pessoa próxima, para vivenciar o universo do cavalo. Para nossa surpresa, não houve nenhuma falta dos/as integrantes do grupo e, também exerceram o papel de monitores/as nas atividades elaboradas, de uma maneira muito eficiente e amorosa. Foram extremamente gentis com os/as convidados/as e com os cavalos, estavam motivados, contentes e alegres.

A Neurolinguística Discursiva (ND) é fundamentada por um agrupamento de teorias e práticas que compreendem língua/linguagem, discurso, cérebro e mente como construtos humanos que se correlacionam. Em consonância, Foucault traz considerações relevantes para a área sobre o corpo do sujeito, que é visto como um efeito do discurso (não é similar, definitivo ou preexistente), mas efeito de um processo que envolve a língua, a história, o saber e o poder (FOUCAULT, 2004).

Reiteramos que no decorrer do projeto, observamos expressões de linguagem do grupo que nos dizem o quanto cada pessoa é um ser único, com um desenvolvimento heterogêneo, atravessado por relações de dominação. Nessa perspectiva, não se trata de um corpo biológico, físico e delimitado, mas de um corpo discursivo, ligado na língua, na história, na memória e no funcionamento do poder.

Nos encontros semanais, aprendemos progressivamente a valorizar o movimento do corpo das/os adolescentes e abrir possibilidades para que seus corpos se movimentem, andem, corram, brinquem, abusem dos jogos cooperativos¹⁸ (estratégias muito utilizadas pela equipe técnica do projeto). Em suma, propomos atividades para conhecerem seus próprios corpos e fazerem deles um meio de comunicação. As/os adolescentes exploram seu corpo sentando-se no chão, nos muros, nos cochos, dando banho nos cavalos, brincando com a mangueira de água, limpando o espaço utilizado para as práticas equestres (com vassouras, pá, carriola e rastelo).

A **cena 6** aparece assim no diário de campo: fizemos uma dinâmica em grupo (duas equipes) de caça ao tesouro dentro de uma “fazendinha”¹⁹ (anualmente construída durante a Expoingá). Elaboramos as pistas com frases enigmáticas sobre o universo do cavalo. Tinham que desvendar as palavras, montar as frases oralmente e escrever um texto contendo todos os elementos achados. No final durante a Roda da Conversa, perguntamos o que acharam da atividade, dos integrantes do seu grupo e da sua própria desenvoltura e registramos algumas frases, entre elas:

- *“Adorei, hoje foi demais”*. (Sara, 16 anos)
- *“Minha equipe estava toda animada, alegre e motivada”*. (Lucas, 13 anos)
- *“Todo mundo se ajudou”*. (Keten, 17 anos)
- *“A gente fica animado, alegre”*. (Kauana, 16 anos)

¹⁸ Jogos cooperativos são dinâmicas de grupo que têm por objetivo: despertar a consciência de cooperação e promover efetivamente a ajuda entre as pessoas; provocar a coragem de assumir riscos em prol do grupo; fazer com que a pessoa aprenda a se colocar no lugar do outro, e não priorizar apenas o seu lado e reforçar a confiança em si mesmo e nos outros (LIMA, 2018).

¹⁹ Esta “fazendinha” funciona num espaço reservado dentro do parque de exposições, no qual, anualmente, é revigorada com o intuito de ser utilizada na EXPOINGÁ (Exposição, Feira Agropecuária, Industrial e Comercial de Maringá).

O que analisamos é que as situações de aprendizagem do corpo e com o corpo no decorrer do projeto, se tornaram gradativa e positivamente curiosas para todos. Porém, cabe aos praticantes a decisão quanto à identificação/afinidade e escolha (qual ação fazer) das atividades sugeridas. Acreditamos em um espaço dialógico e democrático, como afirma Marchi (2017), sem a necessidade de robotizar as atitudes, exigindo regras e controle descontextualizados impostos frequentemente pelas instituições.

Figura 23 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - Q



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020).

Figura 24 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - R



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020).

Figura 25 - Atividades desenvolvidas no projeto Rédeas da Vida - S



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020).

Abaixo segue a Figura 26, que representa a observação das/os adolescentes pela equipe técnica do projeto.

Figura 26 - Observação das/as/os adolescentes pela equipe



Fonte: Elaborada pela autora utilizando o programa NVivo 11 (2021).

Nossa equipe técnica trabalha junto em projetos sociais há mais de 10 anos, sendo que há sete anos direcionamos nossa prática equestre para as crianças e há três anos estamos envolvidos com projetos para adolescentes. O convívio

semanal em equipe nos desafia a olhar e a atuar com os/as praticantes com generosidade e respeito, pois entendemos que são seres sociais e históricos, que não só sofrem as interferências de sua cultura, mas que se ressignificam a partir dela. Portanto, elaboramos estratégias diferentes toda semana, que motivem os/as participantes do projeto, que lhes desafiem, que lhes provoquem, que lhes façam perceber habilidades.

Em relação à conduta acima adotada pela equipe técnica do projeto, na Figura 12 destacam-se as palavras (retiradas do diário de campo) que os profissionais envolvidos na prática observaram, quanto ao comportamento das/os adolescentes, durante momentos diferentes dos encontros: **interessados, calmos, interacionais, curiosos e seguros**. Entre algumas cenas registradas, destaca-se essa atividade sem montaria, que depois de três semanas executando percursos no solo, com um cavalo e dois adolescentes guiando-o por rédeas separadas, resolvemos fazer a mesma atividade, mas com a montaria (uma estratégia inspirada nos jogos cooperativos).

Cena 7:

- *“Ficou muito mais fácil hoje o percurso, porque já tinha feito três vezes no chão”*. (A., 15 anos)

- *“Hoje eu tava calma, bem mais segura e confiante”*. (Keten, 17 anos)

- *“Adorei esta brincadeira de hoje, vamos fazer outras vezes?”* (Paulo, 13 anos)

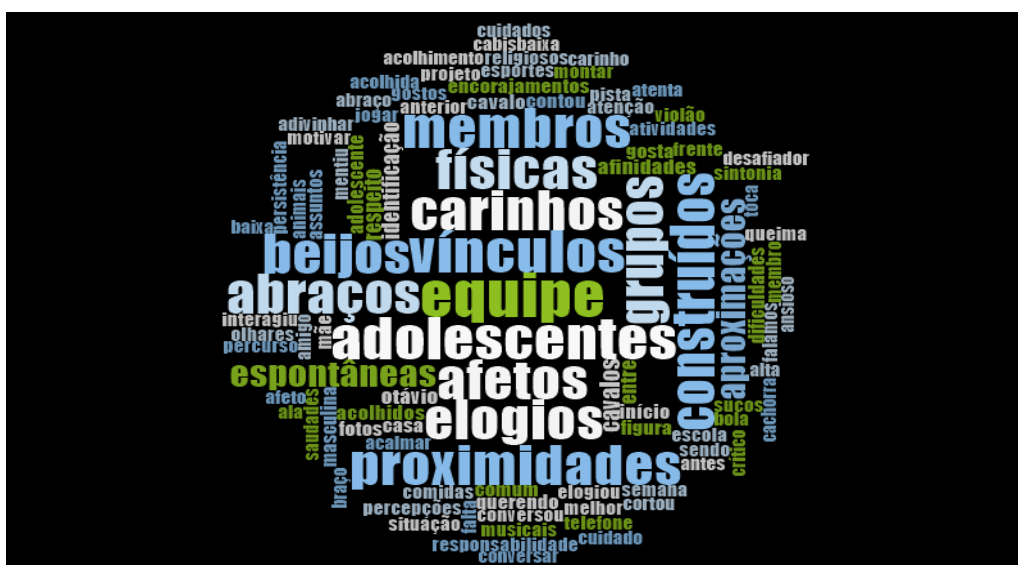
- *“Tenho vontade de saber se o Pingo (cavalo) faria esta brincadeira também.”* (Julia, 14 anos)

A troca de saberes entre equipe e adolescentes nos chamou a atenção desde o início do projeto, como uma ferramenta de entrada para a criação de vínculos. Trocando, estamos sempre em movimento, inventando e reinventando algo novo, as situações não são estanques e repetitivas. Em cada ação educativa temos que criar e improvisar novas práticas, novos conteúdos e novas metodologias de trabalho. Assim, para conduzir nossas reflexões, trazemos Freire. Segundo ele, o ato de ensinar

[...]não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos (FREIRE, 1996, p. 26).

Abaixo segue a Figura 14, que representa a ação/relação de cada profissional com cada adolescente.

Figura 27 - Ação/relação de cada profissional com cada adolescente



Fonte: Elaborada pela autora utilizando o programa NVivo 11 (2021).

Nossa equipe técnica do projeto é composta por quatro mulheres e um homem. Juntamente conosco, também participa um voluntário cadeirante (tetraplégico) devido a um acidente de carro. Antes do triste episódio, montava em cavalos. Atualmente ele recebe atendimento individual semanal (no Centro de Equoterapia - local onde executamos o Rédeas da Vida) e divide seus conhecimentos equestres com todos os integrantes do projeto.

De forma comprometida, passamos a identificar marcas subjetivas em cada jovem de acordo com sua história de vida. É assim que acontecem identificações pessoais entre as/os adolescentes e os membros da equipe. Entretanto, as histórias de alguns praticantes são marcadas pela ausência da figura masculina,

por motivos diversos. Seus lares são normalmente ocupados por mães, tias, avós, madrastas, vizinhas e comadres. Por essa razão, a maioria das/os adolescentes se aproxima dos dois homens da equipe com mais facilidade e com certa admiração.

Mesmo sabendo que o corpo do adolescente é marcado pela ligação entre desigualdade social e diversidade sociocultural (ARROYO; SILVA, 2012), as palavras destacadas na Figura 14 (retiradas dos registros do diário de campo da pesquisadora e integrante da equipe) foram: **equipe, vínculos, afetos, elogios, proximidades e abraços**. Palavras aparentemente tão simples, mas sabemos quanto valor elas têm quando falamos de um grupo oculto e inexistente para parte da sociedade. Exemplos a seguir de algumas descrições do diário de campo, a partir das dinâmicas planejadas que emergiram as palavras destacadas:

Cena 8:

Em uma reunião de familiares e /ou responsáveis ouvimos frases bem interessantes, entre elas:

- *“A Kauana fala que vocês são uma equipe maravilhosa, que dão bronca, mas elogiam também”*. (mãe da Kauana, 54 anos)

- *“O João fala muito do homem grandão que monta no cavalo, a proximidade dele é porque perdeu o pai muito cedo, gosta de ir no projeto porque se sente amado por vocês”*. (mãe do João, 39 anos)

- *“Eu vejo, vocês abraçam nossos filhos”*. (mãe da Julia, 43 anos)

- *“Sabe que antes o Paulo não era carinhoso, agora ele senta mais do meu lado no sofá”*. (mãe do Paulo, 42 anos)

Ao conviver com este grupo de adolescentes percebemos que para manter a esperança de todos nós é necessário criar, no tempo presente, relações de confiança. Relações sinceras contendo elementos transformadores, como as trocas de abraços, afetos, gentilezas e acolhimento. O princípio do acolher (BEGO, 2015) gera mudanças significativas em um grupo. Falamos de quando olhamos no olho, chamamos pelo nome, ouvimos suas palavras, respeitamos suas opiniões, explicamos os combinados do dia e os direcionamos para as atividades programadas.

Figura 28 - Participantes e equipe do projeto Rédeas da Vida



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2018 - 2020).

Segue abaixo a Figura 29, que representa as reflexões desenvolvidas a partir dos dados anteriormente observados (dos sete critérios acima).

Figura 29 - Reflexões desenvolvidas a partir dos dados



Fonte: Elaborada pela autora utilizando o programa NVivo 11 (2021).

A figura 29 representa uma síntese descritiva (a partir das observações semanais) do que ainda temos que fazer para lutar com e pelas/os adolescentes. **Conhecer detalhadamente o desenvolvimento geral dos mesmos (na família, na escola, nos atendimentos de rede, nas casas de acolhimento, nas atividades extras, entre outras) e criar propostas de políticas públicas que**

envolvam atividades sociais, de lazer e de esportes (registros do diário de campo descrito pela pesquisadora).

Para a criança e o/a adolescente o brincar é uma necessidade e é ainda um direito garantido na Constituição brasileira (artigo 227) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL; 1988, 1990). Além de citado no artigo 4º, vem disposto no capítulo II, do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. No artigo 16, o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV- brincar, praticar esportes e divertir-se. Nesta passagem notamos a importância de escutar as reivindicações e os conflitos trazidos pelas/os adolescentes nas Rodas da Conversa e, dentro do possível, buscar soluções para o que eles consideram problemas. Para Freire a escuta é

[...] obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar o sentido aqui discutido significa disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de me opor, de me posicionar (FREIRE, 1996, p. 117).

No convívio semanal com os/as adolescentes observamos em seus discursos indícios de subjetividade que remetem a questões relacionadas à revolta social, discriminação, preconceito, exclusão, limitação cultural e de lazer e, sobretudo, medo dos mecanismos de poder e de controle social a que estão submetidos.

É possível perceber na fala dos/as adolescentes, como exemplo, que a polícia e os/as profissionais que desempenham funções de gestão pedagógica (diretores/as, professores/as, tutores/as etc.), representam a presença do Estado na sua condição punitiva e de marginalização, ao invés de exercerem a função de proteção, promoção de conhecimento e valorização das potencialidades de transformar e recriar o contexto em que vivem com autonomia. Por outro lado, também se observa que as relações sociais que os/as adolescentes estabelecem no interior da família, da escola e da sociedade são a reprodução das diversas formas de opressão que sofrem.

Em seguida, para termos uma ideia mais burilada das informações retiradas da análise do diário de campo, realizamos a mesma reflexão (explanadas anteriormente) da análise das palavras pelos registros descritos pela pesquisadora, mas dividimos o período (mais ou menos) em 50 encontros antes e 49 depois.

Partindo dessa premissa, as palavras destacadas na Figura 1 quanto as **atividades desenvolvidas; cavalos, montaria, roda de conversa, higiene, percurso e cuidados** se manteve e enquadraram-se semanticamente de forma semelhante e coerente com o planejamento e execução do projeto. Na relação entre antes e depois, destacam-se ainda as palavras: **cavalos, montaria, roda de conversa, percurso**, acrescentando: **adolescentes, grupo, atividades, projeto e equipe**.

Para contextualizar os vocábulos selecionados, as atividades do projeto foram elaboradas pela equipe técnica em alguns momentos, mas em outras oportunidades decidimos em conjunto, juntamente com as/os adolescentes, usando estratégias que envolvam todo o universo equestre. Além das ações de cuidado geral com os cavalos (higiene, banho, escovação, ducha, entre outras), nossos objetivos também compreendem exercícios equestres durante a montaria elaborados semanalmente.

Na busca de significar ou ressignificar algumas manifestações de linguagem das/os adolescentes, percebemos que os movimentos dos seus corpos expressam seu bem e/ou mal-estar. E no cenário equestre estabelecido para cada encontro com os/as adolescentes, os corpos (dos praticantes, do animal e dos profissionais da equipe) se mantêm em sucessivo movimento, conduzidos pela linguagem (NAVARRO, 2016).

A partir do momento em que o cavaleiro ou a amazona realiza uma montaria, há uma ação imediata do cavalo sob o corpo global do praticante (SEVERO, 2010). Nessa prática equestre, o ser humano é um todo indivisível, conforme Navarro (2016):

[...] o movimento do cavalo (passo ou trote) e do ambiente equestre são valorizados para intervir globalmente junto ao praticante de diferentes maneiras, dentre elas, o fato de o movimento tridimensional do cavalo, como já vimos, intervir junto ao praticante retirando-o constantemente de seu ponto de equilíbrio. Na busca por um novo ponto de equilíbrio de seu corpo frente ao movimento

do cavalo, o praticante acaba por ajustar devidamente seu controle de cabeça e de tronco, alcançando melhor estabilidade. Por outro lado, tais movimentos fazem com que os músculos se contraíam e relaxem o tempo todo, o que acaba fortalecendo-os [...] o passo do cavalo é similar ao movimento do caminhar do ser humano, assim o cavalo transmite impulsos ritmados inicialmente para os músculos da perna e do tronco do praticante e, posteriormente, para os demais grupos musculares de todo o corpo. (NAVARRO, 2016, p. 87).

As palavras destacadas na Figura 4 quanto as **facilidades/potencialidades das/as/os adolescentes (interesse, respeito, motivação, atenção, segurança e curiosidade)** também se enquadraram semanticamente de forma bem semelhante e coerente com o planejamento e execução do projeto. As mesmas palavras foram realçadas: **atenção, interesse, curiosidade e respeito**. Em um segundo momento, o mesmo se sucedeu, mas acrescentaram-se as palavras: **atividades, equipe, memória e cooperação**. No decorrer do projeto, percebemos que as/os adolescentes solicitavam e, realmente precisavam muito mais da cooperação da equipe técnica. E no segundo momento do recorte, a palavra **equipe** foi enfatizada, porque desenvolvemos muito mais atividades coletivas, em grupo, em duplas e em trios. Para ilustrar trazemos como exemplo, cenas como estas:

Cena 9:

- *“Gosto muito quando vocês montam grupo/equipe, porque um ajuda o outro”*. (Pedro, 16 anos)

- *“Fico mais tranquila quando tem um amigo aqui junto pra ajudar eu lembrar dos nomes dos equipamentos”*. (Kauana, 16 anos)

- *“Tem um monte de gente, mas ninguém tira sarro de ninguém”*. (Natan, 15 anos)

Em nossa análise, na Figura 6 os vocábulos enfatizados quanto às dificuldades das/os adolescentes (**resistência, inseguranças, desatenção, pouca iniciativa, timidez e medos**) também estão semanticamente próximos as que foram salientadas depois dos 50 encontros, com acréscimo de: **memória e olhar baixo**. No recorte temporal, destacamos significativamente o acréscimo dos

vocábulos “olhar baixo”, uma expressão ainda bem presente nas manifestações de alguns praticantes.

Parece-nos que, muitas vezes, durante os encontros os/as adolescentes buscam no olhar do outro o significado para sua ação, mas ainda observamos comportamentos tímidos de alguns integrantes. A questão do olhar mostra uma percepção do outro e de comunicação com esse outro. Entretanto, as histórias individuais deste grupo são marcadas por sentimentos de desamor, invisibilidade, exclusão, perdas, dores, o que torna difícil fazer do olhar um canal de estabelecimento de diálogo (ARROYO; SILVA, 2012).

As palavras agrupadas na Figura 8 quanto à descrição dos dados coletados das **condições de produção verbal (paz, adrenalina, liberdade, alegria e medo)** foram também destacadas no segundo momento da análise, mas podemos acrescentar e refletir porque ocorreu uma mudança significativa na exposição de algumas novas palavras: **escola, não, nada, gente, mãe e casa.**

Com o passar dos meses, o grupo foi criando vínculos entre si e com a equipe. Dessa forma, os/as praticantes passaram a sentir mais confiança e segurança para contar e dividir experiências (da escola, da família, da casa de acolhimento, da rua, entre outras). A figura materna foi muito representada nos discursos, assim como a casa em que vivem e as pessoas que habitam o mesmo lar.

Destacamos a importância do vínculo construído pelo jovem com a equipe e com o cavalo, determinando-o como um ser de linguagem. Concordamos com NAVARRO (2016) quando afirma que

É, então, pela linguagem que ressignificamos se um vínculo é positivo, negativo, afetuoso ou agressivo, por exemplo. Trata-se de uma res(significação) de percepções e sensações primeiras que, nomeadas pelo outro na cultura e na língua, acaba por remeter aos aspectos psíquicos nelas envolvidos. Assim, antes de um vínculo ser estabelecido como bom ou ruim, como prazeroso ou desprazeroso, foi preciso construir no corpo o reconhecimento desses diferentes processos perceptuais (NAVARRO, 2016, p. 91).

Na **cena 10** estávamos na Roda da Conversa, sem nenhum direcionamento de assunto, mas alguns adolescentes contavam sobre suas férias.

- *“Não fiz nada nas minhas férias”*. (Paulo, 13 anos)

- *“Odeio férias, só fico cuidando dos meus irmãos”*. (Adriely, 15 anos)
- *“Não fiz nada de bom”*. (Keten, 17 anos)
- *“Não posso viajar nas férias, minha mãe nunca tem dinheiro”*. (Kiara, 15 anos)

As palavras destacadas na Figura 22 quanto à descrição dos dados coletados das **condições de produção não verbal (olhar baixo, gentilezas, motivados, contentes, soltos e alegres)** também estão semanticamente próximas às encontradas depois dos 50 encontros, acrescentando: **iniciativa dialógica e timidez**.

Tanto nas palavras consideradas, como nos exemplos de cenas observadas, seguimos as mesmas percepções/hipóteses descritas na Figura 22. Mas, durante nossos encontros, designamos ao cavalo um lugar de um ser que ocupa a condição de linguagem sobre a qual o jovem pode exprimir-se linguisticamente com fala e/ou gestos. A autora Navarro (2016) enfatiza a respeito da

importância do cavalo como um agente proprioceptivo, qualificação que amplio ressignificando-o também com um outro da linguagem. Ambas as particularidades me parecem simultâneas e sobrepostas se pensarmos que o animal permite ao corpo da criança uma função de acoplagem ao seu corpo, assim, esse outro da linguagem ganha uma dimensão diferenciada, ora como externo ao corpo da criança, ora como continuidade ou fusão enlaçando percepção e linguagem. Afirmação que pressupõe noções de movimento, de tempo, de fragmentação e de totalidade (NAVARRO, 2016, p. 93).

Notamos que quanto à **observação da equipe** (Figura 26), os vocábulos selecionados foram: **interessados, calmos, interacionais, curiosos e seguros**. Neste ponto, também estão semanticamente próximas às palavras encontradas no segundo momento do recorte, mas acrescentamos: **participação**.

Nesse sentido, o que é bem marcado pela nossa equipe é a consideração a este grupo de adolescentes tão eclético e encantador. Ao conhecê-los, reconhecemos suas necessidades e interesses, suas diferentes formas de

comunicação, seu silêncio; e então tentamos traduzir suas dores (SANTOS, 2010)²⁰ e encorajá-los a conduzir as rédeas da própria vida.

Portanto, defendemos que o papel do/a educador/ra social é exercer uma educação humanizadora, atuante em diferentes lugares e relações. Traduzindo estratégias e ações educacionais para a vida, além de promover a cultura, a política, a civilização e a participar ativamente do processo de civilização em termos amplos.

As palavras destacadas na Figura 27 quanto à **ação/relação de cada profissional com cada adolescente** foram: **equipe, vínculos, afetos, elogios, proximidades e abraços**. A essas palavras que estão semanticamente próximas, agregamos apenas mais um vocábulo: **carinhos**.

Diante das experiências observadas e trocadas com este grupo, compreendemos que o corpo do adolescente é um campo criador de sentidos. Em nosso entendimento, o toque:

[...] envolve diferentes sensações: intensidade (da pressão sobre a pele), temperatura (frio e calor), dor ou desconforto. É também revestido de valores cultural e social à medida que permite a relação com o outro (cumprimento, abraço) e, ainda, remete a memórias afetivas e a memórias de experiências de mundo (NAVARRO, 2016, p. 102).

Para finalizar, as palavras destacadas na Figura 29 quanto às **reflexões desenvolvidas a partir desses dados: desenvolvimento geral das/as/os adolescentes, social, esportes, escola, família e lazer** também estão semanticamente próximas, com acréscimo de: **políticas públicas e música**.

Tais inferências nos levam a reflexão de que constantemente nas reuniões da equipe do projeto nos questionamos: qual o lugar que as políticas públicas reservam para as/os adolescentes atualmente? Observamos lacunas desta temática por parte dos profissionais, das instituições oficiais e das entidades sociais que atuam com este público. Percebemos, de acordo com alguns relatos das/os adolescentes, que as formas convencionais de socialização, entre elas a escola, não respondem às necessidades e à realidade em que vivem. Em nossa

²⁰ “A tradução é um trabalho intelectual, um trabalho político e um trabalho emocional porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do carácter incompleto ou deficiente, de um dado conhecimento ou de uma dada prática” (SANTOS, 2010, p. 129).

assimilação os corpos são normatizados e controlados, ao invés de serem explorados por meio das experiências que cada um tem, a fim de, quem sabe, os direcionarem para outros rumos.

Arroyo e Silva (2012) nos ajudam a pensar que a escola poderia ser um:

[...] espaço legítimo e privilegiado, uma vez que promove o encontro entre pares e o intercâmbio entre gerações distintas, possibilitando o contato com os semelhantes (sujeitos de um mesmo grupo geracional) e, ao mesmo tempo, o confronto com as diferenças, uma vez que as crianças levavam para esse espaço coletivo suas bagagens singulares advindas de seus estatutos de seres sociais, históricos e culturais (ARROYO; SILVA, 2012, p. 116).

A partir dos encontros semanais, encorajamos nosso grupo de adolescentes, a reivindicar o direito de serem cidadãos, tanto dentro das escolas, como fora dos muros escolares; afinal, também são membros da comunidade e estão em percurso pela vida. Desta forma, precisam de adultos que promovam situações educativas para que descubram quem são, situações que evidenciem seu grande valor na sociedade e lhes escutem com o ouvido e com o coração.

Portanto, propomos que o trabalho em grupo com adolescentes seja essencialmente cativador a eles, mas de que maneira? Algumas conclusões que já destacamos: que seja motivador; que desperte a curiosidade dos participantes; que promova a liberdade e a oportunidade de diálogo; que trabalhe com o corpo; que eles/elas sejam respeitados na sua inteligência e nas ocasiões democráticas de participação e que nos ensinem. Falamos de uma participação em que possamos ouvir o modo como os próprios adolescentes vivem, atuam, se encontram e elaboram as suas experiências, percepções e formas de sociabilidade com as pessoas queridas que desejam desfrutar da vida.

Os dados coletados até aqui serão somados às análises que fizemos a partir das entrevistas com as/os adolescentes e a equipe técnica do projeto, enfatizando a construção e a participação conjunta dos sujeitos envolvidos que dão vida à práxis do trabalho. À luz desses dados trazemos alguns princípios pedagógicos a serem seguidos na cavalgada pela política pública.

5. EXPERIÊNCIAS EQUESTRES: FALAM ADOLESCENTES E EQUIPE TRANSDISCIPLINAR

Este capítulo traz as transcrições das entrevistas individuais aplicadas com os/as adolescentes e com a equipe técnica do projeto. Nesta investigação, utilizamos metodologicamente das entrevistas denominadas como estruturadas, pois elencamos alguns critérios e características nas perguntas pré-estabelecidas. Desta forma, como nos conduziu teoricamente Silva e Cols (2006), nas entrevistas formalizadas/estruturadas, foi possível recolher o mesmo tipo de relato de mais de um indivíduo, e também possui uma relação fixa de perguntas fechadas para a nossa coleta de dados.

As perguntas foram aplicadas aos/as praticantes do projeto Rédeas da Vida, a partir de três questões elaboradas pela equipe técnica, mas que foram aplicadas exclusivamente pela pesquisadora. Em seguida, compomos os dados a partir da análise de conteúdo defendida por Bardin (2011) que se trata de um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

Partindo do campo das comunicações, trabalhamos no decorrer da tese com os critérios defendidos pela autora citada: exaustão, homogeneidade, representatividade e pertinência. Empregamos o critério da exaustividade quando transcrevemos todo o material referente às entrevistas com os/as adolescentes e com a equipe, sem qualquer exclusão. Validamos o critério da homogeneidade ao aproximar de todas/os as/os participantes da entrevista da mesma forma.

Praticamos o critério da representatividade quando estabelecemos que o grupo de adolescentes que frequentavam o projeto Rédeas da Vida representou o público-alvo da pesquisa, por tratar de adolescentes com direitos violados. E, por fim, executamos o critério da pertinência quando selecionamos as falas dos/das adolescentes e da equipe técnica do projeto, configurando-se como o material de análise da pesquisa.

Após, submetemos as respostas ao programa NVivo 11 para obter visualmente a nuvem de palavras de acordo com a frequência com que foram mencionadas.

Na sequência, apresentamos a transcrição da entrevista estruturada em duas questões com cada profissional da equipe técnica do projeto, e construímos os dados utilizando a mesma proposta teórica de Bardin (2011), gerando as nuvens de palavras quanto à periodicidade (NVivo 11).

No decorrer de todo o capítulo, trazemos a análise desses dados para aprofundar as discussões, reflexões e sistematização de possíveis caminhos pedagógicos a trilhar com adolescentes em nosso município.

5.1. ENTREVISTAS COM OS/AS ADOLESCENTES PARTICIPANTES DO PROJETO RÉDEAS DA VIDA

Foram realizadas 25 entrevistas, gravadas pelo celular (Motorola) e transcritas com o aplicativo *otranscribe.com*. No último encontro, em que finalizaríamos a coleta dos dados, faltaram os adolescentes²¹ X. e as irmãs W. e Z. Fecharíamos as conversações com 28 adolescentes, mas devido ao término do tempo de execução do projeto (segundo o prazo estabelecido pelo edital de seleção das propostas pelo FIA/CMDCA) não foi possível concluir a coleta com mais dois integrantes.

As entrevistas estruturadas foram realizadas no Parque de Exposições e tiveram duração média de cinco minutos cada, o que nos surpreendeu, pois havíamos reservado em torno de 20 minutos. Três perguntas pré-determinadas foram aplicadas (porém não interferiu) pela pesquisadora e membro da equipe de forma direta as/aos participantes. As questões apresentadas foram:

1 - O que você acha certo e errado hoje na vida? Onde/com quem você aprendeu? De onde vêm esses ensinamentos?

²¹ X.W. e Z.: iniciais fictícias para caracterizar as/os adolescentes que faltaram no último dia das entrevistas.

2 - Sabem quais serviços tem na Rede de atendimentos a sociedade? E qual/como é o funcionamento deles? Aspectos positivos e negativos?

3 - O que o/a motiva para vir ao projeto Rédeas da Vida? Você gosta de vir aqui? Por quê?

Figura 30 - Adolescentes assinando termo de assentimento para realizarem as entrevistas



Fonte: Arquivo do projeto Rédeas da Vida (2021)

Logo após, transcrevemos o total das entrevistas de forma individual, sendo fiel ortograficamente à fala de cada entrevistado/a (encontra-se em apêndice D).

Na sequência, submetemos todas as transcrições aos critérios rigorosos para uma análise qualitativa, guiados metodologicamente pelos ensinamentos de Bardin (2011). Optamos por buscar nos dados o que estava escondido, o latente, o não-aparente, o não-dito. Em outras palavras, identificamos que “é a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (BARDIN, 2011, p. 21).

Para tanto, primeiramente analisamos novamente o todo inicial, contendo a pesquisa do estado da arte e as leituras bibliográficas. Em seguida, transcrevemos os 99 encontros registrados no diário de campo (já analisados e discutidos nos

capítulos anteriores), a entrevista com as/os adolescentes e com a equipe. No próximo passo, seguindo a teoria de Bardin, utilizamos as regras de exaustão, de homogeneidade, de representatividade e de pertinência (como já descrito anteriormente na tese).

Em seguida, selecionamos as informações, as palavras, as frases, as expressões e as descrições mais significativas e particulares que colhemos nas diversas cenas enunciativas construídas para e no projeto, mas que fizeram total sentido para atingirmos os objetivos da tese. Mais uma vez, a autora nos conduz teoricamente, quando afirma ser necessário selecionar dados para depois “reagrupar progressivamente por aproximação de elementos contíguos” (BARDIN, 2011, p. 61).

É interessante ressaltar que este aprofundamento das informações, das palavras, das expressões e das descrições retiradas do conjunto criado no Rédeas da Vida (conjunto entre: equinos, adolescentes, responsáveis/familiares, equipe técnica do projeto, da OSC e das Instituições) foram fundamentais para observarmos e elencarmos os significantes para o nosso problema de pesquisa.

Levando em consideração as particularidades de cada conteúdo, reconhecemos e registramos no decorrer da seção, alguns princípios pedagógicos fundamentais para a implementação de políticas públicas de educação social.

Questão 1: O que você acha certo e errado hoje na vida? Onde/com quem você aprendeu? De onde vêm estes ensinamentos?

Figura 31 - Agrupamentos das palavras mais relevantes da questão 1 da entrevista das/os adolescentes



Fonte: Elaborada pela autora (2021) utilizando o software NVivo 11 (2021).

Em síntese, seguindo os critérios de exaustão, de homogeneidade, de representatividade e de pertinência propostos por Bardin (2021) as palavras com maior frequência que apareceram nas respostas da questão 1 da entrevista com os/as adolescentes foram: **família, mãe, fazer bem, ter bom comportamento, ser educado, ajudar pessoas, obedecer, fumar, mentir, roubar, beber, fazer mal.** Diante desta constatação, estes exemplos abaixo são ilustrativos do que obtivemos como representativo da maioria das respostas.

“Que roubar é errado, se intrometer na vida dos outros é muito errado. Tem que seguir as leis. Mas pra mim tem algumas leis que vale a pena seguir, e outras é complicado. Algumas não fazem sentido” (dados retirados das entrevistas com os/as adolescentes do projeto Rédeas da Vida, 2021).

“Os fundamentos básicos de certo e errado que tem na vida, que minha mãe ensinou, aqueles mesmos que tem na Bíblia: não matarás, não roubarás, adulterar de casamento, estas coisas. Porque minha mãe me ensinou com esta base católica, os 10 mandamentos eu respeito. E as coisas certas, minha mãe falava quando eu era criança, sobre o que eu fazia, aí eu ia aprendendo” (dados retirados das entrevistas com os/as adolescentes do projeto Rédeas da Vida, 2021).

“[...] ajudar os outros, não cata o que não é meu, e ser educado, ter um bom comportamento, ser uma boa pessoa. E o que eu acho errado, que minha mãe ensinou a não catá nada de ninguém, não

fazer mal pra ninguém, não desejar mal pra ninguém, e não fazer coisa errada. Desde pequeno minha mãe e meu pai me ensinaram isso. Eles que me educaram, e minha família. Ensinaram ser uma boa pessoa, ajudar as pessoas. Ser um menino bem-comportado, ser educado, nunca fazer mal pra ninguém (dados retirados das entrevistas com os/adolescentes do projeto Rédeas da Vida, 2021).

A partir destes registros e relatos das vivências com os/as adolescentes do Rédeas da Vida, valorizamos e reconhecemos que os caminhos pedagógicos a seguir com este público partem do entendimento particular de cada história, ou seja, devem captar as singularidades culturais, sociais e políticas do ambiente em que vivem. Sabemos que não é possível compreender todas as características, mas identificamos alguns princípios relevantes para o convívio em grupo, e compreendemos pistas interpretativas mais gerais sobre as condições de vida de alguns adolescentes maringauenses.

De forma geral, identificamos rotinas e discursos ensinados por esses dois grupos (famílias e igreja), que penetram e conformam o aprendizado dos valores sociais da juventude, ainda em processo de formação. Em contrapartida, nos chamou atenção a ausência nos registros de pessoas e/ou instituições significativas para o ensinar, entre eles: os amigos, a escola e o professor. Tais ausências nos fazem pensar que referenciais adultos devam ser pensados na política pública, já que não se pode apostar que existam naturalmente nas famílias.

Podemos relacionar que, se é possível influenciar e ser influenciado na e pela história, reconhecemos que a heterogeneidade de sujeitos e seus aprendizados é uma das particularidades dos estudos da educação social que defendemos nesta tese, assim como, o compromisso ético-político de formar e transformar a sociedade que vivemos. Para isso, precisamos conhecer e reconhecer que os referenciais para as/os adolescentes, estão em diversos espaços concretos, reais e vividos informalmente. Esta noção de diferentes espaços como lugar de trocas de saberes, é reiterada pelo autor Freire do seguinte modo:

[...] se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal

administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1996, p. 50).

Concordamos e fazemos referência aos estudos de Maria da Glória Gohn (1999; p. 98) para a “aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais”. Desta forma, defendemos na tese, ser necessário a constituição em nosso município de mais grupos de adolescentes, em lugares diferentes e com atividades diversas. Assim, refletimos que os ensinamentos podem e devem vir de outros lugares, enfatizando ações educativas de formação para: a cidadania, a preparação para a laboração, o planejamento comunitário e o aprendizado dos conteúdos escolares também em ambientes diferenciados.

Questão 2: Sabem quais serviços tem na rede? E qual/como é o funcionamento deles? Aspectos positivos e negativos?

“É massa treinar em centro esportivo, treinar futebol, vôlei, handebol, futsal. Frequento o Três Lagoas” (dados retirados das entrevistas com os/as adolescentes do projeto Rédeas da Vida, 2021).

“Eu não participei de grupo, de oficina. Minha mãe foi no CRAS. Eu não tenho muitas coisas pra falar. Tenho conhecimento, mas nunca ninguém explicou o que é, pra que que serve, o que fornecem. Às vezes vejo sobre lazer e cultura no site, na internet, no site de Maringá e nas bibliotecas, mas fornecem em horários que não podemos fazer” (dados retirados das entrevistas com os/as adolescentes do projeto Rédeas da Vida, 2021).

“Fui em hospital, posto, mas os médicos demoram muito pra chegar. Ficamos lá parados, com dor” (dados retirados das entrevistas com os/as adolescentes do projeto Rédeas da Vida, 2021).

“Podia ter mais facilidade para as pessoas que trabalham, de horários diferentes. Posto de Saúde e hospitais estão lotados. Estamos cheios de remédios e receitas, mas parece que não tem nenhuma solução para as doenças” (dados retirados das entrevistas com os/as adolescentes do projeto Rédeas da Vida, 2021).

“uns locais bons, outros ruins, estão destruídos. Devia ter guarda, (...) mais segurança, uns cortam as grades para entrar e usar drogas” (dados retirados das entrevistas com os/as adolescentes do projeto Rédeas da Vida, 2021).

Acentuamos, com as respostas dessa questão, que a maioria das/os adolescentes não conhece os serviços oferecidos pela rede do nosso município. Alguns adolescentes descreveram apenas serviços na área da saúde.

Diante dessas informações e constatações da tese, nossa equipe semanalmente refletia a respeito do que as/os adolescentes sentiam falta e o que o nosso governo municipal deveria propor a eles/as.

Ao longo da pesquisa, na nossa escuta com as/os adolescentes, constatamos que se sentiam sozinhos, estavam e eram solitários, conviviam muito pouco com gente da sua idade (talvez em alguns pequenos momentos com o grupo da igreja que frequentam). Além do que, o mundo escolar está praticamente ausente dos seus discursos. E como verificamos também, o nosso município oferece poucos espaços de socialização, tanto de lazer, como de esporte e cultura.

Pautadas neste desafio acima exemplificado, inferimos que esses possíveis espaços coletivos que sentimos falta na fala das/os adolescentes podem ser um

apoio na construção de laços afetivos, de companheirismo, de convivência, de trocas significativas e efetivas. Desta forma, enfatizamos com os estudos de Magnani (1984) de que as políticas públicas para o público jovem deveriam potencializar a quantidade do tempo disponível e a qualidade de ocupação deste. Trata-se de ocupar o tempo segundo o desejo dos próprios/os adolescentes e proporcionar a construção de relações sociais, a escuta das demandas deles, o interesse pelas histórias de cada um/a, as atividades que envolvam, entre elas, diversos jogos, esportes, músicas, culturas gerais, artesanatos, artes cênicas e danças. Para o autor, os projetos oferecidos precisam:

[...] considerar as potencialidades impressas na vivência plural do tempo livre, do lazer e da cultura como direitos plenos de cidadania. Ainda que tal processo possa e deva ser estimulado como compromisso de Estado, ele encontra a sua maior qualidade em contextos de descentralização de planos e orçamentos, de organização e gestão compartilhada entre o Estado e a sociedade civil, de práticas de liberdade de expressão e criação cultural, especialmente quando estas assumem o formato de associativismo autônomo e democraticamente orientado (MAGNANI, 1984, p. 44).

Tal inferência nos traz a reflexão de que a construção de um coletivo se cria aos poucos, com e no tempo presente, em movimentos dinâmicos e reais. Para tanto, Berger e Luckmann (2011), na análise das interações sociais, nos conduziram a pensar nos fundamentos do conhecimento da vida cotidiana.

Baseadas em algumas definições teóricas dos autores citados, entre elas a de que a linguagem é um dos principais instrumentos de socialização, evidenciamos que a falta de conhecimento por parte dos/as adolescentes quanto ao funcionamento da rede municipal, impede-os de se constituírem como cidadãos dignos e com direitos.

A socialização primária, para as/os autoras/es, é a primeira socialização que o sujeito experimenta na infância, tornando-se membro real da sociedade que vive. O indivíduo adquire o conhecimento do papel dos outros e, neste processo, entende o seu papel. Já a socialização secundária é a interiorização de submundos institucionais. Portanto, ao mesmo tempo que o homem constrói e molda a sociedade, ele é por ela influenciado. E nessa relação dialógica, os indivíduos em coletividade com o mundo social atuam mutuamente um sobre o outro.

Entretanto, apreendemos na tese, que ainda há violação dos direitos do público em questão no município de Maringá devido a alguns fatores, entre eles: a falta de opções ofertadas pelas secretarias de Cultura, Lazer, Esporte, Educação, Saúde e Assistência Social para os/as adolescentes. Em seus estudos, Vidal (2011) destaca o que vivenciamos anualmente quando participamos dos editais para a seleção de projetos municipais.

É neste sentido que se explica o fato de que a partilha de recursos do FIA é um tema encontrado constantemente nas atas do CMDCA – Maringá. No entanto, é importante reiterar que este Conselho deve atuar na elaboração das políticas públicas de caráter universal e não apenas na Assistência Social (VIDAL, 2011, p. 50).

Neste sentido, a criação de uma política pública municipal frequentemente envolve decisões diversas para que, em seguida, ações sejam elaboradas e propostas direcionadas para uma demanda já identificada (RUA, 2014). Com isso, compartilhamos a ideia de que a formação final de uma política, precisa partir de um contexto interativo e continuado entre: uma sociedade civil organizada, os sujeitos de uma comunidade e os participantes de um projeto em questão.

Contudo, além da luta pela criação de uma política pública, precisamos de uma vontade política que assuma propostas parecidas como as do Rédeas da Vida, ou seja, por uma emancipação, pela justiça social, pela permanência de políticas em defesa e respeito aos/as adolescentes. Propostas que envolvam também: uma ânsia de abraçar a causa teórica e prática com a atuação, com o comprometimento e com o compromisso ético com o ser humano.

Outro elemento fundamental é assumirmos teoricamente que as políticas públicas são um resultado de conexões de forças sociais entre setores da rede, considerando as Secretarias de Lazer, Esporte, Cultura, Educação, Saúde e Assistência Social. No decorrer do projeto, presenciando reuniões em diferentes lugares para discutir alguns casos e suas respectivas condutas e encaminhamentos, constatamos que os integrantes da rede não dialogam entre si. O que nos parece é que existe uma falta de conhecimento e de formação da equipe de trabalho de cada setor, o que impede que os sujeitos envolvidos discutam e exponham o conhecimento específico de cada área e suas próprias opiniões.

Mesmo diante das propostas de políticas públicas para nosso município sugeridas por Rodrigues (1998) e Souza (2010) após extensas pesquisas, durante os dois anos do projeto Rédeas da Vida ainda nos deparamos com a falta de vontade política, com a ausência de engajamento e com a inexistência de cooperação de alguns profissionais que atuam na rede.

Reconhecemos esses entraves para a composição e aplicação de políticas públicas, porém não nos paralisamos em experienciar algumas possibilidades para a formação e/ou transformação dos adolescentes que participaram da pesquisa e, assim, mostrarmos os resultados obtidos para discutirmos os novos passos, trotes e galopes a seguir desta cavalgada.

Portanto, como nos afirma Boneti (2007) e Dias e Matos (2012), a partir das relações participativas e dialógicas entre o Estado, as diferentes classes sociais e a sociedade civil, surgem os agentes competentes para definir a implementação das políticas públicas desejadas que se iniciam do contexto social.

De modo mais amplo, política pública é:

[...] o resultado da dinâmica de jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, envolvendo grupos políticos, econômicos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. [...] o caráter de uma política pública [...] é construído durante o todo da sua trajetória, desde o momento da sua elaboração até a sua operacionalização, assumindo importância decisiva na formação desse caráter a correlação de forças sociais envolvidas (BONETI, 2007, p. 56).

Inicialmente então, para propormos uma política pública destinada a este público devemos saber que o ser humano em seu desenvolvimento natural e normal da vida passa por processos de formação e transformação. Nos adolescentes entre 12 e 18 anos, mudanças físicas e externas, assim como transições internas e não visíveis, marcam este momento tão turbulento e intenso da vida, mas de grande potencial (LEON, 2009).

Tanto o ECA (1990) quanto o Estatuto da Juventude (2004) afirmam que crianças e adolescentes vivem uma etapa peculiar e fundamental de seu desenvolvimento e que os mesmos são sujeitos de direitos. Portanto, compartilhamos com Sposito e Carrano (2003), Franco (2005) e Dayrell e Corrochano (2006) a consideração de que na adolescência se faz necessário que

as/os adolescentes transitem entre os diversos grupos sociais que lhe são ofertados, para assim, experienciar diferentes contextos, modos de vida e relacionamentos familiares, comunitários e sociais.

Questão 3: O que o/a motiva vir ao projeto Rédeas da Vida? Você gosta de vir? Por quê?

Figura 33 - Agrupamento das palavras mais relevantes da questão 3 da entrevista das/os adolescentes



Fonte: Elaborada pela autora (2021) utilizando o software NVivo 11.

Com a mesma técnica do uso dos critérios de exaustão, de homogeneidade, de representatividade e de pertinência propostos por Bardin (2021), identificamos as palavras que apareceram com maior frequência nas respostas da questão 3 da entrevista com os/as adolescentes foram: **cavalo, pessoas, conversar, aprender coisas, acho legal, me faz bem, carinho, é divertido, oportunidade, amor, me acalma**. Diante desta demonstração, os exemplos abaixo retirados das entrevistas com os/as adolescentes, são ilustrativos desse processo

“Projeto foi muito bom pra mim, era pávio curto, já queria sair pra brigar, agora não sou mais assim”.

“Eu gosto mais porque é mais uma interação que eu vou ter com as pessoas, e também por causa dos cavalos, um negócio que eu nunca tive na minha vida, de mexer no cavalo. Tinha medo antes. Meu irmão andava na chácara do meu tio, e eu queria sentir a

mesma coisa que ele sentia, mas minha mãe não deixava, porque eu era muito pequeno. Ai quando eu venho aqui para o projeto, vejo tudo que pode fazer com o cavalo, aprende um monte de coisa, eu acho bem legal. Mas é legal também porque tem um dia da semana que tô nervoso, tô estressado, aí eu venho aqui, e monto no cavalo e me sinto mais confortável. E isso é bom”.

“É uma distração da semana toda, relaxa o corpo, senta ali, fica de boa, conversa, anda no cavalo”.

“Gosto de conversar, fiz amigos, lavar o cavalo, pentear os cabelos deles. De brincar aqui, acho divertido”.

“É como se fosse um refúgio”.

“Me motiva o conhecimento”.

“Ganhei confiança. Todos legais. Aqui é uma coisa diferente do dia a dia, por isso é legal vir aqui, é gostoso participar das atividades que vocês montam pra gente”.

“Gosto de vir. Porque eu me divirto, participo mais, montar a cavalo é uma sensação muito boa, e as pessoas aqui também são boas, ninguém xinga ninguém. Ninguém faz mal pro outro. Me faz bem”.

Partindo destes exemplos, notamos que a relação entre o ser humano e os equinos acontece de maneira direta e sem interferências de racionalização: a princípio são dois corpos que buscam parceria e entendimento mútuo. Identificamos essa parceria a partir do convívio semanal com o grupo construído no projeto Rédeas da Vida, que é o ponto de partida para o desenvolvimento de diferentes habilidades do indivíduo, entre elas as sociais, comportamentais, motoras, perceptuais, linguísticas e emotivas.

A ligação acima descrita, bem como a união entre os/as praticantes que participaram das cenas equestres descritas no decorrer da tese, pode ser vista como espaços interacionais em que contam, segundo alguns argumentos teóricos defendidos por estudiosos da Neurolinguística Discursiva (ND), com tudo aquilo que diz respeito ao ser humano: as relações que neles se estabelecem, dependentes das histórias únicas de cada sujeito; as condições em que se dão a compreensão, produção e interpretação do que se diz e as circunstâncias histórico-culturais que as atravessam (COUDRY; FREIRE, 2010).

A emoção é uma porta de entrada para a relação entre o cavaleiro/amazonas e o animal. Já no primeiro contato, quando o praticante mediado pelo/a profissional

aprende os cuidados preliminares com o animal, seu manuseio e como montá-lo, se estabelece uma relação pautada em confiança, respeito e senso de responsabilidade com o cavalo. Essa vivência favorece a superação de barreiras como o medo e a insegurança, recuperando sentimentos de autoconfiança, paciência, perseverança, interferindo na construção de uma autoimagem positiva (MEDEIROS; DIAS, 2008). Em outras palavras, a emoção é o código que regula essa relação potencializando o desenvolvimento e o crescimento global do ser humano.

O jogo de sentidos que se estabelece entre a pessoa e o animal é diferente. O humano habituado a usar a língua para compreender e se expressar, passa a ter que compreender o cavalo por meio de sinais vindos do corpo do animal. Trata-se de um código que mescla a língua e a linguagem corporal do indivíduo atravessado pela interpretação dos movimentos, comportamentos e quietude. Quietude que também precisa ser interpretada pelo/a praticante, exigindo dele/a, como afirma Orlandi (1999) “um recuo para que se possa significar”.

O contexto equestre põe em cena, do ponto de vista do praticante, a cognição (o saber), a práxis corporal (saber fazer) e as vivências psicoafetivas (desejo, vontade e motivação). Por outro lado, a mudança da postura dos/as adolescentes diante da valorização dos saberes e da cultura a que se filiam pode representar uma mudança na dinâmica com os familiares e com a comunidade. Entende-se, deste modo, que as práticas sociais (saber ser um/a cidadão/ã) mobilizam o/a jovem para enfrentar as condições sociais e culturais adversas a que está submetido e, ainda, fortalecer as referências de genealogia e de população. Dessa forma, a teoria iniciada por Vygotsky (1997), nos empodera a destacar os conceitos de cultura e de história no estudo do desenvolvimento humano, pois ela assume que a elaboração do conhecimento é mediada pelas práticas culturais, pelo outro e pela linguagem.

Para Vygotsky (1997), a linguagem não é mera expressão do pensamento ou meio de comunicação entre as pessoas, mas é o meio pelo qual nos referimos e mencionamos o mundo, o classificamos, o representamos, nomeando e significando a realidade no contexto das relações sociais, o que incide no nosso desenvolvimento orgânico e funcional devido ao papel preponderante da linguagem na organização das funções mentais superiores.

Ainda contam nesse processo as motivações pessoais que impulsionam o ser humano a organizar a si mesmo, constituindo-se como um particular em um grupo social. Em outras palavras, nenhuma atividade cognitiva (atenção, percepção, gestos, raciocínio e memória) transcorre sem a participação direta ou indireta da linguagem em condições interativas. Compreender a história de cada sujeito é incluí-lo em seu processo de constituição e mudança em meio às contradições que se (im)põem na vida, abrindo oportunidades de se instalar outras histórias, viabilizar outros modos de participação e constituição da sua subjetividade (VYGOTSKY, 2007).

A partir dessa perspectiva teórica, a interação adolescente-cavalo nos chamou atenção de uma maneira especial. Nas cenas equestres, além do cavalo e cavaleiro/amazonas, estavam presentes outros/as praticantes, bem como profissionais que atuavam junto as/os adolescentes como mediadores/as do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2007). A atuação da equipe a partir dessas circunstâncias histórico-culturais que atravessam as relações prevê que “a possibilidade de (trans)formação nas experiências vividas emerge da/na própria complexidade da emoção humana e de sua dimensão semiótica, de sua imbricação com as funções psicológicas na trama das relações sociais” (MAGIOLINO, 2011, p. 55).

Essa transformação não acontece fora do exercício da linguagem, razão pela qual, assumimos aqui a concepção de linguagem da Neurolinguística Discursiva (ND) compatível com a perspectiva histórico-cultural, que considera a linguagem como atividade – em que o sentido não é dado a priori, mas em contingências sócio-históricas. Adotamos, então, uma visão discursiva da linguagem; usando tanto na teoria como na prática a interação como um trabalho conjunto em que sujeitos se constituem na ação com o outro, sobre o outro e com o mundo (FRANCHI, 1977).

Para a ND, a interlocução é um lugar privilegiado de produção de linguagem que permite a constituição do sujeito por meio da interação humana e de suas experiências com a linguagem. A interlocução é “condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir” e é “fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem” (GERALDI, 1991).

Diante das análises, nas transcrições das entrevistas com os/as praticantes, percebemos nas expressões da linguagem oral e corporal, que as experiências vividas no projeto fizeram com que eles se sentissem mais fortes, capazes e corajosos/as para enfrentar as adversidades da vida. Após o término, concebemos mudanças significativas quanto aos sinais de depressão, à esperança e a efetividade das ações. Registramos também que na adolescência, fase tão rica do desenvolvimento humano, os/as adolescentes buscam experimentos de identidades sociais distintas; a individualidade a partir dos coletivos aos quais se sentem pertencentes; a atenção e o reconhecimento; as novidades e o criativo; os amigos e o entrosamento social.

Por meio da fala das/os adolescentes pode-se constatar que o projeto Rédeas da Vida constitui um importante espaço de socialização de adolescentes. Um universo coletivo que, a partir de rotinas semanais entre educadores/as sociais e meninas/meninos, possibilita a vivência de um modo efetivo de justiça social, também porque contribui com a garantia de direitos deste público.

Os relatos analisados e a nossa prática com o projeto evidenciaram que é imprescindível investir no diálogo para entender os interesses, as inquietações, os valores e as crenças das/os adolescentes. Identificamos que a partir das histórias que contamos, eles/elas começam a querer também contar as suas, e a confiança para fazê-lo exige tempo e vínculo. A atitude dialógica formada nessas relações implica ressignificar a mensagem pelos/as interlocutores/as envolvidos/as no projeto que estiverem inseridos/as.

Freire (2005) estabelece o homem como um ser de relações que está no mundo e com o mundo. E em nossa análise, a articulação de diferentes domínios de conhecimento nas relações, se faz necessária. Portanto, as atividades assistidas com equinos, praticadas por adolescentes e mediadas/traduzidas por educadores/as sociais, possibilitam que sejam vivenciadas ações formadoras da própria vida e da vida em sociedade desses sujeitos. Isso acontece por meio da prática esportiva da equitação, do ingresso no mercado de trabalho, da (re)significação da importância da escola e da família, da valorização dos saberes, da cultura e de outros interesses que venham a ter.

Entendemos que nesses espaços públicos fora da escola grupos heterogêneos são formados, práticas sociais são construídas e processos

cognitivos (velhos e novos) se mobilizam. Ou seja, os lugares são de atividades de expressão intersubjetiva mediadas pela linguagem (entre elas: a fala, a leitura, a escrita, as expressões corporais, a memória, o raciocínio matemático, a mímica, a dança, as brincadeiras, os esportes) ou intrassubjetiva mediadas pelo conhecimento prévio de cada jovem.

Ambientes e experiências equestres favorecem interações reais e concretas em que as/os adolescentes descubrem sua posição nos grupos que integram e se reconhecem como sujeitos de suas próprias histórias. Para Honneth (2011), ao reconhecer o outro o sujeito se reconhece, e quando é reconhecido adquire um entendimento positivo sobre si mesmo.

Para propormos uma análise crítica para e da sociedade, devemos interpretar o sujeito a partir de uma categoria: a do reconhecimento. Entendemos que no projeto Rédeas da Vida os/as adolescentes se sentem reconhecidos, como ilustramos a seguir com algumas respostas retiradas da transcrição da entrevista com os/as participantes:

“Eu amo vir aqui, é o lugar que eu me sinto mais feliz, aqui me sinto bem, posso ser eu mesmo. Um lugar que não tem máscara, as pessoas falam o que sentem, mostram. As pessoas, os colaboradores também são amorosos, gosto muito deles. Também gosto porque me conecto com a natureza, com os animais, com os cavalos. Esse lugar aqui é pra ajudar, tem pessoas que estão passando por coisas ruins na vida, aí ela vem aqui e se senti viva de novo. Foi o meu caso assim, toda vez que eu venho aqui me sinto uma pessoa mais viva. Eu vejo que posso ser eu mesmo e demonstra”.

“Eu venho porque é legal vir aqui, eu gosto de vir aqui. O que me motiva mais a vir aqui é as amizades, o clima, ninguém briga com ninguém, vocês elogiam. É um lugar para pessoas que passam por dificuldades, melhorar”.

“O que me motiva é que aqui foi um lugar que quando eu estava bem desanimada, foi um lugar que me ajudou a não perder toda a esperança, o ânimo de continuar. Foi um lugar bem bom. Me ajudando, conversando comigo, dando uma força pra mim ir lá na São Rafael, para ir na psicóloga”.

“Eu tive uma oportunidade, [...] eu sinto motivado, sinto honrado poder vir aqui, e que fui escolhido”.

“A pessoa ensina pra outra pessoa. Por causa do cavalo. E da gente”.

“[...] queria muito ter e aqui tive a oportunidade”.

“[...] mas aí vindo aqui, convivendo com estas pessoas, eu mudei meu jeito de pensar, como eu era. Eu não tenho muito tempo para ficar com as pessoas assim, desse jeito. Muita coisa ainda não é clara pra mim e, em outros lugares as pessoas não dão espaço para aprendermos outras coisas e aqui é diferente. Aprendi aqui muita coisa no pessoal”.

“Eu vejo que posso ser eu mesmo e demonstrar”.

Partindo desta perspectiva, o autor Honneth (2011) definiu e nos apresentou o conceito de reconhecimento, afirmando que expectativas normativas morais ajustam a autopercepção dos indivíduos e, na medida em que são desrespeitadas, tornam-se gatilho de confrontos pelo reconhecimento de qualidades (via pelas quais o sujeito pode se reconhecer positivamente). Com isso:

[...] o termo reconhecimento refere-se àquele passo cognitivo que uma consciência já constituída “idealmente” em totalidade efetua no momento em que ela “se reconhece como a si mesma em outra totalidade, em uma outra consciência”; e há de ocorrer um conflito ou uma luta nessa experiência do reconhecer-se-no-outro, porque só através da violação recíproca de suas pretensões subjetivas os indivíduos podem adquirir um saber sobre se o outro também se reconhece nele como uma “totalidade” (HONNETH, 2011, p. 63).

Para tanto, o autor citado considera as práticas e seu uso comunicativo como chave principal das interações sociais. Com isso, a luta por reconhecimento intersubjetivo é revelada como característica para que o sujeito floresça enquanto ser social e autônomo, porém também não deixa de ser, o fio condutor para compreendermos o que são os conflitos sociais nas relações que as/os adolescentes se colocam e transitam.

Ainda identificamos na respeitável obra do filósofo Honneth, a luta pelo reconhecimento (2011), uma explicação sobre o processo que leva ao crescimento social das sociedades, feita a partir de alguns conceitos e teorias. E foi nos dada a importância, e fez sentido na análise da tese, para a interação social que oferece aos sujeitos diferentes caminhos de: ação, tomadas de consciência da sua subjetividade, reinvenções perante as situações difíceis da vida e a autocompreensão social, cultural, histórica de uma sociedade. Ilustramos assim

com algumas transcrições da entrevista com os/as adolescentes praticantes do projeto Rédeas da Vida:

“[...] é legal vir aqui, é super divertido vir aqui, andar no cavalo. O que me motiva é, na verdade não posso parar pra pensar no que vai acontecer aqui e vir e pronto, porque eu tenho muita dificuldade de me envolver com as pessoas, de socializar. Então penso que vou montar no cavalo, andar de cavalo. Vocês são legais, super legais, eu gosto de conversar com as pessoas e vocês tem um papo legal, uma vibe boa. Conversar com vocês também é bem legal. Eu acho que o projeto também me ajuda a sair de casa, coisa que eu não faço muito, fiz amigos”.

“[...] chega aqui a gente conversa, brinca”.

“[...] aprendo mais as coisas aqui”.

“[...] gosto de vir aqui, porque o pessoal é bem legal, todo mundo é divertido”.

“[...] vocês elogiam”.

O desafio identificado a partir do conceito de interação social é o sentido que se designa ao nosso comportamento e ao dos outros, por meio da “[...] capacidade para desencadear em si próprio o comportamento de resposta provocado no outro [...]” (HONNETH, 2011, p. 102). Notamos que:

[...] só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos de observar em face do respectivo outro: apenas da perspectiva normativa de um "outro generalizado", que já nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nós podemos nos entender também como pessoa de direito, no sentido de que podemos estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões (HONNETH, 2011, p. 187).

A temática de Honneth (2011) indica que a identidade dos sujeitos se instaura por um processo intersubjetivo permeado pelo mecanismo do reconhecimento. E reforçando a proposta, alguns acontecimentos sociais contemporâneos - entre eles: manifestações populares; diferentes tipos de violências, torturas, humilhações, discriminações e desrespeitos; situações vulneráveis; drogadição e exploração infanto-juvenil; conflitos familiares; contexto escolar atual altamente complexo; degradação moral ou injúria; saberes e práticas

desatualizadas nos espaços institucionais -, nos possibilita uma (re)leitura da sociedade capitalista, sem a utopia de que os direitos são iguais para todos no Brasil.

Defendemos e concordamos com o fundamento do autor, de que a desigualdade e a exclusão social estão relacionadas com a ausência de reconhecimento intersubjetivo e social. Portanto, a partir do convívio com o grupo de adolescentes do Rédeas da Vida analisamos que quanto mais forte for a luta por reconhecimento de um determinado grupo, ou quanto maior for o número de exigências sociais em função de uma mudança específica deste grupo (como por exemplo, *registros e desejos de alguns familiares: “serem menos rebeldes, darem menos trabalho, não querem nada com nada”*), mais relações são feitas entre o sentimento individual de injustiça e o enfrentamento coletivo por reconhecimento.

A partir dos pressupostos elencados pelo autor, verificamos o sentimento de ineficácia do nosso país, que se apresenta indolente às carências sociais, como a educação, a saúde, o lazer, a cultura, o esporte, a falta de partilha da riqueza e de oportunidades equivalentes.

Muitas explicações podem ser retratadas partindo dos dados colhidos para a tese, tendo como suporte indagações psicológicas, sociais, filosóficas e políticas. Iniciamos a reflexão das respostas da questão 3, afirmando que o reconhecimento da estima social levou as/os adolescentes do projeto a fortalecer um sentimento de orgulho do grupo. Ou seja, as formas de interações intersubjetivas atribuem à qualidade de convivências solidárias, pois os integrantes da sociedade se sentem estimados/as pelos demais na mesma medida. Notamos nas descrições abaixo de alguns/algumas adolescentes integrantes da pesquisa:

“Gosto de vir aqui, porque o pessoal é bem legal, todo mundo é divertido. Me motiva vir aqui pra ver os cavalos e o pessoal. Posso ter contato com o cavalo, posso crescer, é um animal que eu amo, queria muito ter e aqui tive a oportunidade”.

“Eu gosto. Gosto por causa dos cavalos, este é o principal motivo. Identifico pessoas boas aqui. Dá pra se dar bem com as pessoas, ficar feliz. Aprendi com as outras pessoas, sair de casa me faz bem. Aprendo com os cavalos e com as pessoas. Para meu bem-estar”.

Partindo desta perspectiva, identificamos também, que o conceito de solidariedade se aplicou nas relações do grupo pois promoveu “um horizonte intersubjetivo de valores no qual cada um aprende a reconhecer em igual medida o significado das capacidades e propriedades do outro” (HONNETH, 2011, p. 209). Ilustramos algumas transcrições da entrevista com os/as adolescentes:

“Às vezes, eu não gosto muito de trotar o cavalo, mas ficar junto com o cavalo, fazer carinho, andar a passo, aí é bom, eu gosto. Principalmente quando eu estou com meus colegas”.

“Porque eu me divirto, participo mais, montar a cavalo é uma sensação muito boa, e as pessoas aqui também são boas, ninguém xinga ninguém. Ninguém faz mal pro outro. Me faz bem”.

O conceito de solidariedade do mesmo autor, também explica algo que enxergamos e buscamos no grupo. Segundo ele, solidariedade “é uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que se estimam entre si de maneira simétrica” (HONNETH, 2011, p. 209).

Ao integrar diferentes grupos, cada indivíduo tem a oportunidade de conhecer a si mesmo, suas atuações e capacidades, percebendo sua relevância para a sociedade e concebendo uma autoestima para si. Nesse sentido, atentamos na convivência com o grupo do projeto que a luta em busca da autoestima é uma das razões das mudanças sociais e do desenvolvimento da sociedade. Assim como a falta de reconhecimento do indivíduo também é o que provoca os conflitos sociais.

Podemos entender que os indivíduos e os grupos configuram suas identidades e são reconhecidos quando acolhidos nas relações com o próximo (esfera do amor), na prática institucional/estado (esfera da justiça/do direito) e na convivência em comunidade/sociedade civil (esfera da solidariedade) (HONNETH, 2011).

Tomamos a Teoria Social do Reconhecimento, de Honneth (2011), para identificar a trama dos fatores intra e intersubjetivos que emergiram do convívio com as/os adolescentes no Rédeas da Vida. Destacamos, para usar na reflexão, as três formas de reconhecimento recíproco dentro das relações sociais: as amorosas, as jurídicas e a estima social (HONNETH, 2011).

A primeira delas trata das relações amorosas. É estabelecida pelo empenho emotivo para com o outro, e pode ser vista nas relações primárias de amor e amizade. Assim como do afeto, da carência e, posteriormente, da emancipação, nascerá a autoconfiança do sujeito.

A segunda forma de reconhecimento recíproco refere-se às relações jurídicas. Quando o sujeito concebe a si e ao outro como condutor de direitos e responsabilidades e concebe a reciprocidade de obrigações e respeito mútuo, elabora-se o sentimento de autorrespeito.

A terceira forma apresenta as relações de estima social, indicadas na solidariedade presente na sociedade. Ao legitimar o outro como sujeito de direitos, o indivíduo passa a nutrir um sentimento de estima, por si mesmo e pelo outro. Assim surge sua autoestima.

Dessa forma, Honneth enfatiza que as três formas de reconhecimento (amorosas, jurídicas e de estima social) levam à autoconfiança, ao autorrespeito e à autoestima. Quando uma ou mais dessas formas são violadas pelo desrespeito, com maus tratos corporais vividos na infância ou com a exclusão e/ou privação de direitos e degradação social, isso gera no sujeito o impulso para resistir politicamente, a fim de tomar de volta seu reconhecimento adquirido. Para Honneth (2011)

[...] o desrespeito, ou seja, a recusa ao reconhecimento representa uma injustiça não apenas por cercear a liberdade ou infligir danos aos sujeitos: trata-se de um comportamento lesivo, que fere as pessoas numa compreensão positiva de si mesmas, adquirida de maneira intersubjetiva. Sentimentos como a vergonha ou a indignação moral, fruto da negação de suas expectativas, levam a uma excitação emocional que pode desencadear reações conflituosas, impulsionando lutas por reconhecimento. Desse modo, excetuando-se o caso das relações amorosas, que são íntimas e particulares, as esferas do direito e da solidariedade, que envolvem a sociedade como um todo, configuram-se como espaço para lutas sociais e políticas (HONNETH, 2011, p. 116).

Alguns relatos dos/as praticantes do Rédeas da Vida trazem a primeira forma de desrespeito enfatizada pelo autor como maus tratos. Por meio do vínculo criado com o grupo reconhecemos que as marcas que as/os adolescentes trazem na bagagem da vida muitas vezes danificam sua confiança, recordada através do

amor, na habilidade do domínio livre do próprio corpo. Para exemplificar destacamos alguns trechos das transcrições da entrevista com as/os adolescentes:

“Demora muito nos hospitais para ser atendido. CAPS te ajuda também. Mas algumas pessoas que frequentam lá, te levam pro mau caminho. Participava de um grupo de conversa. Alguns afundavam a gente, botava mais pra baixo”.

“Hospital, as pessoas precisam brigar para ser atendida (UPA), precisa desmaiar. Os médicos ficam mexendo no celular, tomam cafezinho, só tem negativo. [...] Postinho se for urgência, você morre, tem médico que não estão preparados. É muita falta de respeito”.

Em outras palavras, essa forma de desrespeito intimida o caráter do sujeito em sua integridade física, o que leva a uma perda de confiança em si e no mundo, que se estende as condições corporais do convívio com os cidadãos e as cidadãs.

No Brasil, em pleno ano de 2021, ainda há uma negação da garantia de alguns direitos, principalmente para o público pesquisado na tese. Falamos de saúde, educação, transporte, lazer, cultura, esporte, cidadania e até mesmo liberdade de expressão. Assim expomos uma ruptura da estima coletiva, que se sente rebaixada pelo desprezo das instituições com a realidade social do país.

Nosso trabalho coletivo com as/os adolescentes também expôs o quanto a desonra deste público do projeto frente ao poder da máquina estatal burocratizada, tornando-se então, o combustível para a nossa luta social por estes/as adolescentes. Fomentamos essa questão ser essencial a partir das ideias de Honneth, quando afirma que é por meio das relações intersubjetivas de reconhecimento recíproco que se estabelece a teia da resistência política.

Portanto, de acordo com o autor citado, é com base no amor, no direito e na solidariedade, que se alicerçam os princípios para um reconhecimento recíproco suficiente para incentivar a autorrealização do ser humano e a construção de uma justiça social. Para tanto, é necessário conservar o equilíbrio entre as relações intersubjetivas e seus sentimentos de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, pois assim é possível se distanciar do desrespeito propulsor das diferenças na sociedade.

No projeto Rédeas da Vida, os/as participantes conseguiram interagir com os próprios componentes do grupo, a partir de valores orientados por objetivos

comuns e pela junção das suas diferentes personalidades individuais. Isso garantiu um reconhecimento simétrico dentro do grupo. Ao mesmo tempo, um reconhecimento assimétrico seguiu ocorrendo fora do grupo, caracterizado pela diferenças culturais, éticas, econômicas, históricas e políticas de cada grupo que se forma. Diante disso, propomos durante a existência do trabalho, vivências equestres com os familiares/responsáveis envolvidos/as, assim como, alguns/algumas profissionais envolvidos na rede de atendimento dos/as praticantes, para que em dinâmicas construídas na Roda de Conversa pudéssemos nos escutar e dialogarmos sobre as diferenças.

Temos consciência da importante relação que construímos com e em grupo, valorizando as capacidades de cada integrante, para obtermos uma identidade coletiva, um sentimento de orgulho do grupo. Por ter experienciado isso em grupo, acreditamos que a valorização social permite ao sujeito reconhecer o outro enquanto um ser valioso. E desta forma, promovendo o reconhecimento e enfatizando seus resultados, torna-se mais fácil a sua manutenção.

5.2 ENTREVISTAS COM PROFISSIONAIS DA EQUIPE TÉCNICA DO PROJETO RÉDEAS DA VIDA

Foram realizadas entrevistas individuais com os cinco profissionais (identificados com os números de 1 a 5) da equipe técnica do projeto Rédeas da Vida. Elas foram gravadas com um celular Motorola e transcritas com o aplicativo *otranscribe.com*. Os encontros para a gravação foram realizados no Parque de Exposições e tiveram duração aproximada de 5 minutos.

Com o intuito de investigar algumas hipóteses para esta tese, elaboramos duas perguntas (identificadas com a letra A e B), que foram feitas de forma direta a cada profissional, sem intervenções da pesquisadora:

A - Se você fosse dizer para uma pessoa sobre o projeto Rédeas da Vida, o que, nele, seria positivo e negativo?

B - Em função desta experiência, o que projetos de políticas públicas com adolescentes deveriam conter, ou seja, o que seria imprescindível?

Em seguida transcrevemos as entrevistas com os/as profissionais da equipe técnica, sendo fiel ortograficamente à fala de cada entrevistado/a (as transcrições encontram-se na íntegra no Apêndice E).

- A) Se você fosse dizer para uma pessoa sobre o projeto Rédeas da Vida, o que, nele, seria positivo e negativo?

Figura 34 - Agrupamentos das palavras mais relevantes na pergunta A da entrevista com as/os profissionais da equipe técnica do projeto



Fonte: Elaborada pela autora (2021) utilizando o software NVivo 11.

Em síntese, seguindo os critérios de exaustão, de homogeneidade, de representatividade e de pertinência propostos por Bardin (2021) as palavras com maior frequência que apareceram nas respostas da pergunta A da entrevista com a equipe foram: **cavalo, adolescentes, tempo, vida, desenvolvimento, heterogeneidade, relação, grupo e carinhosos**. Diante desta conclusão, estes exemplos abaixo são ilustrativos do que compreendemos como representativo da maioria das respostas.

“São muitos aspectos positivos, difícil elencar por ordem de prioridades, mas vou tentar. Primeiro aspecto é o próprio formato em si, agregamos um grupo de adolescentes muito heterogêneos o que, em geral, é raramente encontrado em quaisquer instituições. Essa heterogeneidade a princípio parece um problema, pois afinal

um grupo precisa de objetivos em comum para funcionar. Este sendo composto por adolescentes de idades variadas, situações familiares complexas e inclusive aqueles que já não têm mais família (situação de acolhimento), diferentes níveis de escolaridade e cognição além de perfis comportamentais distintos, o grande desafio foi buscar este objetivo comum. Aos poucos os vínculos passam a se estreitar e as diferenças diminuía ou pelos menos deixavam de ser destacadas, assim os objetivos comuns passar a se evidenciar. Dentre eles, o objetivo e a necessidade mais evidentes de cada um resumem na palavra “aceitação”. Todos relatam o quanto serem acolhidos por um grupo tão misto, fez com que eles se sentissem aceitos e despertasse neles, o sentimento de pertença tão importante na adolescência”.

“Na relação com o cavalo as/os adolescentes tiveram a oportunidade de ressignificar muitos comportamentos outrora agressivos, impulsivos e intolerantes”.

“[...] transformação de vida”.

“[...] ouvimos relatos que nos marcam profundamente em saber que a gente consegue através do cavalo, que ali ele é um instrumento, mas na verdade é através da equipe toda que eu acho que é a verdadeira razão do projeto e que conseguem fazer esta transformação na vida destes adolescentes”.

“Positivo considero união e sintonia da equipe gerando grande acolhimento e realmente como os próprios/os adolescentes disseram: um lugar de escuta, onde não são julgados nem exigidos. O respeito entre todos bem como boas atitudes, são colocadas por nós e por eles mesmos”.

“[...] destacamos a duração com tempo determinado”.

“[...] encontros apenas uma vez na semana”.

“[...] a inconstância do tempo de permanência do Projeto, sua durabilidade”.

As reflexões acerca das respostas das/os profissionais da pergunta A, serão comentadas e discutidas juntamente com a pergunta B, logo em seguida.

B) Em função desta experiência, o que projetos de políticas públicas com adolescentes deveriam conter, ou seja, o que seria imprescindível?

Figura 35 - Agrupamento das palavras mais relevantes da pergunta B da entrevista com as/os profissionais da equipe técnica do projeto



Fonte: Elaborada pela autora (2021) utilizando o software NVivo 11.

Em síntese, seguindo os critérios de exaustão, de homogeneidade, de representatividade e de pertinência propostos por Bardin (2021) as palavras com maior frequência que apareceram nas respostas da pergunta B da entrevista com a equipe foram: **cavalos, projeto com adolescentes, equipe, tempo, atividades em grupo, percepção, contrapartida, acreditar e pista grande/espaco**. Diante desta confirmação, estes exemplos abaixo são ilustrativos do que constatamos como representativo da maioria das respostas como imprescindível para na concepção de grupos de adolescentes que priorizam ações educativas:

“[...] união e sintonia da equipe gerando grande acolhimento e realmente como os próprios/os adolescentes disseram: um lugar de escuta, onde não são julgados nem exigidos. O respeito entre todos bem como boas atitudes, são colocadas por nós e por eles mesmos” (dados da entrevista da equipe técnica do projeto Rédeas da Vida, 2021).

“[...] com uma equipe técnica heterogênea, porém com uma atuação teórico-prática transdisciplinar. Receber um grupo de adolescentes tão cheio de energia e motivados a descobrir algo novo. Proporcionar um lugar de escuta, acolhimento e afeto. Formar e transformar vidas de sujeitos tão carinhosos, em vários aspectos do seu desenvolvimento global” (dados da entrevista da equipe técnica do projeto Rédeas da Vida, 2021).

“Seria importante ter um fundo permanente e certo para projetos como esse, diminuir a burocracia que muitas vezes impede avanços e atrasa objetivos” (dados da entrevista da equipe técnica do projeto Rédeas da Vida, 2021).

“Deveria conter uma equipe muito bem preparada, harmônica e heterogênea tanto nos conhecimentos teóricos, como na ação. Para isso, se faz necessário, formação, grupo de estudos, debates, estudo de casos, oficinas, vivências, com toda equipe de base, e as atividades serem executadas em grupo. Isso tudo acima descrito, ser realizado antes de receber o público-alvo de cada projeto” (dados da entrevista da equipe técnica do projeto Rédeas da Vida, 2021).

Tanto nas respostas da pergunta A como na B notamos que algumas palavras se repetiram com maior frequência, sendo elas: **cavalos, adolescentes, grupo e tempo**. A noção de tempo nos chamou atenção durante a execução de todo o projeto e nos levou a refletir sobre a apropriação do tempo presente para destacar o desejo de viver intensamente os passos da adolescência pelos/as praticantes das atividades assistidas com equinos. Porém, nos relatos dos/as profissionais registramos o desejo de que o projeto não tivesse prazo para acabar, pois assim, conseguiríamos viver juntamente com os/as adolescentes estes passos e, juntos, construirmos melhores caminhos para a justiça social.

Vivenciamos com o grupo de praticantes do projeto um tempo único e intenso, tempo que é presente e por isso precisa ser vivido presencialmente, com pessoas presentes. Tempo de trocar, de aprender e ensinar, de perpetuar, de adquirir conhecimentos, de brincar, de ser livre, de conhecer, de criar, de inventar, de experimentar, de ouvir e ser ouvido, de ser conhecido e reconhecido, de ser visto, de ser aceito, de evoluir, de formar e transformar, de significar e ressignificar, de respeitar, de unir, de perceber, de amar, entre outros e outros desejos infinitamente contemplados pelo indivíduo.

Dentro dessa descrição visualizamos palavras, conceitos, princípios e elementos fundamentais para constar nos critérios de elaboração e execução de projetos pensados e aplicados para adolescentes. Além disso entendemos quais as formas pelas quais a ação pode ser potencializada ou ampliada. Tais inferências nos levaram à reflexão de que há ainda muito tempo disponível para as/os adolescentes atualmente, porém nada ou quase nada é oferecido para ocupar este tempo. E quando há oferta, a qualidade é bem restrita. Sabemos ser um compromisso do Estado exercer este tipo de oferta, porém ainda deixa a desejar na contribuição do desenvolvimento infantojuvenil, nas áreas do lazer, cultura,

esporte, educação e cidadania. Principalmente porque a oferta se daria para os menos favorecidos economicamente.

Colocamos em diálogo as palavras mais frequentes para a equipe: **cavalos, adolescentes, grupo e tempo**. Colhemos que, para além do tempo, de acordo com algumas pesquisas de opinião pública, entre elas o Perfil da Juventude Brasileira²², a categoria/grupo de adolescentes que atuamos nas atividades assistidas com equinos é heterogênea também nas escolhas do uso do tempo livre. Avistando ainda, que são nestes grupos que as/os adolescentes embasam suas normas e experiências, identidades e expressões culturais.

Contudo, concebe-se à busca pela identidade a partir das práticas coletivas em que os/as adolescentes estão inseridos/as, assim como a emancipação de escolha, a descoberta de potencialidades e o mergulho em novas relações afetivas e sociais. Assim considerado,

[...] o lazer pode ser espaço de aprendizagem das relações sociais em contexto de liberdade de experimentação. Naquilo que se refere ao lazer juvenil como experiência cultural coletiva, deve-se reportar a centralidade do grupo de pares no processo de formação humana. A convivência em grupos possibilita a criação de relações de confiança; desse modo, a aprendizagem das relações sociais serve também de espelho para a construção de identidades coletivas e individuais. Em suma, as diferentes práticas de cultura e lazer em espaços sociais públicos podem ser consideradas como verdadeiros laboratórios, onde se processam experiências e se produzem subjetividades (ABRAMO; BRANCO, 2005, p. 30).

Alguns outros dados levantados pela Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) do IBGE (2001) dialogam com a pesquisa Perfil da Juventude Brasileira e contribuem para as discussões da tese, sendo que 88% dos/as adolescentes informaram nunca ter participado de projetos culturais e 72% não participaram de nenhuma atividade esportiva promovida pelo poder público.

²² Dados significativos foram retirados da pesquisa Perfil da Juventude Brasileira e uma iniciativa do Projeto Juventude/ Instituto Cidadania, em parceria com o Instituto de Hospitalidade e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Trata-se de um estudo quantitativo, realizado em áreas urbanas e rurais de todo o território nacional, junto a adolescentes de 15 a 24 anos, de ambos os sexos e de todos os segmentos sociais. Os dados foram colhidos entre novembro e dezembro de 2003. O conjunto dos dados encontra-se disponível no site <www.projetojuventude.org.br>.

Das atividades ocupadas no tempo livre pelos/as adolescentes em fins de semana, relacionadas às práticas de lazer e entretenimento (45%), destacam-se: sair com os amigos (6%), namorar (5%), passear (5%) e sair para dançar (3%). Entretanto, 22% das/os adolescentes ocupam o tempo livre em fins de semana com atividades dentro de casa, entre elas: ver televisão (10%), ouvir música (4%) e ficar descansando (3%). Porém, 5% dos/as adolescentes ocupam seu tempo livre, com à igreja e/ ou atividades de rezar. Apenas 4% dos/as adolescentes ocupam seu tempo livre com alguma atividade cultural, a exemplo da leitura e do cinema, com 1% cada. Reiteramos ser relevante destacar que apenas 17% dos/as adolescentes do Perfil afirmaram ter acesso a computadores, seja para navegar na internet ou para utilizar jogos eletrônicos.

Percebemos ainda, tanto com os registros dos praticantes do projeto equestre, quanto os resultados acima e de outros estudos, entre eles de José Magnani (1984), que o local principal para fazer amigos é o bairro (47%), seguido pela escola (40%). O que nos faz pensar, mais uma vez, nos outros lugares de convívio e sociabilidade entre o privado e o público, no caso: o Rédeas da Vida. Portanto, fazer amigos nos parece que depende: da localização física e da inserção dos indivíduos na estrutura social. Sendo assim,

[...] o poder público, ao criar condições favoráveis de ampla circulação dos adolescentes pelos espaços da cidade, pode estar, também, estimulando a constituição de redes sociais plurais e não territorializadas. O tempo da juventude é momento de transformações corporais e afetivas e de construção de identidades, no qual a turma de amigos cumpre papel significativo na construção de subjetividades positivas (REQUENA, 1994, p. 41).

Em outras palavras, com inspiração também nos estudos de Freire (2005), propomos, como educadores sociais, exercer ações educacionais em outros espaços potenciais de formação e de aprendizagem de diversos saberes, que se constituem nas diferentes relações humanas. Dentro dessa lógica, enfatizamos aqui práticas efetivadas em diferentes contextos, da mais alta importância, embasadas teoricamente por princípios defendidos por estudiosos da Educação Social como Müller (2010, 2012, 2014, 2017), Rodrigues (1998), Natali (2016), Pereira (2018), Marchi (2017), Colavitto (2019), Bauli (2018), Simões (2020). Reiteramos que:

[...] nestes espaços se desenvolvem práticas educativas que partem da realidade do grupo, daquilo que é significativo para as pessoas que participam destes espaços. São práticas comprometidas com questões importantes para o próprio grupo; fruto de vivências sociais que reforcem o contato coletivo e estabeleça vínculos e laços de afetividade. Evidencia-se a vivência de atividades lúdicas, provocativas, envolventes e interessantes, que permitem o movimento, a expansão, o improviso e a troca de experiências. Neste sentido, a organização dos processos educativos desenvolvidos nos projetos de Educação Social é pautada por princípios que evidenciam as atividades pedagógicas dos Educadores Sociais e consequentemente sua própria formação (em serviço) e profissionalização que acontece não descolada da sua atuação (SOUZA; MULLER, 2021, n.p.)

Ao mesmo tempo em que notamos estes pontos, reconhecemos ser fundamental que o/a educador/a social seja qualificado/a e especializado/a, para exercer uma demanda que exige planejamento, sistematização, formalidade, avaliação constante do processo, conhecimento abrangente do desenvolvimento humano e capacidade de articular diferentes saberes. Por isso, afirmamos e concluímos com o decorrer da tese que a atuação efetiva de uma equipe de educadores que se vincula com diferentes sujeitos, traduzindo e mediando diversas linguagens de ordem social, cultural, histórica e política, seja realizada de uma maneira transdisciplinar.

Pensando no cenário transdisciplinar, respaldadas por alguns estudiosos da área, entre eles Neffa e Ritto (2010), especificamos que nossa equipe técnica do projeto Rédeas da Vida foi composta por uma psicóloga, uma fisioterapeuta, uma fonoaudióloga, uma psicomotricista e um veterinário/instrutor de equitação que trabalham juntos há mais de 10 anos com propostas sociais envolvendo crianças e adolescentes envolvendo o universo equestre.

A partir de algumas experiências práticas realizadas anteriormente, nos aproximamos teoricamente para a discussão na tese da concepção de Nicolescu (1999) para justificar a escolha do conceito de transdisciplinaridade. Afinal, cada profissional envolvido/a no projeto tinha que se ater durante os encontros semanais, a todos/as os/as presentes em uma dada situação, assim como estar aberto ao novo, ao desconhecido e ser tolerante com as novas capacidades, experiências, verdades e princípios.

Para seguirmos os ensinamentos teóricos de Nicolescu, a justaposição de saberes se fez diariamente em conjunto com toda a equipe, os/as adolescentes e os cavalos. Aprendemos juntos a conhecer, a fazer e a ser, para assim criarmos um núcleo interior flexível e aberto para as novas habilidades.

Diante dos argumentos do autor, acatamos então a um novo tipo de conhecimento. Um conhecimento teórico e prático que diz respeito aquilo que estava ao mesmo tempo entre as disciplinas exercidas pelos profissionais atuantes no projeto, através das diferentes formações incorporadas e, além de qualquer formalização. Portanto, cada membro da equipe deve ser rigoroso na utilização de sua disciplina de base, tolerante e aberto com e para as outras áreas envolvidas no trabalho.

A complexidade dos fenômenos observados e experienciados no projeto Rédeas da Vida foram intensos devido, também, às interações entre os diversos grupos construídos com o tempo. Além da heterogeneidade dos campos do saber e do conhecimento, deparamos com um entrelaçamento de influências mútuas, à medida que o grupo evoluía dinamicamente.

Buscamos inicialmente sistematizar alguns princípios básicos das diferentes áreas do saber humano com diferentes propostas práticas, já que partimos de uma rede de articulações, como nos conduziu Pereira (2001). Entre os princípios, destacamos: ouvir e mediar as necessidades a partir de um saber coletivo; criar um grupo horizontal, diverso e plural; construir novos caminhos de aprendizagem pedagógica; criar e recriar novos conhecimentos e subjetividades, de e em diferentes sociabilidades.

Daí a importância de entender e executar um trabalho transdisciplinar que parte de um processo coletivo no qual, tanto a equipe de profissionais, como os adolescentes, tornam-se os principais protagonistas da sua história. Segundo Pereira (2001) este tipo de atuação “se distancia de tudo o que remete a centros fixos, troncos dominantes, disciplinas, significados fechados e axiomas com forte hierarquia do poder” (p. 204).

Neste sentido, atualmente, diante do público-alvo do nosso projeto e dos objetivos traçados pela equipe, entendemos ser coerente usarmos a nomenclatura

atividades assistida com equinos, seguindo as terminologias da Associação Brasileira de Reabilitação Equestre- ABRE²³.

O uso da terminologia descrita pela ABRE nos remete a interação com o cavalo, em atividades de aprendizagem e inclusão social (LIMA, 2018). Weller (1998) também assegura, nos estudos com um público sem deficiência, mas com alterações cognitivas, afetivas e sociais. Vieira e Baggio (2012, p.16) enfatizaram nas pesquisas uma “prática educativa visando à construção de modos e possibilidades de convivência entre profissionais, cavalo e aluno, com mais qualidade de vida, responsabilidade e confiança”. E Smith-Osborne e Selby (2010) expuseram benefícios psicossociais tanto no contexto de lazer como clínico, assim como na reabilitação recreativa.

Além dessas possibilidades, é possível elaborarmos diversas formas de interação do ser humano com os equinos, entre elas ações dinâmicas (tanto individual, dupla e/ou em grupo) tais como alimentar o cavalo, realizar sua higiene e dos equipamentos utilizados para montaria, limpar as baias, cochos e ambiente geral de trabalho, conduzir o animal ao seu lado utilizando o cabo do cabresto, realizar atividades com a guia longa, fazer alongamentos e exercícios de fortalecimento muscular, encilhar e desencilhar, entre outros.

Entendemos que os exercícios de liderança com e sobre o cavalo trazem para o praticante o encorajamento necessário para enfrentar as possíveis dificuldades escolares e as diferentes relações inter e intrasubjetivas a que as/os adolescentes são submetidas/os. A linguagem não verbal utilizada entre ambos (homem/cavalo) não é competitiva, e sim relaxante e conciliadora. Segundo Severo (2010), cavalgar promove iniciativa, força física e motivação, corrobora a autoimagem e a autoconfiança, potencializa o espírito de decisão e resolução de problemas, exige planejamento e criação de estratégias, entre outras. Experienciamos semanalmente estas constatações e apresentamos a seguir alguns registros dos/das adolescentes.

“Gosto de montar. Dou cenoura pra ele, dou carinho, dou amor. Os animais têm que dar amor, carinho pra eles. Ele dá carinho pra

²³ A ABRE é uma associação sem fins lucrativos que tem como missão contribuir para a consolidação das bases e fundamentos das Terapias e Atividades Assistidas com Equinos no Brasil.

gente. Ele não fala, mas eu entendo qual a língua dele. Eu gosto muito de montar sozinha, ele é bom. Ele entende o que a gente vai dizer. O cavalo me acalma. Vocês, vocês também, todo o pessoal aqui é bom”.

“Minha motivação é que eu tive uma oportunidade, tantas crianças e adolescentes queriam estar aqui e não foram escolhidos. Aí eu sinto motivado. Eu gosto de animal, gosto de cavalo, chega aqui a gente conversa, brinca. A eu sinto motivado, sinto honrado poder vir aqui, e que fui escolhido”.

“[...] é legal vir aqui, é super divertido vir aqui, andar no cavalo. O que me motiva é, na verdade não posso parar pra pensar no que vai acontecer aqui e vir e pronto, porque eu tenho muita dificuldade de me envolver com as pessoas, de socializar. Então penso que vou montar no cavalo, andar de cavalo. Vocês são legais, super legais, eu gosto de conversar com as pessoas e vocês tem um papo legal, uma vibe boa. Conversar com vocês também é bem legal. Eu acho que o projeto também me ajuda a sair de casa, coisa que eu não faço muito, fiz amigos”.

Adotamos na tese a posição do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA-UEM) sobre Educação Social para afirmar nossos argumentos quanto à formação teórica e prática do profissional atuante nesta área, não só com um conhecimento geral, mas com um aprendizado específico das disciplinas técnicas e das áreas humanas (MÜLLER; BAULI, 2021). Em relação à Educação Social acentuamos que:

Na primeira década de 2000 o PCA tomou conhecimento de uma proposta de lei para a regulamentação da profissão de educador social na Câmara de Deputados e a estudou, decidiu que precisava posicionar-se. Outra vez reuniu-se para pensar se deveria então lutar pela regulamentação da profissão de educador social ou de educador popular. Reafirmou a ideia de educador social. Organizaram-se Congressos internacionais e outros eventos, abriu-se a disciplina de Infância e Educação Social na pós-graduação em Educação na UEM, orientaram-se teses e dissertações na área e continuou-se na prática a participar do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, além de desenvolver semanalmente o Projeto Brincadeiras²⁴ (MÜLLER; BAULI, 2021, p. 42).

²⁴ Um laboratório prático/teórico, político e epistêmico do PCA-UEM, que desenvolve seu método lúdico-político-pedagógico com a população infanto-juvenil na comunidade (MÜLLER; RODRIGUES, 2002).

Ao retratar com propriedade as experiências que compartilhamos durante a execução do projeto Rédeas da Vida e os registros usados na tese, partilhamos:

[...] como não poderia deixar de ser, que a base ideológica da Educação Social do PCA é política. Onde se quer chegar é em uma sociedade com justiça social, solidária, de cuidado, fraterna, onde os sujeitos sejam entendidos e se entendam como partícipes das transformações necessárias no mundo. A sociedade se constrói e se movimenta a cada dia, embrenhada em relações de opressão, de injustiças, em meio a leis e outras relações e regras mais informais, mas de muito poder. Tipifica o PCA, com a inspiração nos autores citados, a luta por direitos humanos de crianças e adolescentes, tanto os que já foram conquistados e que devem ser respeitados e mantidos, como a estratégia de conquista pela proposição de leis que sirvam para vir a garantir direitos legítimos e ainda não legalizados (MÜLLER; BAULI, 2021, p. 43).

Procuramos então conhecer um pouco dos contextos familiares, comunitários e sociais das/os adolescentes do projeto, para também relacionar com as suas participações ativas e formadoras, como cidadãos no nosso município. Interessou-nos saber, também, de que modo eles agem e reagem diante das diferenças de seus contextos. Em nosso entendimento os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, com o tempo de convívio com um grupo tão heterogêneo, foram se constituindo nas e pelas interações sociais vividas e engajando-se em outros espaços potencializadores de resistência.

Partindo da articulação de todos os dados coletados na tese, das reflexões e experiências relatadas pelas/os profissionais que atuaram no projeto com as/os adolescentes, concluímos o quanto é valioso e necessário uma/um Educador(a) Social qualificado, tanto na teoria como na prática, para exercer a sua profissão. Verificamos ser imprescindível, no processo, o/a educador/a social viver, conviver e estar presente semanalmente na vida de cada integrante do grupo. Todavia, cabe apresentar nas ações educativas programadas uma atitude aberta, sensível, comprometida, sincera, amorosa, respeitosa e disposta para as relações e aprendizados tão heterogêneos.

Reconhecemos que, nessas relações, o conceito de Boaventura Santos (2010) de tradução, ilumina nossos caminhos metodológicos da tese para o

exercício prático e efetivo do educador social. Firma-se, assim, o leque de experiências e conhecimentos existentes em cada mundo de cada integrante do grupo formado, e cabe aos profissionais envolvidos, no caso educadores/as sociais, compreenderem e traduzirem para o momento atual das/os adolescentes.

A autora Natali (2016) estabelece diversos subsídios teóricos e práticos sobre a formação e atuação do/a educador/a social. Nesta direção, é que nossa pesquisa compreende que o educador pode “apreender diferentes experiências e avaliar as latentes articulações entre as realidades aprendidas e os conhecimentos que são essenciais para sua formação e os meandros da sua realidade de atuação” (p. 111).

Dessa maneira, Santos (2010) também propõe que o trabalho de tradução também é um trabalho ao mesmo tempo intelectual e político. Compartilhamos então, desta afirmação, pois sabemos que a atuação do/a educador/a é extremamente dinâmica, que envolve vivências e construções educativas diversas, com diferentes saberes e aprendizados.

Concebemos que a complexidade da atuação teórica e prática do/a educador/a social, é tão grande quanto à construção da amorosidade e do vínculo, digno das inter-relações verdadeiras e reais compostas em espaços de ações educativas fora dos muros da escola, como por exemplo, o Rédeas da Vida. Partimos então da compreensão de Freire (2010) de que educar é um ato de amor, e que as relações são estabelecidas a partir do respeito e da confiança, assim como, sentimentos de pertença.

Sem dúvida, de acordo com alguns registros dos próprios/os adolescentes que ilustramos no decorrer da tese, concluímos que o exercício dialógico e qualificado dos educadores sociais faz a diferença na trama das relações inter e intrasubjetivas dos adolescentes que se relacionam.

Esses relatos evidenciaram a escuta que o/a educador/a social precisa ter para as diversas manifestações de linguagem que cada sujeito apresenta. Deve estar atento ao olhar, a fala, a escrita, ao desenho, as expressões do corpo e até mesmo ao silêncio do público que se relaciona.

Assim, diante das leituras sobre o tema da pesquisa, do levantamento bibliográfico para o estado da arte, das avaliações gerais de toda equipe do projeto, dos dados qualitativos coletados a partir dos diários de campo, das entrevistas

individuais com as/os adolescentes e com as/os profissionais atuantes na prática equestre: verificamos primeiramente a necessidade de que o projeto Rédeas da Vida não fosse interrompido de ano em ano. Essa comprovação foi concluída e registrada não só pelas pesquisadoras, mas pelos próprios praticantes, pela equipe técnica, pelas famílias/responsáveis envolvidos, instituições, escolas, órgãos públicos, secretarias, ONGs/OSCs e a comunidade em geral.

No atual momento em que vivemos, sabemos ainda que essa conduta se dá por meio de uma política pública que persevera a legitimidade e o prosseguimento de um projeto como uma ação social. Para isso faz-se necessário empenhar engajamentos justos e precisos nas relações estabelecidas, nas negociações políticas realizadas e nos instrumentos de ação planejados e executados. Para reforçar essa reflexão, trazemos como exemplo os entraves vivenciados por Souza (2010) na implementação do projeto Futuro Hoje, com destaque para a questão burocrática que, muitas vezes, atrofia a construção, realização e execução das ações.

A realidade do projeto Rédeas da Vida (assim como outros projetos que já realizamos envolvendo equinos) é diferente da experiência da autora acima, pois fixamos há mais de 10 anos uma parceria com a OSC São Rafael. Por essa razão, os entraves financeiros e burocráticos - como a remuneração dos/as profissionais envolvidos/as, a compra de equipamentos equestres, a saúde geral dos animais e a manutenção das baias, os materiais lúdicos e pedagógicos, a compra de alimentos, entre outros - não existiram na execução do trabalho. Sabemos que essa é uma realidade apenas por estarmos exclusivamente vinculados a uma OSC, que executa há anos um trabalho sério e honesto no que diz respeito às exigências burocráticas na seleção de projetos sociais de editais brasileiros.

Por fim, outros olhares e ritmos dos passos, dos trotes e dos galopes nesta cavalgada são possíveis pensar, no entanto, acreditamos na ação educativa da educação social enquanto processo amplo de formação do ser humano, que acontece em todo lugar e a todo momento, e se efetiva nas relações humanas mediatizadas pelo mundo. Sustentamos que:

[...] os modelos de educação social postulam como intencionalidade última da educação social a promoção cultural dos sujeitos. Se trata de uma aposta social sobre o futuro: a incorporação de cada sujeito

particular às redes normalizadas de época. A educação social promove a sociabilidade do sujeito para possibilitar seu acesso e circulação pelos circuitos sociais amplos. Se trata sempre de um trabalho particularizado, isto é, levando em conta as peculiaridades de um sujeito, a oferta de recursos de socialização e culturalização valiosos para o acesso à atualidade de época. Este serviço é sempre individualizado, ainda que possam utilizar-se técnicas grupais e/ou de desenvolvimento comunitário (NUÑEZ, 1999, p. 40).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRAJETOS COMPREENDIDOS E NOVOS PASSOS PARA AS CAVALGADAS

No presente estudo investigamos a trama dos fatores intra e intersubjetivos manifestados nas cenas enunciativas de adolescentes que frequentaram o Rédeas da Vida, um projeto social de atividades assistidas com equinos realizado na cidade de Maringá-PR.

Partindo do fato de que o indivíduo se constitui nas suas relações, analisamos duas dimensões: a primeira, intersubjetiva, estabelecida com o seu círculo social mais amplo; a segunda, intrasubjetiva, por meio da qual se internaliza o que se apreendeu na primeira. A validade desses conceitos pôde ser reafirmada por esta tese. Outra constatação inicial foi a de que os cavalos se mostraram generosos em facilitar um acesso à intimidade das/os adolescentes envolvida/os que hoje podemos julgar igualmente fundamental.

O projeto Rédeas da Vida realizou-se entre 2018 e 2020. Nossa atuação destinou-se a conceber princípios pedagógicos fundamentais para a implementação de políticas públicas de educação social com adolescentes que se encontram em contextos sociais excludentes.

Durante essa vivência realizamos uma investigação qualitativa, caracterizada como pesquisa-ação de caráter social. Essa abordagem desenvolveu-se com a interferência da pesquisadora nas mais variadas situações sistemáticas: observação e registros no diário de campo; entrevistas individuais com as/os adolescentes e a equipe técnica do projeto; relatos e registros escritos pelos/as envolvidos/as em atividades desenvolvidas. Destacam-se ainda, neste âmbito, as atividades reputadas equestres, como os exercícios de montaria, alimentação dos cavalos, limpeza do ambiente e dos próprios animais, banho, encilhamento e desencilhamento para a montaria, acompanhamento de consultas do veterinário ao local, observação dos cuidados com o ferrageamento e com o dentista dos animais.

Para organizar os dados colhidos no diário de campo, estabelecemos oito tópicos a partir de ações vivenciadas entre equipe técnica, todo o grupo de adolescentes selecionadas/os e os cavalos. O procedimento adotado foi o de, a partir dos tópicos mencionados, identificar as palavras mais significativas e

organizá-las segundo os critérios da Análise de Conteúdo defendidos por Bardin (2011): exaustão, homogeneidade, representatividade e pertinência.

Como visto, adotamos um multifacetado arsenal de procedimentos. Mais especificamente, para além da revisão bibliográfica e do reconhecimento do estado da arte, lançamos mão de dados estatísticos da região de Maringá, onde a pesquisa se desenvolveu. Foi nessa direção também que a Roda de Conversa emergiu tanto como ação educativa quanto como procedimento metodológico válido. A ela recorreremos semanalmente, aproveitando-a, muitas vezes, como espaço para captarmos e registrarmos em diário de campo manifestações de linguagem oral, corporal e de escrita dos/as praticantes.

Esses procedimentos qualitativos revelaram-se essenciais à captura da subjetividade nas cenas enunciativas que a pesquisa desde o início deliberou por priorizar. Para o tratamento dos dados qualitativos, utilizamos ainda a Análise de Conteúdo e a ela associamos o uso do software NVivo 11, convertendo em imagem os significantes mais percebidos/citados no curso da interação que a pesquisa também constituiu.

Como primeiro resultado da pesquisa, traçamos um perfil dos/as 28 adolescentes do projeto, que possuíam idades entre 12 e 18 anos incompletos. Para isso utilizamos as respostas mais frequentes coletadas nas entrevistas, que podem ser assim sintetizadas: as/os adolescentes tinham um nível socioeconômico baixo; frequentavam a escola entre o 6º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio no período da manhã; residiam com a família sanguínea, sendo a figura masculina menos presente; já haviam sido atendidos na rede de assistência social e da saúde (CAPSi, CRAS e CREAS); suas religiões variavam entre evangélico praticante e não praticante, católico não praticante, agnóstico/ sem religião, umbandista, cristão/hedonista e católico/umbandista - a maioria, contudo, registrou ser católica praticante. As/os adolescentes também revelaram assistir a filmes, séries, TV em geral, além de YouTube. Gostavam de ouvir músicas, praticar exercícios ao ar livre, jogar vídeo game e jogos no celular.

As/os mesmas/os 28 adolescentes não frequentavam consultas médicas, odontológicas e psicológicas; não participavam de outros projetos; não praticavam capoeira e/ou dança, tampouco realizavam exercícios em ambientes fechados; não gostavam de desenhar e/ou pintar e não saíam com os amigos; não faziam aulas

extras, não gostavam de estudar, ler e/ou escrever. Não gostavam de jogos de cartas ou tabuleiro e disseram não gostar de pescar ou de brincar com animais, muito menos cavalos.

Constatamos que as/os adolescentes sempre utilizavam telefones celulares. Mesmo não sendo possível observar que tipos de conteúdos acessavam, entendemos que a constituição do seu repertório cultural parecia derivar mais do uso do celular do que de uma convivência comunitária, estimulada ou não pelo poder público. Muitos não frequentavam a igreja (o que diminui o número de amigos e as rotinas com eles), e tampouco frequentavam locais diferentes da cidade buscando lazer.

Foi notável também observar que os meninos e meninas sujeitos de nossa ação sentiam-se *“rejeitados”*. Relataram ser *“humilhados”*, *“odiados pelos professores”*, não serem *“valorizados, nem desejados em muitos grupos”*. Essa percepção tão grave ocasionou uma inquietação na equipe técnica do projeto Rédeas da Vida. Foi preocupante constatar a falta de reconhecimento, respeito e escuta para e com esta faixa etária por parte tanto das instituições e serviços públicos, quanto dos círculos sociais que lhes são mais próximos, como a igreja ou até a família. Dos/as próprios/as participantes ouvimos relatos de más experiências com profissionais da rede de serviços existentes, profissionais que não estavam devidamente preparados/as para conviver com elas/es e entendê-las/os, para traduzir entraves cotidianos, explicar sobre o desenvolvimento humano, auxiliar na formação de conceitos e percorrer a trilha da vida.

Outro conjunto de dados foi obtido a partir da execução em si do próprio projeto, contando com a interação entre adolescentes, equipe técnica e os cavalos. Nesse sentido, todo o diversificado conjunto de atividades realizadas envolveu cenas enunciativas, percebidas como essenciais, cenas que traduzem espaços de funcionamento de linguagens, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem e transformam. Nessas cenas também se identificou que as atividades físicas, bem como outras ações educativas promovidas e vivenciadas no projeto, proporcionaram as/aos adolescentes um conhecimento maior do seu próprio corpo físico e de suas habilidades, tanto na execução de exercícios psicomotores quanto nas expressões de suas subjetividades pela linguagem corporal.

Da análise do conjunto de dados reunidos de nossa inserção completa nas cenas vivenciadas, foi possível enxergar nos/nas adolescentes as potencialidades que apresentaram no decorrer do convívio: interesse, respeito, motivação, atenção, segurança, cooperação e curiosidade eram manifestações de características intrasubjetivas cada vez mais presentes. Os resultados foram positivos a ponto de prevalecerem sobre as dificuldades também registradas, como resistência a participar das atividades, inseguranças, desatenção, pouca iniciativa, timidez, medo, memória e olhares baixos. Concluímos que essas características intrasubjetivas negativas tendem a serem manifestações que qualquer sujeito que inicia uma atividade nova, em um novo grupo, apresenta.

Também constatamos que as/os profissionais envolvidas/os no projeto precisam respeitar o tempo de cada indivíduo e o tempo necessário para se criar vínculos. Foi nessa dinâmica entre praticantes e equipe técnica que aspectos intersubjetivos passaram a ser mais desenvolvidos de maneira intencional, abrindo possibilidades para sentimentos de pertença e reconhecimento.

Avançando em nossas inferências, algumas palavras que a equipe mais ouviu das/os adolescentes no decorrer do projeto foram: paz, adrenalina, liberdade, alegria. No que se refere à linguagem não verbal, destacam-se olhares, gentilezas, motivação, contentamento, gestos soltos, alegres, iniciativa dialógica e também timidez. Em nossa busca por conhecer um pouco mais sobre a adolescência percebemos que a partir do momento que as/os adolescentes criam vínculos com o grupo formado, sentindo-se pertencentes, eles ficam mais à vontade, mais seguros, leves e espontâneos. Portanto, é fundamental que atividades propostas junto aos/às adolescentes no contexto da Educação Social sejam pensadas para formação de grupos.

Reiteramos a frequente referência no diário de campo à relação carinhosa e afetiva das/os adolescentes com a equipe; em geral eles/elas se demonstravam calmos/as, curiosos/as, interessados/as, participativos/as e amorosos/as. Portanto, entendemos ser fundamental que os adultos promovam ambientes que incluam situações educativas para descobrirem quem são os/as adolescentes, escutando-as/os e evidenciando o seu grande valor na sociedade.

Nessa dimensão intersubjetiva, que pressupõe entre atores sociais um ir e vir de interações, o sujeito se constitui. Ficou claro que, para que um trabalho em

grupo com adolescentes seja cativante, é essencial promover relações dialógicas num ambiente motivador, capaz inclusive de contribuir para despertar a curiosidade dos/as participantes. Um ambiente motivador para as/os adolescentes pode ser compreendido como um espaço que promova a liberdade e a oportunidade de dialogar, onde se possa ouvir o modo como os/as próprios/as participantes vivem, atuam, se encontram e elaboram as suas experiências, percepções e formas de sociabilidade uns com os outros. São espaços onde deve ficar claro que as ações realizadas foram construídas a partir da escuta dos/as participantes, tanto individual, como em grupo. E sobre esse aspecto é preciso ter claro que a escuta pode se dar por meio de dinâmicas planejadas envolvendo atividades de escrita, desenho, questionários, entrevistas, entre outras, não esquecendo de se estender a escuta às famílias, responsáveis, equipe de atendimento da rede, escola e líderes comunitários eventualmente existentes.

Trata-se, claro, de uma construção necessariamente coletiva, tão horizontal quanto possível, mas com papéis específicos a serem desempenhados. Um dos mais complexos é certamente aquele da tradução das experiências dos/as participantes, o qual, em nossa percepção, deve ser exercido por um/uma educador/a social devidamente habilitado/a.

As condições que criamos para tornar possível esse desenvolvimento intersubjetivo dos/das adolescentes do projeto nos fez estabelecer alguns princípios pedagógicos essenciais que uma equipe técnica deve seguir: tolerar estar em grupo; perceber, aceitar e respeitar as diferenças; ter compromisso com o grupo; confiar nos/as adolescentes; transmitir afetos; acariciar o rosto e dar abraços; buscar proximidade, união, sintonia e identificação coletiva; elogiar; criar vínculos, escutar; não julgar; conhecer cada história, gostar de brincar e querer ensinar.

Outra constatação digna de registro foi reconhecer a importância de uma equipe transdisciplinar com ações educativas orientadas pelos princípios da Educação Social. Dentre esses, destacam-se o planejamento sistemático que contempla a avaliação do projeto no decorrer do próprio projeto, o estudo individual de cada caso e a devolutiva das constatações para os/as demais agentes que participam da interação trabalhada.

Neste cavalgar, só foi possível pensar caminhos para políticas públicas porque estávamos diante dos próprios sujeitos excluídos de seus direitos, semanalmente, exercitando escuta, conhecendo-os e a seus contextos e demandas, reforçando relações horizontais entre praticantes e equipe, criando um ambiente de confiança mútua. Pareceu-nos, portanto, extremamente importante a constituição de uma equipe transdisciplinar habilitada a empregar conhecimentos científicos e saberes do desenvolvimento humano na interação estabelecida em grupos constituídos por sujeitos heterogêneos. Essa é uma questão de grande importância, pois os/as outros/as integrantes da equipe - fora eu como pesquisadora e atuante ativa no projeto - conheceram o genuíno papel do Educador Social e se reconheceram como tal no desenvolvimento mesmo da ação.

Destacamos então, a Educação Social como possibilidade de ser um instrumento para a conquista e promoção de direitos das/os adolescentes. As comprovações da tese, juntamente com alguns dados gerais das/os adolescentes do Brasil e, a partir do que os praticantes trouxeram de informações, mostraram que este público tem vários direitos violados. E são, entre outros, fundamentalmente no âmbito da promoção da cultura, pois não frequentam nenhuma atividade nestes espaços, não desenvolvem o hábito de conviver em ambientes interessantes e de fazer amizades.

Enfatizamos, portanto, que os espaços educativos guiados por uma equipe transdisciplinar devem ser capazes de compreender os desejos das/dos próprias/os adolescentes para em seguida propor-lhes uma ação. Devem também estar habilitados a proporcionar atividades em grupo para a construção de relações sociais concretas, apropriando-se menos do passado de cada adolescente do que do seu presente e discutindo de maneira crítica as diferenças existentes na sociedade. É necessário verificar a quantidade de tempo disponível das/os adolescentes e fomentar a qualidade de ocupação deles, bem como exercer o reconhecimento humano, enfatizando os resultados para os/as participantes e suas famílias, para a manutenção das atividades e dos próprios grupos constituídos, admitindo, enfim, o exercício do amor, do direito e da solidariedade.

Por meio dos relatos dos/as adolescentes, percebemos a existência de muito tempo ocioso, para os quais contribui a ausência de ações do poder público. Parece certo que, para ocupar esse tempo livre é essencial admitir a participação dos/as

destinatários/as da política em sua formulação. A partir da percepção obtida pelos dados reunidos em nossa investigação, o espaço da política pública deve ser aquele a ser ocupado por adolescentes e no qual se garantam condições materiais e simbólicas de este público se desenvolver de modo pleno, exercendo sua cidadania, com vez e voz garantidas. Espaços ocupados diretamente com ações planejadas para compreender de que modo as/os adolescentes agem e reagem às contradições de seus contextos. Além disso, já está nítida pela pesquisa que é necessária a oferta de amplas atividades do âmbito educativo e cultural. A tese mostrou que o contexto das/os adolescentes, de excluídos, contempla esta característica de pobreza também, na oferta e nos acessos ao que significa educação e cultura de forma ampla.

Ao longo da pesquisa, nosso posicionamento diante das descobertas com o convívio no grupo formado foi sendo modificado. Um desejo para a formação e transformação das frases prontas e rotulantes que sempre ouvimos sobre o período da adolescência foi nos dominando. A nossa escuta foi se qualificando e passamos a aprender com as/os adolescentes do Rédeas da Vida: aprendemos com as experiências e com as visões de mundo tão heterogêneas e ao mesmo tempo tão cativantes.

As/os adolescentes que participaram do Rédeas da Vida nos trouxeram precisamente isto: vida. Fizeram-nos respirar com mais calma e nos ensinaram a ter esperança, a não desistir deles. Foram protagonistas e participantes ativos das ações educativas criadas e construídas coletivamente, tendo como porta de entrada os cavalos.

A partir da fusão desses horizontes compreendemos como a Educação Social, como todo processo educativo, atua na socialização secundária e o faz, obviamente, a partir de um conhecimento acumulado no curso de sua consolidação científica. Quer isto também significar que alguns dos conhecimentos já reunidos pela Educação Social, entre eles inclusão radical, diálogo, respeito, compromisso e participação política, além de estarem longe do senso comum revelam-se apropriados à execução das atividades assistidas com equinos.

Para a constituição do cabedal teórico utilizado na pesquisa foram também decisivos os conceitos de reconhecimento e tradução. O primeiro, permitindo que algo como uma terna acolhida possa ser percebido no campo semântico mais

adequado à produção sistemática de conhecimento que designa a ciência. Ou seja, o conceito de reconhecimento quando referido às cenas enunciativas desveladas no curso de uma ação orientada pela educação social demonstra qualidades heurísticas, vale dizer, capazes de aportar uma melhor compreensão do fenômeno estudado de modo entrelaçado com a necessidade de acolhimento de seus/suas participantes, que outras noções dificilmente demonstram.

Com isto se confirma a percepção de que, a depender de como se travam as relações sociais, o reforço do pertencimento acontece, principalmente como expressão de outro olhar. Enfatizamos assim, as relações formadas no presente se tornam menos decisivas do que aquelas estabelecidas no nível primário, frequentemente problemáticas, em especial no seio da família.

A ausência de reconhecimento, por outro lado, funciona como gatilho de diversos conflitos, em princípio intersubjetivos, mas com potencialidade de se manifestarem no campo intrasubjetivo – vale dizer, aquele caracterizado pelas relações travadas entre o sujeito e o meio social que o envolve -, em um período tão delicado do desenvolvimento humano que é a adolescência. Daí a importância do papel de uma equipe preparada para captar essas manifestações e traduzi-las para o conjunto dos sujeitos envolvidos no processo educativo, permitindo-lhes refletir sobre o lugar que a sociedade lhes tem reservado, com a potencialidade de prevenir o desalento.

A tradução, por sua vez, admite, para que a emancipação social seja possível, ser necessário contar com o apoio de sujeitos sociais, inclusive equipes de atendimento, com o grau de consciência e conhecimento técnico e científico indispensáveis à desobstrução do caminho que leva a um horizonte que, mesmo não redentor, pode incrementar o conjunto de possibilidades positivas que o meio social reserva aos/às adolescentes com direitos violados.

No caso do processo educativo acompanhado pela pesquisa, destaca-se ainda a importância luxuosa dos cavalos na habilidade silenciosa demonstrada ao abrir a porta de entrada da subjetividade dos/as praticantes. Parece certo que para isso contribuiu o papel acolhedor dos cavalos, mediado por uma linguagem que pode ser compreendida como imediata, logo destituída de preconceitos e expectativas, muito distinta da relação travada entre humanos.

É certo que, mesmo com esses aportes, dentre os limites evidenciados encontra-se a gravidade, a injustiça e inaceitabilidade de uma existência objetiva marcada pela precariedade econômica que precisa ser transformada, pois fere os direitos fundamentais dos/as adolescentes e seus/suas responsáveis. A única política pública que o Estado oferece para adolescentes, e cada vez mais precária, ainda é a escola. Esse cenário é tanto pior em se tratando da faixa etária das/os adolescentes, muitas vezes demandadas/os para assumirem papéis adultos, realizando trabalho profissional e doméstico. Os contextos excludentes demandam ações estruturais e conjunturais que envolvam a implementação de políticas permanentes. A descontinuidade de projetos como o aqui desenvolvido – hoje mais do que nunca dependentes de editais nem sempre oferecidos –, reafirmam a constatação de que a regularidade das políticas, em especial para a população adolescente, é uma necessidade incontornável. Além de preferencialmente se converterem em programas – como tais permanentes – não se pode perder de vista que outras ações educativas fora da assistência social continuam sendo imprescindíveis.

As reflexões que construímos no decorrer da tese evidenciam que os princípios pedagógicos utilizados no projeto Rédeas da Vida podem ser aplicados em outros projetos sociais com adolescentes, quer os que envolvam animais ou brincadeiras, jogos, danças, músicas, esportes, escola. Os princípios utilizados por nós podem ser transformadores para a vida de muitos/as adolescentes. Dentre eles, o protagonismo da empatia possibilitada pelos cavalos.

É momento de concluir. O planejamento da pesquisa previa ainda conduzir as/os participantes a reconhecerem os espaços coletivos e comunitários em que podiam estar inseridos. O advento da pandemia da Covid-19, porém, interditou essa possibilidade. Esse desafio e seus desdobramentos ficaram, então, postergados. A eles se juntam, doravante, novos passos dessa mesma cavalgada.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, maio/dez. 1997.

ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). Condição Juvenil do Brasil Contemporâneo. **In: Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

_____ **In: Retratos da juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre dos adolescentes brasileiros**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

_____ **In: Retratos da juventude brasileira: modo de vida e transição para a vida adulta**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

ABRAMO, Helena Wendel; LEÓN, Oscar Dávila. Introdução. **In: Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. FREITAS, Maria Virgínia de. (Org.). Ação Educativa. São Paulo. 2005.

ANDE-BRASIL. Apostila do curso básico de Equoterapia da ANDE-BRASIL, 2010.

ANDE-BRASIL. Apostila do curso básico de Equoterapia da ANDE-BRASIL, 2014.

ARROYO, Miguel e SILVA, Maurício Roberto (orgs). **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAULI, Régis Alan. **Educador Social no Brasil: Profissionalização e normatização**. 315 f. Tese de Doutorado em Educação-PPE/UEM – Universidade Estadual de Maringá-PR. Maringá. 2018.

BAULI, Régis Alan e MÜLLER, Verônica Regina. **Educador Social no Brasil: normatização e profissionalização**. Chapecó-SC: Editora Livrologia, 2020.

BANCO DE DADOS DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE – DATASUS. 2010. Disponível <http://datasus.saude.gov.br/apoio-mad/glossario-mad-menu/929-banco-de-dados>. Acesso em 23 março de 2018.

BARRÈRE, Anne. **L'éducation buissonniere: quand les adolescents se forment par eux-mêmes**. Paris: Armand Colin, 2011.

BEGO, Zilda. **Formação política: indicadores de princípios de práticas e mediações pedagógicas com participação infantojuvenil**. Dissertação de Mestrado-PPE/UEM – Universidade Estadual de Maringá-PR. Maringá, 2015.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 33ª edição. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

BOEVÉ, Edwin de; TOUSSAINT, Philippon. **O papel da ação coletiva no trabalho educativo de rua**. Trad. Sara David Lopes e Claudio Brito. Dynamo Internacional-Street Workes Network. Bruxelas, 2012.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde do. **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, Fundação Osvaldo Cruz. 2008. 218 p. – (Série B. Textos Básicos de Saúde).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acessado em: 22 de março de 2019.

BRASIL. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 nov. 1990.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **LEX: Coletânea de Legislação e Jurisprudência**, São Paulo, v. 60, p. 3719-3739, dez. 1996.

CASTRO, Elisa Guaraná de; MACEDO, Severine Carmem. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **In: Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, volume 10, número 02. 2019.

COLAVITTO, Marcelo Adriano. **Estado de infância: a poiesis na arte da palhaçaria**. 170 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a Verônica Regina Müller. Maringá, 2019.

Congresso Internacional de Equoterapia. **Anais**. Brasília, 1999.

Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA), 2009/2010. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/sasc/?cod=conselho/15>. Acesso em 21 de dezembro de 2018.

COUDRY, Maria Irma Hadler. **Diário de Narciso: discurso e afasia**. Tese de doutorado. Orientação Prof. Dr. Carlos Franchi, IEL/Unicamp, 1986.

_____. FREIRE, Fernanda. Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND). In: COUDRY, M. I. H et al. (Org.). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DAYRELL, Juarez e CORROCHANO, Maria Carla. Juventude, socialização e transição para a vida adulta. In M. T. C. Guimarães & S. M. G. Sousa (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade: Desafios e permanências**. pp.119-136. Goiânia: Editora UFG Cênone Editorial, 2006.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Editora Papyrus, 1994

DIAS, Reinaldo e MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas: Princípios, Propósitos e Processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DIAGNÓSTICO SOCIAL DE MARINGÁ. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/9b0090a3ce15.pdf>. Acesso em 21 de dezembro de 2018.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Col. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRANCHI, Carlos. **Linguagem, atividade constitutiva**. Cadernos de Estudos Linguísticos, n. 22, p. 9-41, 1977.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Heloisa Bruna Grubits. **Equoterapia-Teoria e Técnica: uma experiência com crianças autistas**. São Paulo: Vetor, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 24º Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação como prática de Liberdade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.

FREY, Klaus. **Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas**. Florianópolis; UFCS, n.21, p.211-252, jun. 2000.

Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. **Iniciativa Global pelas Crianças fora da Escola: Todas as crianças na Escola em 2015. Campanha**

Nacional pelo direito a Educação. Brasil, 2012. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_oosc_execsum_ago12.pdf. Acesso em 18 de dezembro de 2018.

_____. **Convenção sobre os direitos da criança, 1989.** Disponível <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 18 de dezembro de 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

_____. **A aula como acontecimento.** Aveiro, Portugal: Fundação João Jacinto de Magalhães, 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política.** São Paulo: Cortez, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cartas do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAIR JR, Joseph F. et al (org). **Análise Multivariada de Dados.** Editora Bookmam, 2009

HERMANT, Gerard. **Atualização em Psicomotricidade: o corpo e a sua mente.** Editora Manole, 1988.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: Ed. 34. 2011.

IBASE/POLIS. **Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas.** Rio de Janeiro: Ibase/Polis, Relatório Final de pesquisa, 2005.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2010. Censo Demográfico. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=411520&idtema=16&search=parana|maringa|sintese-das-informacoes>. Acesso inicial em 30 de novembro de 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). *Informações Básicas Municipais (MUNIC)*. 2001. Disponível em: www.ibge.gov.br.

KAIRÓS. **Diagnóstico Social de Maringá**, 2010.

KAUFMAN, Leonard e ROUSSEEUW, Peter. **Finding Groups in Data: An Introduction to Cluster Analysis**, 1990.

KAZTMAN, Rubem. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social**. México: BID-BIRF-CEPAL, 2000. (Borrador para discusión. 5 Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones). Disponível em: www.eclac.cl/deype/noticias/proyectos. Acesso em 6 de dezembro de 2018.

Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: Lei nº 9.394— Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em: 22 de março de 2019.

LENTINI, James; KNOX, Michele. A qualitative and quantitative review of equine facilitated psychotherapy (EFP) with children and adolescents. **The Open Complementary Medicine Journal**, p. 51-57, 2009.

LEON, Oscar D'Avila. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In M. T. C. Guimarães & S. M. G. Sousa (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade: Desafios e permanências**. (pp.47-76). Goiânia: Editora UFG Câne Editorial, 2009.

LERMONTOV, Tatiana. **A psicomotricidade na equoterapia**. Aparecida/SP: Editora Ideias e Letras, 2004.

LIMA, Syllas Jadach Oliveira. **O cavalo na equoterapia: e na interface equitação/reabilitação**. Jundiaí/SP: Editorial Paco, 2018.

MAGER, Miryam, et al. **Práticas com crianças, adolescentes e adolescentes: pensamentos decantados**. Maringá: Eduem, 2011.

MAGIOLINO, Lavínia, L. S. As emoções humanas nas experiências vividas: transformação e significação nas relações estéticas. **In: Emoção, memória e imaginação**. SMOLKA, Ana Luiza B., NOGUEIRA, Ana Lucia Horta (Org.). Editora Mercado das Letras. Campinas, 2011.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes & Editora da Unicamp, 1989.

MARCHI, João Alfredo Martins. **“Faz assim ó”: como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas**. Dissertação de Mestrado em Educação-PPE/UEM. Universidade Estadual de Maringá-PR, 2017.

MEDEIROS, Mylena; DIAS, Emília. **Equoterapia: noções elementares e aspectos neurofisiológicos**. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

MILLS, Daniel e NANKERVIS, Kathryn. **Comportamento equino: princípios e prática**. São Paulo: Rocca, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes: Petrópolis-RJ, 1994.

_____ **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde.** Editora Hucitec: São Paulo, 2006.

MÜLLER, Verônica Regina. **A Participação Social e a Formação Política: territórios a desbravar.** Atividade de Dynamo Internacional - Strett Work Training Institute. Lisboa-Bruxelles, 2012.

MÜLLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patricia Cruzelino. **Reflexões de quem navega na educação social: uma viagem com crianças e adolescentes.** Maringá: Gráfica Clichetec, 2002.

_____ et al. **A formação do profissional da Educação Social: espectros da realidade.** XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/ CONE SUL. Florianópolis, Anais Eletrônicos, 2010.

_____ et al. **A Educação que falta: desafios profissionais para a emancipação de crianças e adolescentes em situação de rua.** XXII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL 03 a 07 de novembro de 2014. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)- Faculdade de Educação.

_____ et al. **Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina.** Vol.2. Appris: Curitiba, 2017.

_____ O direito à educação social e à vida em comunidade. In: D. Ferrada (Org). *Políticas educativas y su impacto em las comunidades.* Talca, Chile: Ediciones UCM, 2018.

NATALI, Paula Marçal. **Formação profissional na educação social: subsídios a partir de experiências de educadores sociais latino-americanos.** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). Maringá, 2016.

NAVARRO, Paloma Rocha. **Fonoaudiologia no contexto da Equoterapia: um estudo neurolinguístico de crianças com transtorno do espectro autista.** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP). Campinas/SP, 2016.

NEFFA, Elza e RITTO, Antonio Carlos (org). **Percepção Transdisciplinar: uma construção coletiva.** EdUERJ: Rio de Janeiro, 2010.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução do Francês por Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NUÑEZ, Violeta. **Pedagogia Social: Cartas para Navegar en el nuevo milênio.** 2. ed. Buenos Aires: Ediciones Santillana, 1999.

_____. Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales em España. In: **La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social.** Barcelona: Gedisa, 2002.

_____. Los Nuevos Sentidos De La Tarea De Enseñar. Más Allá De La Dicotomía Enseñar Vs. Asistir. **Revista Iberoamericana De Educación**, n. 33, p. 17-35, nov. 2003.

_____. **Hacia Una Re-elaboración del sentido de la Educación. Una perspectiva desde la Pedagogia social.** In: Educación no formal: Lugar de conocimientos. Uruguay: MEC, 2013. p. 13-23.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças.** Disponível em: <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acessado em: 22 de março de 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999.

OZELLA, Sérgio. Adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática profissional. Em Sérgio Ozella (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. (pp.17-40). São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PEREIRA, Antonio. **A profissionalidade do educador social frente a regulamentação profissional da educação social: as disputas em torno do projeto de Lei 5346/2009**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 3, p.1294-1317, 2016.

PEREIRA, Renata Carolina. **A cidade que foi salva pelas crianças: prática teatral com crianças e adolescentes com direitos violados** (Dissertação de Mestrado em Educação-PPE/UEM). Universidade Estadual de Maringá-Pr., 2018.

PEREIRA, William Cesar Castilho. **Nas trilhas do trabalho comunitário e social: teoria, método e prática**. Belo Horizonte. Editora Vozes: PUC Minas, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARINGÁ-DIAGNÓSTICO SOCIAL DE MARINGÁ. Elaboração: Kairós Desenvolvimento Social, 2011.

REQUENA, Felix Santos. **Amigos y redes sociales: elementos para una sociologia de la amistad**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociologicas, 1994.

ROCHA, Juliana dos Santos. **O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Escola de Humanidades. PUCRS. Porto Alegre, 2016.

RODRIGUES, Patricia Cruzelino. **Cidadania nas aulas de Educação Física: uma experiência de ensino tendo em vista as crianças de uma entidade**

assistencial de Maringá-Paraná como cidadãos. (Monografia de Graduação em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá-Pr., 1998.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In: RUA, Maria das Graças; VALADAO, Maria Izabel. **O Estudo da Política: Temas Selecionados.** Brasília: Paralelo 15, 1998, p 1-18.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas.** – 3. ed. rev. atua. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014. 130p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Editora Cortez, 2010.

_____. (Org.) **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Coimbra: Editora Autêntica, 2019.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Por que pensar?** Revista de Cultura e Política Lua Nova. nº 54, 2001.

SANTOS, Karine et al. **Percursos com Adolescentes: PPSC 20 anos de histórias.** Porto Alegre: Editora Evangraf, 2017.

SANTOS, Mirela Figueiredo e BASTOS, Ana Cecília de Sousa. Padrões de Interação entre Adolescentes e Educadores num Espaço Institucional: Ressignificando Trajetórias de Risco. In: **Revista Psicologia: reflexão e crítica,** 2002, 15 (1), p.45-52.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SEVERO, José Torquato. **Equoterapia: equitação, saúde e educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

SILVA, Grazielle Roberta Freitas et al. **Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa**. Online braz j nurs [internet]. 2006 Jan [cited month day year]; 5 (2):246-257. Available from: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/5727>.

SIMÕES, Fernanda Moreira Benvenuto Mesquita. **A educação social como direito fundamental de crianças e adolescentes em situação de conflitos judiciais intrafamiliares**. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Verônica Regina Müller. Maringá, 2020.

SMITH-OSBORNE, Alexa e SELBY Alison. Implications of the Literature on Equine-Assisted Activities for Use as a Complementary Intervention in Social Work Practice with Children and Adolescents. In: **Revista Child Adolesc Soc Work J** (2010) 27:291–307. DOI 10.1007/s10560-010-0201-1

SOPERJ-Sociedade de Pediatria do Estado do Rio de Janeiro, baseado na citação recomendada: U.S. Department of Health and Human Services, Office of Adolescent Health, Adolescent Development Explained, Washington, D.C: U.S. Government Printing Office, November 2018. Este documento está disponível em: www.hhs.gov/ash/oah/adolescentdevelopment/explaine

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **O Projeto Futuro Hoje em Maringá/PR: desafios da Educação Social rumo à Política Pública**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). Maringá, 2010.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **Educação social e avaliação: indicadores para contextos educativos diversos** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). Maringá, 2016.

SOUZA, Marcia e MULLER, Verônica Regina. **Revista... (a sair)** 2021, s/p.

SPOSITO, Marília Pontes et al. **A pesquisa sobre adolescentes no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, 2018.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

_____ **Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 13, p. 73-94, jan.-abr. 2000.

_____ **Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico**. REVISTA USP, São Paulo, n.57, p. 210-226, março/maio 2003.

_____ Carrano, Paulo Cesar Rodrigues. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, SP, n. 24 (set-dez), p. 24-39, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 edição. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

TOMÁS, Catarina Almeida e MÜLLER, Verônica Regina. Quando a participação das crianças faz parte do processo de Intervenção. In: Almeida, Ana Tomás e Fernandes, Natália (Org.). **Intervenção com crianças, adolescentes e famílias: estudos e práticas**. Coimbra: Almedina, volume 1, 2010, p. 32-44.

UNICEF. **Iniciativa Global pelas Crianças fora da Escola: Todas as crianças na Escola em 2015. Campanha Nacional pelo direito a Educação. Brasil, 2012**. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_oosc_execsum_ago12.pdf. Acesso em 18 de dezembro de 2018.

_____. “Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola - Brasil”. Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e das/as/os adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2012.

VIDAL, Luciana de Fátima. **A prática conselhistas e a representação política: um estudo de caso sobre o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente**. (Dissertação de Mestrado-Universidade Estadual de Maringá-Pr/UEM em Ciências Sociais), 2011.

VIEIRA, Péricles Saremba e BAGGIO, André. **Educação Equoterapêutica**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Obras Escogidas**. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

WALTER, Gabriele Brigitte e HESSE Ute. **Anais do XII Congresso Internacional de Equoterapia e XII International Congress of Therapeutic Riding** – Brasília-Br, 2006.

WALTER, Gabriele Brigitte. **Equoterapia-fundamentos científicos**. São Paulo: Editora Atheneu, 2013.

WELLER, Mirja Jaksch. **Equitação e volteio com crianças carentes: uma proposta educacional**. (Dissertação de Mestrado em Educação Física-UNICAMP). Campinas/SP, 1998.

Páginas eletrônicas consultadas:

<http://www2.maringa.pr.gov.br/diagnosticosocial/>, acesso em 16 de outubro de 2018

<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/1168abde1890.pdf>, acesso em 20 de dezembro de 2018

<https://www.fei.org/>, acesso em 25 de junho de 2019

<https://benthamopen.com/contents/pdf/TOALTMEDJ/TOALTMEDJ-1-51.pdf>, acesso em 25 de junho de 2019

<https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/04/cavalos.pdf>, acesso em 25 de junho de 2019

<https://brazil.unfpa.org/>, acesso em 22 de julho de 2019

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1835.pdf, acesso em 22 de julho de 2019

http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf,
acesso em: 22 de março de 2019

<http://www.kairos.srv.br/index.html>. Diagnóstico Social em Maringá (2011)
Realização do Diagnóstico Social da cidade de Maringá-Pr. Acesso em 17 de maio
de 2019

http://www.cadeparana.org.br/_dimensoes/justica/, acesso em 15 de maio de 2019

<http://www.projetojuventude.org.br>

Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos adolescentes, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12852.htm. Acessado em 09/05/2019

Decreto nº 8.074 de 14 de agosto de 2014. Institui o Comitê Interministerial da Política de Juventude e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Decreto/D8074.htm. Acessado em 09/05/2019

Relatórios Regionais (8 regiões)

CORTI, Ana Paula (org.). Pesquisa Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas. Relatório Final da Região Metropolitana de São Paulo, 2005.

COSTA, Ozanira Ferreira (org.). Relatório Sintético dos Grupos de Diálogos. Pesquisa Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas. Região Metropolitana de Brasília, 2005.

DAYRELL, Juarez (org.). Pesquisa Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas. Relatório dos Grupos de Diálogo da Região Metropolitana de Belo Horizonte, 2005.

DE TOMMASI, Livia (org.). Pesquisa Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas. Região Metropolitana do Recife, 2005.

FISCHER, Nilton Bueno (org.). Relatório qualitativo – Grupos de Diálogo da Região Metropolitana de Porto Alegre. Pesquisa Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas, 2005.

OLIVEIRA, Júlia Ribeiro de (org.). Relatório parcial dos Grupos de Diálogo da Região Metropolitana de Salvador. Pesquisa Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas, 2005.

RODRIGUES, Solange (org.). Pesquisa Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas. Relatório Síntese da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição (org.). Relatório final da Região Metropolitana de Belém. Pesquisa Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Quadro Estado da Arte

	Título	Palavras-chave	Resumo
1	Os benefícios das atividades assistida por equinos (EAA)	Adolescente, equino, controle emocional, interação	Adolescentes com dificuldades emocionais, comportamentais e de aprendizagem. Com as atividades assistidas por equinos, houve redução de ansiedade.
2	O trabalho mentalizante e emocional facilitado pelo equino nas/os adolescentes auto prejudiciais	Adolescentes, trabalho emocional, trabalho social assistido por equinos, mentalizando a automutilação	Capacidade dos cavalos de espelhar emoções humanas. Relacionamentos autênticos. Cavalos expressam comportamentos espelhados pelos seus clientes. Consideram o cavalo como sujeito. Podem apresentar melhoras na comunicação, autoconfiança, autoestima e autoimagem.
3	Equoterapia e educação inclusiva: um olhar pedagógico	Equoterapia, educação inclusiva, práticas educativas, pedagogia	Apresentar a equoterapia e sua contribuição na educação inclusiva.
4	O cavalo enquanto coterapeuta: estudo exploratório com adolescentes	Terapia equina, adolescentes	A equitação terapêutica consiste numa prática que tem como base o uso do cavalo como instrumento terapêutico, promovendo o desenvolvimento global de quem o utiliza. Contudo não existem estudos no que diz respeito aos possíveis benefícios da equitação terapêutica em adolescentes sem perturbações mentais graves nem problemas/dificuldades físicos. Os resultados obtidos apontam para uma melhoria ao nível da ansiedade, da agressividade e do isolamento social, segundo a perspectiva dos professores, dos pais e dos próprias/os adolescentes.
5	Aplicação de um modelo de Psicoterapia para facilitação equina: teoria e método	Adolescentes, crianças, psicoterapia facilitada por equinos	Mostra a eficácia do método, com crianças e adolescentes com queixa psiquiátricas. Não só na relação com o psicólogo, mas na relação com o cavalo. Os relacionamentos vão

			progredindo, o mundo interior da criança/adolescente e estilo interpessoal vem à tona e, permite ao terapeuta explorar o ambiente intra e interpessoal.
6	Brincadeira de cavalo: uma breve intervenção psicológica para adolescentes desprivilegiados	Autoeficácia, autoestima, juventude desengajada, psicoterapia facilitada por equinos, habilidades para a vida, criatividade no aconselhamento	Examinou uma breve intervenção psicológica de um grupo de adolescentes desengajados usando atividades relacionadas a cavalos para melhorar seus níveis de autoestima e autoeficácia. Os participantes mostraram um aumento significativo em seus níveis de autoestima e autoeficácia após a intervenção. Houve também evidências de uma mudança positiva na atitude geral para a vida.
7	Experiências assistidas por equinos: aprendizagem em Terapêutica Ocupacional	Aprendizagem experiencial, educação em terapia ocupacional, trabalho ocupacional assistido por terapia de equinos	Terapia ocupacional assistida por equinos (EAOT) emprega cooperação entre cavalo e humanos em atividades que facilitam o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Estatisticamente teve melhora na tolerância, resolução de problemas, capacidade de analisar atividades e habilidades de comunicação.
8	O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social	Aprendizagem, sentidos subjetivos, adolescência, vulnerabilidade social	Busca investigar quais os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social, tendo em vista a necessidade da instauração de um espaço que pense e discuta os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino desses sujeitos. Constata-se potencial para aprendizagem quando os sujeitos se percebem em espaços com mais liberdade de expressão, flexibilidade e que proporcionem uma vinculação com ensinantes que permitam a circulação dos sujeitos entre os espaços simbólicos de ensinante e aprendente.
9	Um diálogo entre a política cultural e a educação não-formal: contribuições para o processo de cidadania das pessoas com deficiência	Educação não-formal, cidadania, direitos humanos, deficiência, políticas públicas, cultura	Buscou estabelecer uma relação entre a política cultural e a educação não-formal e concluíram que tais experiências encorajaram uma vida comunitária, com atividades grupais e protagonismo dos sujeitos envolvidos.
10	Conselho de Direitos e Conselho Tutelar: mecanismos de controle social	Brasil [ECA-1990], crianças e adolescentes, conselhos de direitos,	Um estudo sobre a questão das políticas públicas na área da infância e juventude, referenciado no Conselho Municipal dos

	e gestão de políticas públicas para crianças e adolescentes	direitos da criança, infância e juventude, tutela	Direitos da Criança e do Adolescente e no Conselho Tutelar. O objetivo foi a análise destes órgãos enquanto mecanismos de controle social, gestão, implantação e fiscalização de políticas públicas. No caso específico dos Conselhos pesquisados, estes enfrentam dificuldades em sua atuação devido a fatores relacionados à falta de políticas públicas evidenciada pela ausência de um trabalho direcionado às famílias, projetos e programas insuficientes, deficiência na rede de atendimento reforçada pela insipiente integração das instituições que atendem esta demanda. Tais desafios são recorrentes em grande parte dos municípios brasileiros, como apontam outras pesquisas na área de atendimento e defesa dos direitos da criança e do adolescente.
11	A transmissão intergeracional na perspectiva de famílias sociais de uma instituição de abrigamento	Famílias sociais, mães sociais, abrigamento, parentalidade, transmissão intergeracional	Investigar os conteúdos da transmissão psíquica intersubjetiva presentes na díade mãe social-adolescente, no espaço familiar do abrigamento. Concluiu-se que as relações familiares são marcadas pelo abandono, lares agressivos, mecanismos de defesa que impedem novos vínculos.
12	As contribuições da TAA – terapia assistida por animais à psicologia	Terapia Assistida por Animais, relação homem e animal, contribuições à Psicologia	Compreender a relação homem animal no âmbito da terapia auxiliada e mediada por animais, buscando-se possíveis contribuições da Psicologia. Também busca compreender o que é a TAA (Terapia Assistida por Animais) e sua utilização. Com relação à Psicologia pode-se verificar inúmeras contribuições, destacando-se mudanças comportamentais, sentimentais, afetivas, sociais e de qualidade de vida e de saúde.
13	As terapias assistidas por animais como facilitadora do desenvolvimento social	Educação, praticantes, multidisciplinar	Propõe discutir os benefícios das terapias assistidas por animais, destacando a Equoterapia e Cinoterapia, e objetiva relatar, socializar e contextualizar sua eficácia através da experiência acadêmica nesse âmbito, que visa uma abordagem interdisciplinar entre as áreas da saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento

			biopsicossocial de seus praticantes. Conclui-se que o contato com o ambiente natural favorece a sociabilidade, integrando o praticante, o animal e a equipe multidisciplinar através do trabalho dinâmico, que inclui o vínculo afetivo com o animal proporcionando inúmeros benefícios, tanto nas questões psíquicas quanto motoras dos praticantes.
14	Contribuições das intervenções assistidas por animais para o desenvolvimento de crianças	Atividade assistida por animais, educação assistida por animais, interação homem-animal, terapia assistida por animais	Fornecer uma revisão das evidências sobre os efeitos das intervenções assistidas por animais (IAA) no desenvolvimento emocional, comportamental, cognitivo, educacional e social de crianças. Os animais de estimação podem aliviar a solidão, reduzir o estresse, a ansiedade e a depressão, promover a interação social, estimular o exercício e a ludicidade, além de proporcionar amor e afeto incondicionais. Cuidar de um animal de estimação pode ajudar as crianças a crescerem mais seguras e ativas. No campo da educação, os animais de estimação potencializam as práticas pedagógicas e proporcionam espaços e ações diversificadas que promovem o desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos alunos.
15	Contribuições da educação assistida por animais (eaa) para a psicologia da educação: uma análise fenomenológica	Intervenção Assistida por Animais (IAA), psicologia, educação, animais, humanos	A Educação Assistida por Animais (EAA) é um tipo de Intervenção Assistida por Animais (IAA's) utilizada no contexto escolar educacional com crianças e adolescentes inseridos no sistema educacional público ou privado de classes regulares ou especiais e têm seus resultados disseminados na literatura científica. O artigo tem como objetivo sistematizar e apresentar estudos e pesquisas que apontem as contribuições da EAA para a Psicologia da Educação. Os estudos foram sistematizados e indicaram que a EAA apresenta contribuições significativas não apenas à Psicologia da Educação, mas também para a Psicologia do Desenvolvimento, Educação Inclusiva, Psicomotricidade e Ética. Os resultados evidenciam os benefícios da relação humana e animal, tanto para os humanos quanto para os animais no contexto escolar dentro ou fora da sala de aula.
16	Humanos e não-humanos: o aprendizado de novas sensibilidades e	Animais de estimação, domesticação, educação, relações humanos e não	Explorar as relações entre humanos e seus animais de estimação; neste caso, cães e gatos nas famílias multiespécie, observando a dimensão educativa implicada

	responsabilidades em nossas relações de estimação	humanos, responsabilidade ambiental, educação ambiental	nessas relações em que humanos e não-humanos são objetos de vários dispositivos pedagógicos que operam na constituição de uma sensibilidade, uma ética e moral especificamente voltadas para regular estas relações. Ademais, o contexto do hospital veterinário, com animais (em sua maioria) doentes e em tratamento médico, também evidencia a sensibilidade dos humanos para com seus companheiros, pois geralmente encontram-se em um estado de saúde debilitada ou de estresse e, em alguns casos, ocorrendo o óbito (com intervenção da eutanásia ou não).
17	Intervenções Assistidas por Animais com crianças em contextos de vulnerabilidade social: utilizando o método photovoice	Pesquisa em Enfermagem, Intervenção Assistida por Animais, pesquisas com crianças, vulnerabilidade social	Objetivou compreender as contribuições das Intervenções Assistidas por Animais (IAAS) na percepção da criança em contextos de vulnerabilidade social, por meio do método <i>photovoice</i> . As atividades lúdicas com os cães foram desenvolvidas no espaço escolar (quadra de esportes). Foi utilizado o método <i>photovoice</i> , que possibilitou aos participantes fazerem registros de suas percepções em relação às IAAS através da foto. O <i>photovoice</i> mostrou ser um instrumento valioso para estudos cujo objetivo é tornar a criança protagonista de suas histórias de vida. Constatou-se que as IAAS, aliadas ao método <i>photovoice</i> , elevou a autoestima e a autoconfiança das crianças, observado durante os momentos de brincadeiras entre elas e os cães. Acariciar e afagar o cão foi um incremento importante para a redução do estresse e da ansiedade. A presença dele promoveu um conforto emocional e atmosfera acolhedora. Além de estimular o vínculo de amizade entre o grupo, melhorou a relação com seus pares.
18	O direito à educação do adolescente em situação de privação de liberdade	Direito à educação, medida socioeducativa, conflito com a lei	Pretendeu analisar o direito a educação do adolescente em privação de liberdade, sua garantia e aplicação nos estabelecimentos de privação de liberdade nos quais são cumpridas medidas socioeducativas de internação e semiliberdade.
19	“[...] a gente vai invadir os lugares [...]” os sentidos das práticas discursivas de adolescentes sobre a Cidade de	Práticas Discursivas, adolescentes, cidade, percepção	Compreender os sentidos das práticas discursivas de adolescentes sobre a cidade onde moram, à luz dos seus universos perceptivos.

	Palhoça, à luz dos seus universos perceptivos		
20	Programas sociais, fortalecimento do mal e do bem-estar social	Direito da criança e do adolescente, educação não-formal, pedagogia social, história da criança	Descrever a construção dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil e o modo pelo qual esse processo se transforma numa ferramenta pedagógica, capaz de despertar o sujeito para a autonomia, a criatividade e a capacidade de fazer escolhas. Acreditamos que o conteúdo central dessas categorias e questionamentos deve se circunscrever na ética da amizade ou na política da vida.
21	As influências da equitação terapêutica no desenvolvimento de crianças e adolescentes com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade	Equoterapia, equitação terapêutica, TDAH, tratamento	Verificar possíveis mudanças de comportamento em ambiente familiar, escolar e terapêutico, após oito meses de intervenção com Equoterapia/Equitação Terapêutica. O processo terapêutico ocasionou redução significativa nos sintomas do TDAH, trazendo aos participantes melhoras relacionadas à atenção, concentração, sono, disciplina, responsabilidade, agressividade, impulsividade, irritabilidade. A Equoterapia/Equitação Terapêutica traz benefícios, não apenas para o comportamento de crianças, pré-adolescentes e adolescentes com TDAH, em ambiente familiar e escolar, como também promove o processo de aprendizagem, evidenciando que este método terapêutico é eficaz para o tratamento deste transtorno. Destacando que o aprendizado é mais estável e consistente, naqueles que não fazem uso de medicação; ou seja, os que fazem uso desta, estão propensos a regredir mais no mesmo período.
22	As contribuições da fonoaudiologia na inclusão educacional de pessoas com deficiência na rede estadual de educação em Goiás	Fonoaudiologia, educação, educação especial, educação inclusiva e intervenção fonoaudiológica	Buscar compreensão da importância da intervenção do profissional da fonoaudiologia no processo de inclusão educacional de alunos com deficiência nas escolas comuns. A pesquisa foi fundamentada nos princípios teóricos do método dialético, em uma abordagem fenomenológica, em que tudo é visto em constantes modificações; sempre há algo que nasce e se desenvolve e algo que se desagrega e se transforma. A intervenção fonoaudiológica educacional organiza-se a partir das concepções que os mesmos têm da especificidade de sua atuação e dos interferentes da realidade em que estão inseridos. Neste trabalho, as escolas

			especial e inclusiva, e suas historicidades, delineiam o desenho desta atuação profissional.
23	Um discurso sobre a escolarização da língua materna: língua, linguagem e lingua(gem)	Currículo, Fonoaudiologia, Língua materna, Língua portuguesa, lingua(gem)	Problematizar a maneira como o ensino de língua materna pode funcionar como forma de modelar as subjetividades contemporâneas, nas interações vivenciadas pela criança-aluno que ocorrem na escola, da mesma forma que esse ensino evidencia a modelação das redes locais em relação ao sistema nacional. Deste estudo decorreu a constatação de que a língua e a linguagem compõem o cenário de tensões entre os dispositivos de poder e o funcionamento dos sujeitos, assim como a forma pensada de ensinar escolariza a língua e aprisiona a ela e a seus agentes, o que faz pensar que a diferenciação entre língua e linguagem não é algo dispensável de reflexão nos dias de hoje.
24	Tecendo redes entre educação e fonoaudiologia: formação colaborativa e práticas de ensino possíveis	Educação, fonoaudiologia, formação continuada de professores, práticas de ensino, formação colaborativa, educação on-line	Analisar a contribuição e os desafios do trabalho interdisciplinar entre a Fonoaudiologia e a Educação para a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre os problemas de aprendizagem da linguagem escrita. Percebemos que o trabalho articulado entre as respectivas áreas possibilitou a construção de um novo saber pelas professoras e o interesse em aprofundá-lo necessitando de um tempo maior para discutir e refletir a temática abordada e as novas necessidades dela derivadas. Evidenciamos, também, a falta de compreensão das professoras de que somos singulares, de que temos um sistema de escrita que requer a correspondência fonema-grafema, a não percepção destas como corresponsáveis pelo aprendizado dos estudantes, a dificuldade em trabalhar coletivamente, em articular a teoria e prática e em desenvolver um plano de ensino que envolvesse todos os estudantes da sala de aula em que atuam, com e sem problemas de aprendizagem. Ainda, a tessitura da rede entre Educação e Fonoaudiologia não está completa, há a escassez de trabalhos dessa natureza e a nitidez da premência de pesquisas futuras que ampliem os resultados obtidos no presente estudo.

25	Serviço público de reabilitação e sua sustentabilidade na Universidade pública: um estudo sobre clínica-escola na UNEB	Clínica-escola, Políticas Públicas em Saúde, assistência à pessoa com deficiência	Realizar um diagnóstico das condições estruturantes da prática profissional do fonoaudiólogo aí formado e identificar potencialidades para o desenvolvimento sustentável do referido Serviço. Com a perspectiva de oferecer subsídios à definição de políticas institucionais e ao planejamento da formação do profissional da saúde nessa Instituição, investigou-se a consonância das práticas de assistência desenvolvidas na Clínica-Escola de Fonoaudiologia com o que preconizam as políticas públicas de saúde, e se estas respondem aos desafios impostos à Universidade pública no que diz respeito ao atendimento de pessoas com deficiência. Os resultados da pesquisa apontam para fragilidades no projeto institucional universitário que ainda demanda ancoragem nas políticas públicas de saúde e na formação profissional, superando a abordagem que valoriza o aspecto biológico, técnico-científico e com conteúdo organizado de maneira compartimentada e desarticulados com o SUS; além da fragilidade na inter-relação entre Universidade e comunidade.
26	Análise perceptivo-auditiva da voz de crianças e adolescentes vítimas de maus tratos	Maus tratos infantis, voz, transtornos da comunicação, saúde infantil	A prevalência de alterações vocais encontrada foi maior do que a observada na população geral, com associações significantes com transtorno da comunicação e funcionamento global. As situações que estas crianças vivem podem intensificar o desencadeamento de comportamentos vocais abusivos e conseqüentemente de alterações vocais.
27	Prevalência de deficiência auditiva e fatores associados em adolescentes e crianças em idade escolar: uma revisão sistemática	Perda auditiva, criança, adolescente, prevalência, fatores epidemiológicos	Investigar na literatura prevalência de deficiência auditiva em crianças e adolescentes em idade escolar. Se faz necessário diagnóstico e intervenções precoce.
28	Eficácia da Hipoterapia versus Farmacoterapia no Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade: Um Ensaio Clínico Randomizado	Terapia assistida por animais, hipoterapia, distúrbio de déficit de atenção / hiperatividade, psicofarmacoterapia	Investigar os efeitos da hipoterapia versus farmacoterapia para crianças com TDAH. Doze semanas de equoterapia melhoraram a atenção, a impulsividade / hiperatividade e a qualidade de vida.

29	A construção da escrita em crianças com Síndrome de Down incluídas em escolas regulares	Síndrome de Down, inclusão, alfabetização	Investigar o desempenho da produção escrita de 4 crianças com Síndrome de Down. Concluiu-se que o desenvolvimento acontece de maneira similar ao de crianças sem patologia, porém um pouco mais lento.
30	Psicoterapia assistida por equinos para adolescentes que sofrem de depressão e / ou ansiedade: uma perspectiva do terapeuta	Intervenções assistidas por animais, Psicoterapia assistida por equinos, saúde mental do adolescente, depressão, ansiedade	Examinar as perspectivas dos facilitadores da EAP (psicoterapia assistida por equino) sobre os benefícios biossociais e os resultados terapêuticos da PAE para adolescentes que sofrem de depressão e / ou ansiedade. Os resultados sugerem aumento da confiança, autoestima e assertividade, bem como diminuição de comportamentos indesejáveis. A eficácia da terapia foi pensada para ser devido à natureza experiencial de envolver cavalos em terapia.
31	Projeto Stride: uma intervenção assistida pelo equino para reduzir os sintomas da ansiedade social em adolescentes.	Atividades assistidas por equinos, ansiedade social, intervenção baseada na teoria, mulheres adolescentes.	Desenvolvemos e testamos o projeto Stride, abreviado, intervenção de seis sessões combinando equinos. Atividades assistidas e estratégias cognitivo-comportamentais para reduzir os sintomas de ansiedade social.
32	Grupo para sujeitos com queixas de dificuldades de leitura e escrita: aspectos teórico-metodológicos	Linguagem infantil, escrita manual, dislexia	Apresentar em conformidade à teoria enunciativo-discursiva, os pressupostos teórico metodológicos que sustentam a terapia fonoaudiológica em grupo voltada ao desenvolvimento de competências em linguagem escrita e analisar sua eficácia. Este trabalho evidencia os ganhos do atendimento em grupo na perspectiva teórica assumida.
33	Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação	Cinema, educação e formação estética	Reflexão sobre as relações da educação com o cinema no Brasil, enfocando a inserção de filmes em projetos educacionais formais e não-formais
34	Efeitos das atividades assistidas por equinos na rede afetiva de adolescentes com transtorno do jogo na Internet	Atividades e terapias assistidas por equinos, distúrbio de jogos pela internet, apego, rede afetiva	Distúrbio de jogos na Internet (IGD) tem sido sugerido como sendo um distúrbio de saúde mental. Tem sido relatado que atividades e terapias assistidas por equinos (EAAT) melhoram o estado emocional e o apego em indivíduos.

35	Comportamento, Competência Social e Distúrbios da Voz na Infância e Adolescência	Queixa de distúrbio de voz, disfonia, competência social, problemas de comportamento	Verificar as relações entre queixas de alteração vocal, indicadores de competência e problemas comportamentais em crianças e adolescentes. O grupo com queixa de voz apresentou maiores escores nos domínios ansiedade / depressão e queixas somáticas. Crianças e adolescentes com queixas de distúrbio de voz demonstram um risco potencial de desenvolvimento de problemas emocionais / comportamentais.
36	Síntese narrativa da literatura em psicoterapia assistida por equinos: conhecimento atual e direções futuras da pesquisa	Equino, psicoterapia assistida por equinos, cavalo, síntese narrativa, psicoterapia, pesquisa	A psicoterapia assistida por equino (EAP) melhora as habilidades de comunicação, relacionamento das/as/os adolescentes, funcionamento emocional, social e comportamental de crianças e adolescentes.
37	Impacto de análises de marcha em série sobre o resultado a longo prazo da equoterapia em crianças e adolescentes com paralisia cerebral	Terapia Assistida por Animais, hipoterapia, paralisia cerebral, Análise da Maré, resultado, reabilitação	Obter dados dos parâmetros da marcha na previsão do resultado a longo prazo da equoterapia. Estes dados sugerem que o resultado de 1 ano da equoterapia nas funções motoras e de equilíbrio pode ser avaliado a partir da fase inicial, através da monitorização seriada dos parâmetros da marcha.
38	Documentos originais melhorando a competência e o comportamento social do adolescente: um ensaio randomizado de um programa de prevenção de aprendizado em equinos	Programa pós-escola, ensaio clínico randomizado, competitividade social da criança, comportamento da criança observada	Uma abordagem relativamente nova, mas popular, que incorpora essas características é a interação animal humana, que pode ser implementada em ambientes educacionais.
39	A Eficácia das Atividades e Terapias Assistidas por Equinos na Melhoria da Função Física	Não tem palavras-chave	Resumir os benefícios físicos da equoterapia: melhorias agudas e residuais em benefícios físicos, como a função motora grossa (por exemplo, andar, correr, saltar), espasticidade, simetria muscular, postura, equilíbrio, e a marcha ocorrem em adultos e crianças com deficiências variadas.

40	Efeitos Terapêuticos de Intervenções de Equitação	Equoterapia Equitação, Hipoterapia, Paralisia Cerebral, Esclerose Múltipla, Doença Neuromuscular, Idoso, Acidente Vascular Cerebral, Neuromotor, Desenvolvimento, Alterações físicas.	Terapias assistidas por equinos, como equitação terapêutica e hipoterapia, têm efeitos físicos e emocionais positivos em indivíduos com deficiências neuromotoras, de desenvolvimento e físicas.
41	Revisão sistemática sobre avaliação psicológica nas pesquisas em equoterapia	Psicologia, equoterapia, revisão sistemática, avaliação psicológica, terapia assistida por cavalos	Investigar as pesquisas empíricas em equoterapia publicadas entre 2004 e 2014. Buscamos verificar características das amostras, construtos psicológicos avaliados, instrumentos de avaliação utilizados e resultados psicológicos atribuídos ao tratamento de equoterapia. Foram analisados 20 estudos empíricos, e a grande maioria deles foi realizado com crianças e adolescentes. Os resultados mais evidentes da equoterapia no âmbito psicológico envolveram a diminuição da ansiedade e os ganhos em relacionamento social.

APÊNDICE B - Descrição do diário de campo

Data	Local	Nº de participantes	Duração do encontro

Atividades desenvolvidas	
Facilidades/Potencialidades encontradas	
Dificuldades encontradas	
Descrição dos dados coletados (condições de produção verbal – trechos ilustrativos)	
Descrição dos dados coletados (condições de produção não verbal, comportamentos, ações, atitudes, sentimentos)	
Observações da equipe (5 profissionais fixos)	
Ação/relação de cada profissional com cada adolescente	
Reflexões desenvolvidas a partir desses dados	

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ADOLESCENTES

Gostaríamos de solicitar a autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada “*Educação Social e Atividades Assistidas com Equinos: caminhos a trilhar com adolescentes*” que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e é orientado pela Professora Verônica Regina Müller. O objetivo geral da pesquisa é identificar a trama dos fatores intra e interpessoais que emergem nas cenas enunciativas de adolescentes com direitos violados que frequentam um Centro de Equoterapia a fim de conceber princípios teórico-metodológicos fundamentais para a implementação de políticas públicas de educação social com impacto nos âmbitos individual, coletivo e comunitário.

Para isto a participação de seu filho (a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma; gostaríamos de observá-lo nas interações que ocorrem no projeto de Atividades Assistidas com Equinos. Informamos que poderão ocorrer perguntas/diálogos espontâneos que talvez os entrevistados considerem invasoras, todavia, nesse caso, não há a necessidade de resposta das mesmas. Acredita-se que nesta pesquisa poderemos ter riscos mínimos durante a execução da mesma, entre eles: emocionais, psicológicos, culturais e até vazamento de algumas informações/dados individuais, afinal nosso público-alvo será de adolescentes de diferentes idades, etnias, nível socioeconômico, religião, educação, cultura, entre outros. E nas atividades equestres práticas que envolvem a montaria, mesmo os cavalos sendo domados e preparados para este tipo de trabalho, e as atividades sendo realizadas em picadeiro fechado, medidas de atendimento médico podem ser tomadas pelos responsáveis por esta pesquisa, no caso de algum evento adverso com as/os adolescentes. Mas serão mínimos os riscos, diante dos benefícios esperados na conclusão desta pesquisa. Assim, há garantia e cuidado do pesquisador responsável para contornar ou diminuir os mesmos.

Gostaríamos de esclarecer também que a participação de seu filho (a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho (a). As informações colhidas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade e a de seu (sua) filho (a). Assim como, assumiremos o compromisso de descarte dos dados coletados após o

término da pesquisa. As observações livres e diários de campo serão utilizadas para posterior transcrição das respostas e para análise de possibilidades enunciativas que também envolvem a prática das Atividades Assistidas com Equinos. Os benefícios esperados são: conseguir identificar e registrar quais elementos constituem a formação cultural do/da adolescente para, a partir desses novos conhecimentos, sugerir à educação social de adolescentes com violação de direitos para que a formação deles seja mais significativa e efetiva. Buscamos, ainda, conseguir auxiliar no fomento de políticas públicas que propiciem melhores condições de educação para os/as adolescentes com direitos violados.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____
(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Verônica Regina Müller e pela pesquisadora Ana Paula Vila Labigalini.

Data: ____/____/____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito da pesquisa (para adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu, (nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu responsável concorde com esta participação.

_____ Data:

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu Ana Paula Vila Labigalini declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Ana Paula Vila Labigalini

Endereço: Rua Marechal Deodoro, 1001-B. Zona 7. Maringá-Pr

(telefone/e-mail): 44-991184400

Email: avilalabigalini@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444/30114597

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE D - Transcrições das entrevistas com as/as/os adolescentes do projeto Rédeas da Vida

1 - 17 anos

a) Desigualdade, acho errado. Preconceito, agressão, racismo. A escola e em casa que me ensinaram. Certo é igualdade, ajuda.

b) Escola ajuda bastante que é o ensino, cursos, curso de administração, informática, cursos preparatórios para o currículo e para o vestibular. Faço um curso na minha Igreja (Nossa Senhora Nossa Terra), é um instituto de vencedores, é um curso que ajuda você, te ensina a liderar. Um curso de 9 meses (3 módulos).

c) Gosto de vir aqui, pra ver as pessoas que conheci aqui e pra ver os cavalos que gosto muito. E é uma distração da semana toda, relaxa o corpo, senta ali, fica de boa, conversa, anda no cavalo²⁵.

2 - 15 anos

a) Certo: ajudar os outros, não cata o que não é meu, e ser educado, ter um bom comportamento, ser uma boa pessoa. E o que eu acho errado, que minha mãe ensinou a não catá nada de ninguém, não fazer mal pra ninguém, não desejar mal pra ninguém, e não fazer coisa errada. Desde pequeno minha mãe e meu pai me ensinaram isso. Eles que me educaram, e minha família. Ensinaram ser uma boa pessoa, ajudar as pessoas. Ser um menino bem comportado, ser educado, nunca fazer mal pra ninguém.

b) O meu primo, pra fazer o concurso da prefeitura, ele teve que estudar bastante, porque ficou muito tempo sem estudar, aí não tinha escola pra ele, porque ele já é adulto, aí fica ruim estar no meio das/as/os adolescentes. E eu fui fazer entrevista de emprego e aí, a moça explicou uns negocinhos pra mim, mandou eu preencher a ficha. Ai o que eu percebi é que eles escolhem pessoa qualificada e não pessoa para aprender, pra eles ensinarem passo a passo. Acho isso errado, tamu indu é para aprender, por isso tem Jovem Aprendiz. A pessoa quer trabalhar, mas eles não escolhem. E tem umas empresas que pegam estes meninos de rua, que faz arte, pra não deixar na rua. E esse rapaz que quer trabalhar não consegue, por causa disso. Que nem, por exemplo, minha mãe queria arrumar um serviço pra mim, mas a moça disse que eles dão prioridade para os adolescentes que dão prejuízo nas ruas, moleque que faz arte (foi em uma loja de peças perto de CEEBEJA, na Cocamar e no Mc Donalds). Bom, voltando no assunto, já fui no Postinho, no CRAS, HU, Hospital Municipal. A prefeitura não libera muitos exames. Aí minha mãe teve que fazer um plano de saúde. Vou nos Centro Esportivo, jogar bola e andar de bicicleta. Tem alguns bons, outros destruídos. O da Avenida Mandacaru devia ter um guarda, ou um policial, porque mulecada vai lá usar droga, já cortaram as grades pra usar droga, aí você não

²⁵ Grifo da autora no decorrer de toda tese, destacando conteúdo significativo para a análise e discussão dos dados.

tem segurança. Vou mais de dia, no final de semana eu brinco no campinho perto da casa da minha vó.

c) Eu gosto. Minha motivação é que eu tive uma oportunidade, tantas crianças e adolescentes queriam estar aqui e não foram escolhidos. Aí eu sinto motivado, é meu dever vir. Eu gosto de animal, gosto de cavalo, chega aqui a gente conversa, brinca. A eu sinto motivado, sinto honrado poder vir aqui, e que fui escolhido. E a São Rafael ajudou muito eu, quando eu estava precisando de médico, eu e minha mãe. Não tenho palavras para agradecer e alegria, porque ajudou a gente.

3 - 14 anos

a) Palavra errada é quando a pessoa fala e outro tira sarro, também xingamento, quando fuma, não pode beber cerveja. Quando é certo, quando a pessoa dá as coisas pra você, quando conversa com você, quando é legal com você. Na minha casa, minha mãe me ensinou.

b) Eu já fui jogar golfe lá. Fui na piscina.

c) Eu gosto. A pessoa ensina pra outra pessoa. Por causa do cavalo. E da gente. To aprendendo a andar no cavalo.

4 - 15 anos

a) Os fundamentos básicos de certo e errado que tem na vida, que minha mãe ensinou, aqueles mesmos que tem na Bíblia: não matarás, não roubarás, adulterar de casamento, estas coisas. Porque minha mãe me ensinou com esta base católica, os 10 mandamentos eu respeito. E as coisas certas, minha mãe falava quando eu era criança, sobre o que eu fazia, aí eu ia aprendendo. Quando eu era criança, quando meu pai ainda era vivo, ele era traficante, aí quase toda vez que eu voltava ou ia para a escola ele era abordado pela polícia. Aí minha mãe falava que aquilo era errado, que não devia seguir o exemplo do meu pai e falava pra eu sair de perto. Estas coisas de tráfico, de drogas, desde pequeno já sabia que era errado.

b) Quando passa na propaganda da TV, vejo algumas coisas, por exemplo, que vai ter o mutirão da dengue, e vai ter um lugar para você fazer exames se estiver com suspeita de dengue. E tem muita demora para as coisas, mas nunca me faltou atendimento.

c) Eu gosto mais porque é mais uma interação que eu vou ter com as pessoas, e também por causa dos cavalos, um negócio que eu nunca tive na minha vida, de mexer no cavalo. Tinha medo antes. Meu irmão andava na chácara do meu tio, e eu queria sentir a mesma coisa que ele sentia, mas minha mãe não deixava, porque eu era muito pequeno. Ai quando eu venho aqui para o projeto, vejo tudo que pode fazer com o cavalo, aprende um monte de coisa, eu acho bem legal. Mas é legal também porque tem um dia da semana que to nervoso, to estressado, aí eu venho aqui, e monto no cavalo e me sinto mais confortável. E isso é bom.

5 - 17 anos

a) Aprendi limpa a casa, lava a louça, estende roupa, varrer a casa e lava o banheiro. É errado fazer amor, porque não pode, Deus não gosta disso. Eu sou muito novinha. Não é legal fuma, bebe, isso não dá. Minha mãe me ensina, eu aprendi olhando a minha mãe fazer as coisas, limpar. E casar é meio certo, mas vou morar com minha mãe. Tenho vontade de ter bebe, mas sou novinha, minha mãe fala. Namoro é coisa errada.

b) Sim, fui no CAPSi, a médica dá o remédio, ela trata as pessoas muito bem. Acaba o remédio e volto lá. Fazia psicóloga e sai. Gosto do grupo de lá também. Fui internada no UPA, fico nervosa as vezes, fico no internamento.

c) Eu gosto por causa do cavalo, eu amo cavalo. Eu amo o projeto, porque deu uma vida boa pra mim. Gosto de montar. Dou cenoura pra ele, dou carinho, dou amor. Os animais tem que dar amor, carinho pra eles. Porque ele não fala, não anda, só tem 4 patas, então você tem que amar o cavalo, não bater, não chicote, porque Deus que fez ele. Deus fez tudo, e o cavalo é o amor. Ele dá carinho pra gente. Ele não fala, mas eu entendo qual a língua dele. Eu gosto muito de montar sozinha, ele é bom. Ele entende o que a gente vai dizer. Eu agradeço muito a Deus que me colocou aqui. O cavalo me acalma. Vocês, vocês também, todo o pessoal aqui é bom.

6 - 14 anos

a) Acho difícil dizer, porque tem muitas coisas erradas nos dias de hoje. O comportamento errado de algumas pessoas com as outras, o preconceito, acho muito raro ter alguma coisa certa hoje em dia. Meus pais me ensinaram e eu mesma aprendi quando ia nos cursos, indiferenças, homens não respeitam mulheres, mulheres não respeitam a si mesmas, crianças não conseguem sair de casa por causa do medo. Meus pais e meus irmãos que me ensinam as coisas. Acho certo pessoas que ajudam as outras, não ter tanto preconceito, que as mulheres tenham os mesmos direitos que os homens, não ficam julgando, ter direito a escolhas.

b) Várias coisas podem aliviar a cabeça, dar mais paz. O que eu faço para esquecer as coisas é meus cursos, faço as atividades de lazer, converso com minha mãe, com as minhas amigas, saí com elas, vou na igreja. Só fiz psicóloga particular, mas parei, ela ia em casa. Curso de inglês na UEM (gratuito) e administração perto do centro (pago 160,00). Acho tudo muito legal, aprendemos as coisas, brinca também.

c) Gosto de vir aqui, porque o pessoal é bem legal, todo mundo é divertido. Me motiva vir aqui pra ver os cavalos e o pessoal. Posso ter contato com o cavalo, posso crescer, é um animal que eu amo, queria muito ter e aqui tive a oportunidade.

7 - 13 anos

a) Eu acho que o mundo não é mais o mesmo, muita guerra, muita inveja, quando ele não é sincero. Deve ter amor nas coisas que ele faz. Tem gente que, pelo amor de Deus, é muito ruim, tem que tirar as armas de fogo. Minha vó e minha mãe que me ensinaram. Meu pai também que é policial.

b) Eu já fui no posto de saúde. Mas minha mãe paga pra gente ser atendido na hora. Fui bem atendido. Já fiz fono também, lá na minha cidade. Aqui vou começar neste ano.

c) Eu gosto, aprendo mais as coisas aqui, andar de cavalo, ter mais amigos.

8 - 16 anos

a) Antes de você descobrir o que é certo e errado, você tem que descobrir qual é o bem e o qual é o mal. Desde aquela época os humanos sabem o que é o bem e que é o mal, mas os animais não. O bem é você avançar e o mal é você parar. Avançar você tem que sobreviver aos atos que acontecem, você tem que continuar seu caminho sem nenhuma vergonha. No caso do mal, as pessoas que pararem de fazer, podem entrar em depressão, porque eles param de produzir. Exemplo: um bandido assaltando uma loja, não sabemos se é um ato do bem ou do mal, pois este bandido pode estar sustentando uma família. Mas ele pode ser condenado, não sabemos o tanto de tempo que vai ficar preso. Por exemplo, julgar as pessoas já é um ato errado. Unidos somos mais fortes. Recebi estas informações de outras pessoas, um pouco menos da família, em outras religiões que aprendi. Leio nos livros. Estudar reconhecimento.

b) Eu sei tudo de Maringá, de outras cidades, de outros países, mas o que precisa melhorar é a saúde. Hoje vi vários índios na rua, eles precisam de ajuda. Isso é uma atitude mal. Já frequentei alguns lugares, postos e hospitais, e fui bem atendido.

c) Eu gosto. Gosto por causa dos cavalos, este é o principal motivo. Identifico pessoas boas aqui. Dá pra se dar bem com as pessoas, ficar feliz. Aprendi com as outras pessoas, sair de casa me faz bem. Aprendo com os cavalos e com as pessoas. Para meu bem-estar.

9 - 16 anos

a) Quem me ensinou sobre respeitar as coisas e as pessoas, e sobre o certo e o errado, foi meus pais. Tipo dar um soco e xingar um amigo era errado. Certo é respeitar o colega, o próximo. Fumar perto da bomba de gasolina, perto do bujão de gás.

b) Maravilhoso a ONG, sempre me ajudou. Hoje faço terapia psicológica com outra pessoa, é pago. Maringá é maravilhoso nestas coisas, tem muita gente precisando. Já frequentei alguns postos de saúde, uns dá certo, outros dão errado. Já frequentei grupo de igreja, jogava bola, rezava, ia pra acampamento. Eu me sentia bem, era bom.

c) Gosto de vir bastante aqui. O projeto é maravilhoso, gosto porque quando venho pra cá, é maravilhoso ter o cavalo perto de mim. Às vezes, eu não gosto muito de trotar o cavalo, mas ficar junto com o cavalo, fazer carinho, andar a passo, ai é bom, eu gosto. Principalmente quando eu estou com meus colegas.

10 - 14 anos

a) Aprendi desde criança, minha vó e minha mãe que me ensinam. Nunca pode entrar em carro de estranho, aceitar bala. Certo é ir na igreja, nunca ficar triste. Não ir na cabeça das pessoas, receber pressão das pessoas e fazer o que elas querem.

b) Fui em hospital, posto, mas os médicos demoram muito pra chegar. Ficamos lá parados, com dor.

c) Sim, gosto de vir. Porque eu me divirto, participo mais, montar a cavalo é uma sensação muito boa, e as pessoas aqui também são boas, ninguém xinga ninguém. Ninguém faz mal pro outro. Me faz bem.

11 - 15 anos

a) Eu aprendi na escola, com minha família e religião de igreja (Evangélica). Depende muito do seu ponto de vista. Errado pode ser você gostar de uma pessoa do mesmo sexo ou não, depende. Eu fui ensinada que é errado e aprendi na família. Que roubar é errado, se intrometer na vida dos outros é muito errado. Tem que seguir as leis. Mas pra mim tem algumas leis que vale a pena seguir, e outras é complicado. Algumas não fazem sentido.

b) Eu não participei de grupo, de oficina. Minha mãe foi no CRAS. Eu não tenho muitas coisas pra falar. Tenho conhecimento, mas nunca ninguém explicou o que é, pra que que serve, o que fornecem. Às vezes vejo sobre lazer e cultura no site, na internet, no site de Maringá e nas bibliotecas, mas fornecem em horários que não podemos fazer. Aprendi algumas coisas, alguns exercícios, brincava, pipa, musiquinhas, no Centro Esportivo do Borba Gato.

c) Eu gosto muito. No começo eu não tinha muito motivação, mas fui me afeiçoando não só com os cavalos, mas com o ambiente, com as pessoas. Aprendi a lidar com pessoas diferentes. Por exemplo, minha mãe não gosta de pessoas gays, aí eu também tinha o mesmo pensamento, mas aí vindo aqui, convivendo com estas pessoas, eu mudei meu jeito de pensar, como eu era. Eu não tenho muito tempo para ficar com as pessoas assim, desse jeito. Muita coisa ainda não é clara pra mim e, em outros lugares as pessoas não dão espaço para aprendermos outras coisas e aqui é diferente. Aprendi aqui muita coisa no pessoal.

12 - 17 anos

a) Acho errado as pessoas julgarem as outras, tipo como elas se vestem, o cabelo, a roupa. Cada pessoa tem que cuidar da sua vida. Já tem problema demais e, ainda se preocupar e cuidar da vida dos outros. Aprendi com a vida. Acho legal as pessoas ajudarem as outras. Tem pessoas que podemos confiar outras não. As pessoas serem mais verdadeiras.

b) Posto de Saúde e o CRAS, para pegar o cartão alimento, é muito demorado, tem horário ruim, número de pessoas, seria legal agendar horário ou atender mais pessoas também. No posto demora 3 meses pra ser atendido no dentista. Freqüento o centro esportivo (Operaria) perto de casa, faço nataçãõ, e sei que tem outros esportes.

c) Gosto bastante de vir aqui, mexer com os cavalos, aprender sobre eles, e as pessoas também é bem legal, a gente brinca, conversa, dá risada. É bem legal.

13 - 13 anos

a) Não bater em ninguém, nem no aquário forte, porque pode quebrar, limpar as coisas que sujou. Não pode matar as árvores. A televisão que me ensinou. Não pode beber muito refri, meu vô que fala isso pra mim.

b) Faço CAPSi, acho legal. Lá eu jogo UNO, em grupo, com uns amigos. Jogo CAN-CAN.

c) Eu gosto de vir aqui. Porque tem cavalo aqui, e que pode andar nele.

14 - 13 anos

a) As coisas erradas eu aprendi errando e as coisas certas também, mas aprendi mais sozinha com a vida. É duro ver idoso sofrendo, tem que dar lugar para eles no ônibus, trabalharam a vida inteira. Errado jogar as coisas no chão. São coisas difíceis, eu não suporto que as pessoas ficam me olhando, me encarando, mas depende da pessoa, do jeito, da maneira que olha. Desigualdade é ruim, por exemplo, entre negros, é mais fácil uma pessoa de pele escuro ser parada no banco, ou ser seguido no shopping, ou entrar numa loja chique e a pessoa nem atender. Esta coisa de gays, lésbicas, trans, é muito chato isso, porque as pessoas se incomodam com eles, não gostam de ver beijando, se abraçando, andando na rua. Isso eu acho muito ruim.

b) Vou na psicóloga na São Rafael, gosto, mas depende do meu humor, do dia, mas dá pra falar, e a pessoa ouvir e não sair gritando suas coisas ruins. Podia ter mais facilidade para as pessoas que trabalham, de horários diferentes. Posto de Saúde e hospitais estão lotados. Estamos cheios de remédios e receitas, mas parece que não tem nenhuma solução para as doenças. Faço aula de dança de rua (CSU) e de violão (CSU), e gosto bastante, me sinto bem, alegre. Podia ter mais violões nas aulas, e na de dança podia ter tênis para facilitar, porque tem gente que não tem condições de comprar. Também um uniforme para as pessoas vestirem. No CAPSi vou no psiquiatra.

c) Eu gosto do projeto. Mas é legal vir aqui, é super divertido vir aqui, andar no cavalo. O que me motiva é, na verdade não posso parar pra pensar no que vai acontecer aqui e vir e pronto, porque eu tenho muita dificuldade de me envolver com as pessoas, de socializar. Então penso que vou montar no cavalo, andar de cavalo. Vocês são legais, super legais, eu gosto de conversar com as pessoas e vocês tem um papo legal, uma vibe boa. Conversar com vocês também é bem legal. Eu acho que o projeto também me ajuda a sair de casa, coisa que eu não faço muito, fiz amigos.

15 - 14 anos

a) Certo é não querer atrapalhar a caminhada de ninguém. Aprendi com meu pai, que eu tenho que ir pela minha cabeça e não pela cabeça dos outros. Errado é bater em mulher. abuso também, o Estado roubando, não ajudando ninguém. Em Sarandi tá feio, o UPA não tem como ir, uma bosta, as escolas bem fraquinhas, a estrutura das

escolas, falta de ponto de ônibus, as coisas são longe, não tem asfalto, barro, não investem muito na educação.

b) Socioeducativo, atende bem, tem uma estrutura boa, tem psicólogo, visita em casa, ajuda com passe, faz os encaminhamentos. E o CRAS, por um lado é bom, ajuda com a bolsa família. Mas tem que receber bem pouco pra conseguir os 60 reais, e pra quem tem criança, igual minha tia fica difícil. Ajuda com serviço, com passe. São Rafael é bom também, tem pediatra, tem psicólogo, tem fono, encaminha para o dentista, para o otorrino. O Conselho daqui de Maringá é bom, são prestativos. Tem uns conselheiros bem folgados, só fica sentado, mandando.

c) Quando entrei aqui tinha acabado de perder minha mãe, não saía de casa, ficava no meu quarto, não queria fazer mais nada, nem estudar, tava bem desanimada, triste. Ai aqui fiz amizade, a gente brinca, conversa, anda no cavalo, fomos no Ibis, vocês me ajudam, conversa, as vezes come, dá risada. O que me motiva é que aqui foi um lugar que quando eu estava bem desanimada, foi um lugar que me ajudou a não perder toda a esperança, o ânimo de continuar. Foi um lugar bem bom. Me ajudando, conversando comigo, dando uma força pra mim ir lá na São Rafael, para ir na psicóloga.

16 - 15 anos

a) Meu pai, minha mãe, minha tia e meus avôs. Errado é desobedecer, usar droga, e certo é você obedecer, ir pra escola, fazer tudo certo. Não ter falsidade, ter honestidade no coração, ver uma pessoa e ir ajudar ela. E errado é ser ignorante, chato, aquela pessoa que ninguém quer por perto. Se você vê uma pessoa triste, você vai lá e ajuda ela. Respeitar os mais velhos.

b) O que eu mais acompanhei desde pequeno foi a São Rafael e o CAPSi, eles me ajudam pra caralho, e uma força que eu tive que foi dá hora, se eu não tivesse sido acompanhado, seria uma pessoa completamente diferente de hoje em dia. Frequento aqui o Rédeas da Vida e o outro projeto de cavalo aqui quando era criança o Pocotó. Fiz a Associação Creche Menino Jesus, fiz informática, artes marciais, artesanato, uns baguiu para você se expressar. As pessoas lá me ajudaram muito também.

c) Eu venho porque é legal vir aqui, eu gosto de vir aqui. O que me motiva mais a vir aqui é as amigas, o clima, ninguém briga com ninguém, vocês elogiam. É um lugar para pessoas que passam por dificuldades, melhorar.

17 - 15 anos

a) Minha mãe e minha família que me ensinaram. Não dar confiança para qualquer um, me ensinaram assim, por isso que sou meio fechada. Conhecer a pessoa direito primeiro. Não maltratar animal, não bater. Igual a gente.

b) Em alguns lugares tinha que ter mais médicos pra atender. No Requião, postinho, não funciona bem, poucos médicos e poucos dentistas. De grupo só venho aqui na Equoterapia e no colégio.

c) Eu gosto bastante. O pessoal aqui é bem legal. Antes eu tinha medo de cavalo, aí fui aprendendo as coisas dele e ganhei confiança. Todos legais. Aqui é uma coisa diferente do dia a dia, por isso é legal vir aqui, é gostoso participar das atividades que vocês montam pra gente.

18 - 16 anos

a) Errado é ser injusto com as pessoas, fazer coisas com elas, que elas não fazem com você. Também depende do seu ponto de vista. Maltratar animal.

b) Só venho aqui mesmo. Queria fazer algum tipo de luta e natação.

c) Me motiva o conhecimento. Eu gosto bastante, gostei do cavalo.

19 - 12 anos

a) Não responder o professor no colégio, passar de ano. Errado é vender droga, 157, roubo, mão armada. Meus pais que me ensinaram.

b) Pra tomar vacina é ruim e fazer exame de sangue também. O resto é bom. Só venho aqui no cavalo mesmo.

c) Gosto sim, porque é legal de andar no cavalo e conversar com gente diferente. Vocês é legal e ensina as coisas também.

20 - 17 anos

a) Caminho certo da vida é você estudar, ter um trabalho digno e ter a mão suja e o dinheiro limpo. Meu pai e minha mãe que me ensinaram isso. Certo é ter sua casa, sua família, teu serviço. Não mentir, não fazer coisa errada, não usar coisa errada. Tem que ter um propósito na vida.

b) Demora muito nos hospitais para ser atendido. CAPS te ajuda também. Mas algumas pessoas que frequentam lá, te levam pro mau caminho. Participava de um grupo de conversa. Alguns afundavam a gente, botava mais pra baixo.

c) Eu amo vir aqui, é o lugar que eu me sinto mais feliz, aqui me sinto bem, posso ser eu mesmo. Um lugar que não tem máscara, as pessoas falam o que sentem, mostram. As pessoas, os colaboradores também são amorosos, gosto muito deles. Também gosto porque me conecto com a natureza, com os animais, com os cavalos. Esse lugar aqui é pra ajudar, tem pessoas que estão passando por coisas ruins na vida, aí ela vem aqui e se sentí viva de novo. Foi o meu caso assim, toda vez que eu venho aqui me sinto uma pessoa mais viva. Eu vejo que posso ser eu mesmo e demonstrar.

21 - 12 anos

a) Errado é roubar, mentir. E é certo não mentir, ser sincero, você obedecer seus pais, ir na missa, ir na catequese. Errado é falar mal dos outros, xingar, julgar sem conhecer. Aprendi umas coisas na escola, outras coisas com minha mãe e com minha avó.

b) Menino Jesus eu participei. Tinha várias oficinas, de dança, música, teatro. Já fiz psicólogo da Unicesumar, fiz um ano, aí parei porque não tinha mais vaga. Já fui no UPA e Postinho, e fui bem atendida.

c) Gosto daqui, é um projeto legal, você aprende bastante sobre os cavalos e aprende a andar também.

22 - 17 anos

a) Certo é seguir as leis, não fumar, não beber, não matar. Quem me ensinou estas coisas foi meu pai, minha mãe, minha avó, meus tios. Errado é não fazer nada que possa te comprometer. Nada que você faça que te leva pra prisão, arruma briga.

b) Tem que melhor atendimento, mais médicos, menos fila de espera, mais postos, mais creches, mais hospitais, escolas. Tem que abrir atletismo em centro esportivo e horário de treino a noite. É massa treinar em centro esportivo, treinar futebol, vôlei, handebol, futsal. Frequento o 3 Lagoas.

c) Gosto muito do projeto, aprendo a cuidar dele, montar, andar. E é mais um negócio se eu quiser trabalhar em fazenda, já sei lidar com o cavalo. Motiva porque cada dia aprendo mais. Projeto foi muito bom pra mim, era pavio curto, já queria sair pra brigar, agora não sou mais assim.

23 - 17 anos

a) Certo é escola, ser humilde, ajudar o próximo. Errado é maltratar, ir pro caminho do mal. Qualquer um ensina o mal, agora o bem, o certo é raro alguém para ensinar. É com seus amigos, sua família. E quando você encontra pessoas que querem seu bem e, te ensinam o bem, você é privilegiado. Muitos querem seu mal. Quem me ensinou foi pessoas de fora mesmo, minha mãe ensinou muito pouco. Quem me ensinou foi professores, educadores, as freiras. Pessoas que não são dá família. Minha mãe não tinha tempo.

b) Hospital, as pessoas precisam brigar para ser atendida (UPA), precisa desmaiar. Os médicos ficam mexendo no celular, tomam cafezinho, só tem negativo. Mas tem alguns médicos que olham pra gente mesmo. CAPSi é muito bom, me ensinaram muito, me ajudou bastante em fase que eu mais precisava. Postinho se for urgência, você morre, tem médico que não estão preparados. É muita falta de respeito.

c) Eu tinha muito medo do cavalo. O primeiro contato foi aquela vez com o projeto brincadeiras. Aqui, no projeto, eu mudei muito, porque eu era só na minha, não gostava muito de conversar, de desabafar, eu guardava tudo pra mim. E aqui vocês são uma família pra mim, é muito bom aqui. Aqui eu consigo coisas que eu queria conseguir em casa. tem dia que eu chego aqui, precisando de um carinho, de abraço, ou só uma pergunta de como você está, como foi seu dia. Só isso já faz a gente se sentir bem. E eu queria isso da minha casa, mas não acontece. E lá é minha família de sangue e aqui é minha família de coração. Aqui me faz bem, posso me abrir, aqui eu posso me expressar, sem ninguém me julgar. Muito bom, as amizades daqui.

24 - 17 anos

a) Algumas coisas são certas pra mim e erradas para outras pessoas. Não consigo te responder isso, com precisão. Tudo aquilo que te traz bem, uma boa consequência, é o certo. Aquilo que faz mal para as outras pessoas e para você mesmo, é o errado. O viver me ensinou, muitas leituras também.

b) Tudo meio solitário. Talvez a pessoa esteja com tantos problemas, numa situação tão complicada, que estes programas não fazem diferença. Eu encaro o serviço público como forma de dar esperança para estas pessoas, mas algumas coisas não tem esperança. CAPSi eu vou, um serviço normal, mas não é igual você pagar. Eu gosto de ir lá, tenho tratamento com o psiquiatra e psicólogo. É meio longe, vou de ônibus.

c) Eu gostei de vir aqui. Mas eu tenho percepções diferentes das coisas, então algumas coisas que eu via aqui, acabava me machucando bastante. Mas são coisas, detalhes, que só eu percebo. Então não é culpa de ninguém e sim de mim mesmo. Eu gosto de vir aqui, é como se fosse um refúgio. Eu prezo muito pelos detalhes, sinto isso em vários lugares. Eu falo com as pessoas, aqui convivi com as pessoas. O cavalo sempre me trouxe bastante tranquilidade, mas sou muito competitivo, então quando eu estava em cima dele eu ficava prestando atenção nos detalhes.

25 - 14 anos

a) Ajudar mais em casa. Ficar menos nervoso. A mãe ensina a lavar louça, limpar a casa, arrumar o quarto, mas às vezes eu não quero, não posso responder a mãe e o pai. Ficar mais atento na escola, preciso de uma professora para me ajudar. Eu não posso fumar, não posso beber. Falar onde vai para os pais.

b) Dentistas hoje, elas são boazinhas. Tinha um dentista que machucava muita minha boca antigamente. Fico muito doente, toda hora. Não como muito, não gosto muito.

c) Aqui é bom, aprender as coisas do cavalo, aprender a andar de cavalo sozinho. Gosto de conversar, fiz amigos, lavar o cavalo, pentear os cabelos deles. De brincar aqui, acho divertido. Esse lugar é muito lindo. Podemos fazer uma festa, pra divertir mais ainda.

APÊNDICE E - Transcrições das entrevistas com a equipe técnica do projeto
Rédeas da Vida

1) A - Resumiria os pontos positivos de uma coisa só: transformação de vida²⁶. O projeto é capaz de transformar as vidas das/as/os adolescentes que participaram, de uma maneira que nem nós, que participamos do projeto temos a dimensão desta mudança, somente ouvindo os relatos deles mesmo. Pelo menos da minha parte, é ouvindo os relatos deles mesmo que cai a nossa ficha de quão importante é este projeto na vida desses adolescentes. São relatos muito fortes, muito marcantes e a gente comprova também a mudança de comportamento da entrada até a saída deles do projeto, é muito grande. A gente acompanha uma evolução muito grande e, no final, ouvimos relatos que nos marcam profundamente em saber que a gente consegue através do cavalo, que ali ele é um instrumento, mas na verdade é através da equipe toda que eu acho que é a verdadeira razão do projeto e que conseguem fazer esta transformação na vida destes adolescentes.

É um ponto negativo é a entrada de adolescentes no meio do projeto, do meio para o final, algumas desistências, mas poucas e devido a saída porque arrumaram emprego (Jovem Aprendiz). Quem entrou ficar até o final, e não pode entrar mais ninguém, isto atrapalha a dinâmica do aprendizado em relação ao conhecimento geral do cavalo.

1) B - Acho que todo projeto social deveria ter uma contrapartida, ou das/as/os adolescentes ou de seus responsáveis, ou de ambos. Sei lá, as vezes pega um pai que é pintor, ele vai fazer uma contrapartida e vai pintar algumas coisas da ONG, da Equoterapia. Não precisa nem ser alguma coisa, basta dar uma ajuda, uma mão em alguma coisa que estamos precisando também.

2) A - São muitos aspectos positivos, difícil elencar por ordem de prioridades, mas vou tentar. Primeiro aspecto é o próprio formato em si, agregamos um grupo de adolescentes muito heterogêneo o que, em geral, é raramente encontrado em quaisquer instituições. Essa heterogeneidade a princípio parece um problema, pois afinal um grupo precisa de objetivos em comum para funcionar. Este sendo composto por adolescentes de idades variadas, situações familiares complexas e inclusive aqueles que já não tem mais família (situação de acolhimento), diferentes níveis de escolaridade e cognição além de perfis comportamentais distintos, o grande desafio foi buscar este objetivo comum. Aos poucos os vínculos passam a se estreitar e as diferenças diminuam ou pelos menos deixavam de ser destacadas, assim os objetivos comuns passar a se evidenciar. Dentre eles, o objetivo e a necessidade mais evidente de cada um resume na palavra "aceitação". Todos relatam o quanto serem acolhidos por um grupo tão misto, fez com que eles se sentissem aceitos e despertasse neles, o sentimento de pertença tão importante na adolescência.

Em segundo lugar e não menos importante, o grande aspecto positivo deste projeto é a oportunidade de ter como grande parceiro o cavalo. Para a maioria o cavalo nunca fez parte da vida, então já logo do início é um grande motivador o interesse pelo novo. Aos poucos a novidade fica de lado e entra o conhecimento técnico sobre o cavalo (que por si só exige muita responsabilidade e disciplina) e sua relação com

²⁶ Grifo da pesquisadora.

ele. Na relação com o cavalo as/os adolescentes tiveram a oportunidade de ressignificar muitos comportamentos outrora agressivos, impulsivos e intolerantes.

Do ponto de vista negativo destacamos a duração com tempo determinado. Sabemos que os sujeitos são únicos e, assim cada qual, tem seu tempo para desenvolver-se. Determinar para todos este mesmo tempo é uma tarefa quase impossível, ainda mais considerando a heterogeneidade deste grupo.

2) B - Desconheço na rede pública projetos que utilizem animais em prol do desenvolvimento de adolescentes. O cavalo pode ser um grande parceiro das políticas públicas, podendo atuar nas áreas do esporte, da saúde e da educação.

3) A - Positivo considero união e sintonia da equipe gerando grande acolhimento e realmente como os próprios/os adolescentes disseram: um lugar de escuta, onde não são julgados nem exigidos. O respeito entre todos bem como boas atitudes, são colocadas por nós e por eles mesmos.

Negativo: acontecer apenas 1 x por semana. Digo, o universo do cavalo ser de fato dividido e cumprido na sua totalidade. Como a nossa proposta foi ter cavalos como intermediadores, acabou que eles viveram pouco tempo a vida dos/com os cavalos.

3) B - Reitero e complemento comentário final acima citado. Imprescindível seria de fato fazer com que eles vivessem muito mais o cavalo em todos os âmbitos. Uma das medidas necessárias acredito como já citei, mais tempo, mais dias conosco. E me atrevo a dizer que uma metodologia com mais rigor nesse aprendizado. Claro que temos percepção das afinidades praticante/cavalo, esta atividade gera e põe a prova muito sentimentos. Mas com respeito e percepção que nossa equipe tem, tenho certeza que muitas atividades com cavalos seriam cabíveis por muito mais tempo. Pra isso também acredito que mais cavalos seriam necessários e espaço físico (pista) mais acessível. Temos a pista, mas com limitações importantes considerando o local onde o projeto é desenvolvido, ou seja, pista restrita para treinamento dos cavalos que participam de provas equestre.

4) A - Positivo é ter o privilégio de colaborar para o desenvolvimento biopsicossocial de adolescentes em vulnerabilidade social. Negativo é a inconstância do tempo de permanência do Projeto, sua durabilidade.

4) B - Seria importante ter um fundo permanente e certo para Projetos como esse, diminuir a burocracia que muitas vezes impede avanços e atrasa objetivos.

5) A - Aspectos positivos: fazer parte, há mais de 10 anos, de uma OSC tão séria e comprometida com os direitos das crianças e das/as/os adolescentes. Desenvolver projetos cujo maior mediador é o cavalo, com uma equipe técnica heterogênea, porém com uma atuação teórico-prática transdisciplinar. Receber um grupo de adolescentes tão cheio de energia e motivados a descobrir algo novo. Proporcionar um lugar de escuta, acolhimento e afeto. Formar e transformar vidas de sujeitos tão carinhosos, em vários aspectos do seu desenvolvimento global. Enaltecer a porta de entrada de vínculo, que se faz a partir do cavalo.

Negativo: por ser um projeto com tempo determinado de duração. Deveria existir como uma estratégia de Políticas Públicas na cidade de Maringá, visto que não há projetos neste perfil para este público, com duração indeterminada.

5) B - Deveria conter uma equipe muito bem preparada, harmônica e heterogênea tanto nos conhecimentos teóricos, como na ação. Para isso, se faz necessário, formação, grupo de estudos, debates, estudo de casos, oficinas, vivências, com toda equipe de base, e as atividades serem executadas em grupo. Isso tudo acima descrito, ser realizado antes de receber o público-alvo de cada projeto.

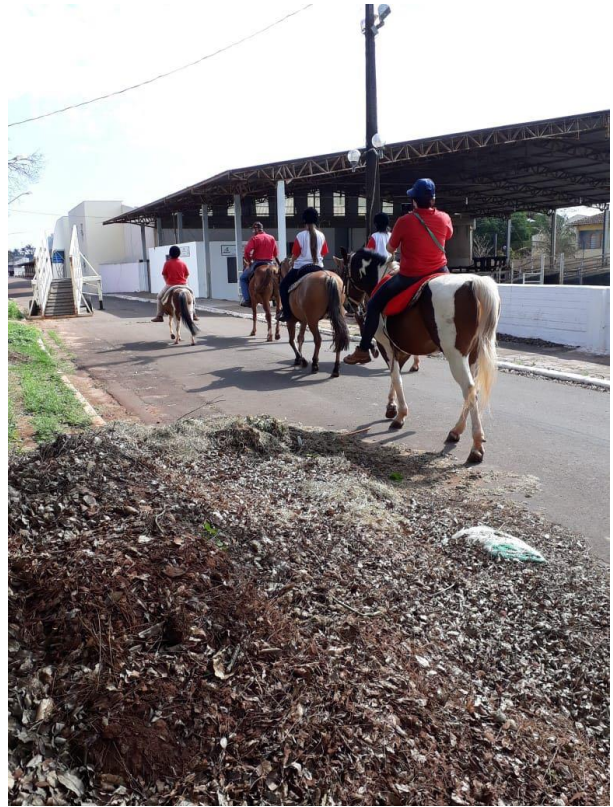
APÊNDICE F – Arquivo de fotos do projeto Rédeas da Vida





















ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**Título da Pesquisa:** Educação Social e Equoterapia: caminhos a trilhar com adolescentes**Pesquisador:** Verônica Regina Müller**Área Temática:****Versão:** 2**CAAE:** 14140919.7.0000.0104**Instituição Proponente:** CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 3.430.339**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Identificar os fatores intra e interpessoais relacionados a adolescentes com direitos violados que frequentam a Equoterapia, a fim de conceber princípios teórico-metodológicos fundamentais para a implementação de políticas públicas de educação social com impacto nos âmbitos individual, coletivo e comunitário. Objetivos secundários: Avaliar aspectos teóricos e técnicos das linguagens, especialmente de adolescentes; Conhecer a rede vivencial detectada nas falas dos adolescentes; Analisar os resultados encontrados a partir do contraste entre as expressões dos adolescentes e a realidade encontrada; Propor princípios teórico-metodológicos para um trabalho de educação social.

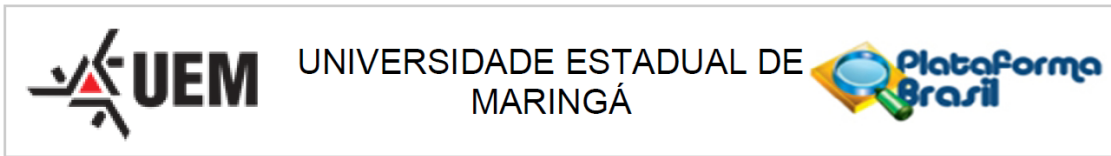
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Por se tratar de processos interativos, e por sabermos que todo processo se dá num continuum de tempo e espaço, esta proposta requer uma abordagem metodológica que permita “apreender” esse

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 3.430.339

momento de tal forma que possa ser analisado levando em conta os múltiplos fatores que constituem o seu acontecimento. Nesse contexto duas abordagens metodológicas se aproximam: o conceito de dado-achado da ND (Coudry, 1986) e a pesquisa-ação (THIOLENT, 2011). O conceito de dado-achado formulado por Coudry (1986), só ocorre em meio a interação e sua identificação. As interações que se dão na cena da Equoterapia pressupõem a participação e a ação efetiva dos envolvidos, caracterizando-se como uma pesquisa-ação, de caráter social com base empírica, que busca a (re)solução de uma dificuldade coletiva por meio de estudos eficazes dos problemas, que envolve: “decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLENT, 2011, p.25). Para tanto se faz necessário alguns procedimentos metodológicos, entre eles: registro em áudio e vídeo de diferentes situações interativas na cena da Equoterapia; observação participante, abordagem técnica do trabalho de campo, coleta de materiais produzidos pelos/as adolescentes a respeito de suas atividades semanais envolvendo a confecção de desenhos, vídeos, relatos orais e escritos; registros em diários de campo e agendas; respostas a entrevistas e questionários, narrativa de vida, fotos, cartas, entre outros. Uma educação dialógica, segundo Freire (2014), incentiva as rodas de conversa, o cuidado e a qualidade do relacionamento, com o propósito dos/as adolescentes serem reconhecidas como sujeitos de direitos, autônomos, “participando coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita”, capazes de criar e recriar o conhecimento e suas próprias histórias de vida. Sob este viés teórico, como estratégia metodológica os encontros serão semanais (sexta feira, das 9 às 11:30 horas e das 14 às 16:30 horas) no interior do Parque de Exposições (SRM), no Centro de Equoterapia Maringá (Pavilhão I) com 30 adolescentes (15 jovens de manhã e 15 a tarde). Anteriormente ao início do projeto propriamente dito, a assistente social (da OSC-Sistema de Apoio São Rafael que a equipe de base atua como voluntários) efetuará a divulgação da abertura de vagas do projeto para toda a rede socioassistencial de Maringá através de e-mail e contato telefônico, sendo: CAPSi, CREAS, CRAS, SASC, Secretarias de Saúde e de Educação, Conselho Tutelar e Rede Estadual de Educação. Em seguida, a assistente social realizará entrevistas sociais com os responsáveis pelos/as adolescentes e estudo social de alguns casos mais complexos, com objetivo de concretizar uma avaliação do contexto social e vulnerabilidades sociais que se encontram. Após essa primeira etapa, os/as selecionados passarão por avaliações com a equipe técnica do projeto (Psicóloga, Fisioterapeuta, Fonoaudióloga, Educadora Social/Psicomotricista e Veterinário/Instrutor de Equitação), no qual realizarão entrevistas individuais e coletivas com os responsáveis e os/as adolescentes. Com o levantamento da demanda os/as jovens serão encaminhados para avaliação

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 3.430.339

médica na OSC, em seguida serão encaminhados para o Centro de Equoterapia que em atuação direta e participante estarão envolvidos semanalmente com atividades gerais que envolvem o universo equestre (anatomia do animal, temperamento, costumes, hábitos, alimentação, baias, higiene, equipamentos de montaria e de segurança, encilhar/desencilhar, montaria, entre outras). Além das estratégias diretas com os jovens, teremos também encontros com os familiares; com as equipes pedagógicas das escolas; equipe da rede de atendimentos; palestras de assuntos gerais sugeridos pelos/as adolescentes; encontros com outras formas/dinâmicas de lazer: capoeira, música, artes, dança de rua, rap.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta carta de resposta às pendências. Apresenta o TCLE e o documento com as informações básicas sobre o projeto reformulados. Apresenta novo cronograma e descrição das atividades do projeto de pesquisa detalhados e atualizados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1327137.pdf	09/06/2019 20:42:34		Aceito
Outros	respostamodificada.docx	09/06/2019 20:41:04	Verônica Regina Müller	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetomodificado.doc	09/06/2019 20:40:19	Verônica Regina Müller	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	09/06/2019 20:39:46	Verônica Regina Müller	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tclemodificado.docx	09/06/2019 20:38:44	Verônica Regina Müller	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 3.430.339

Ausência	tclemodificado.docx	09/06/2019 20:38:44	Verônica Regina Müller	Aceito
Outros	pb.docx	20/05/2019 11:31:18	Verônica Regina Müller	Aceito
Outros	RESPOSTA.docx	20/05/2019 11:28:51	Verônica Regina Müller	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tc.docx	20/05/2019 11:28:06	Verônica Regina Müller	Aceito
Outros	autorizacaoequo.pdf	09/04/2019 12:10:01	Verônica Regina Müller	Aceito
Outros	autorizacaoong.PDF	09/04/2019 12:09:35	Verônica Regina Müller	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	09/04/2019 12:09:10	Verônica Regina Müller	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	09/04/2019 11:42:35	Verônica Regina Müller	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	09/04/2019 11:42:07	Verônica Regina Müller	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 02 de Julho de 2019

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br