

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Tecnologia

Programa de Pós-graduação em Educação.

ANDERSON DE OLIVEIRA PELEGRINI

ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO DE FORMAÇÃO DE  
CRIANÇAS: A POBREZA E A EXCLUSÃO SOCIAL EM FOCO

PRESIDENTE PRUDENTE  
2012

ANDERSON DE OLIVEIRA PELEGRINI

ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO DE FORMAÇÃO DE  
CRIANÇAS: A POBREZA E A EXCLUSÃO SOCIAL EM FOCO

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-graduação em Educação, linha de  
pesquisa: Infância e Educação da  
Faculdade de Ciências e Tecnologia,  
UNESP/Campus de Presidente Prudente,  
como requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim  
Viotto Filho.

PRESIDENTE PRUDENTE  
2012

**Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins exclusivos de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.**

## FICHA CATALOGRÁFICA

P435a Pelegrini, Anderson de Oliveira.  
Análise de uma experiência de trabalho de formação de crianças: a pobreza e a exclusão social em foco/ Anderson de Oliveira Pelegrini. - Presidente Prudente : [s.n.], 2012  
148 f.

Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Inclui bibliografia

1. Pobreza. 2. Exclusão social. 3. Teoria Histórico Cultural. I. Viotto Filho, Irineu Aliprando Tuim. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

### BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. IRINEU ALIPRANDO VIOTTO FILHO  
(ORIENTADOR)



---

Profa. Dra. ELENITA DE RÍCIO TANAMACHI  
(UNESP/BAURU)



---

Profa. Dra. RENATA MARIA COIMBRA LIBORIO  
(UNESP/Presidente Prudente)



---

ANDERSON DE OLIVEIRA PELEGRINI

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 17 DE AGOSTO DE 2012.

RESULTADO: 

## ***DEDICATÓRIA***

*Dedico este trabalho a minha amada companheira e esposa Fabiana, meu querido filho Luiz Fernando e a todos os militantes dessa vida que se encontram engajados na luta em busca da emancipação humana.*

## AGRADECIMENTOS

Esta Dissertação de Mestrado representa a conclusão de mais uma etapa em minha vida, uma etapa de lutas, dificuldades, sofrimento, mas também, sobretudo, uma etapa de crescimento e desenvolvimento humano, de fortalecimento e preparação para novas lutas e desafios que certamente estão por vir. Ela também sintetiza, sistematiza e socializa *boa parte* do conhecimento construído ao longo destes anos de estudo, pesquisa e militância. Friso, *boa parte*, pois não foi possível, e nem poderia ser, expressar nestas contingentes linhas a totalidade dos sentidos e significados construídos e vivenciados ao longo desse período. Contudo, considero que tais fatos não diminuem em nada o valor desta obra, ao contrário, nos motiva a continuar buscando construir formas de socialização e compartilhamento dos saberes e vivências acumuladas. Aliás, penso ser exatamente esta a finalidade do conhecimento: sua socialização! Nenhum saber deveria ser apropriado privadamente, pois, como já dizia Bertold Brecht, *a sabedoria apenas a humanidade pertence*.

Ademais, todo esse processo de construção do conhecimento apenas foi possível graças à colaboração de muitos seres humanos, alguns que passaram empiricamente pela minha vida, outros que passaram indiretamente, via livros, documentários, citações de terceiros, etc. Ou seja, de modo algum o conhecimento expresso nessa obra poderia ser mérito exclusivo de alguém, portanto, também não pode ser propriedade privada de ninguém. Esse é o principal motivo pelo qual optamos por escrever o texto na primeira pessoa do plural, abandonando a pseudoneutralidade científica. Portanto, é com muita satisfação que afirmo que este trabalho foi *literalmente* escrito por diversas mãos, consubstanciando-se enquanto uma produção coletiva.

Neste momento pretendo manifestar minha gratidão a todos aqueles que de alguma forma colaboraram para esta realização. De antemão peço desculpas pela impossibilidade de citar todos os nomes daqueles que, de alguma forma me ajudaram, solicito que sintam-se representados pelos nomes aqui mencionados.

Começo por agradecer a minha amada companheira e esposa *Fabiana Ferreira de Freitas*, pessoa que esteve ao meu lado durante todos os momentos bons e ruins que passei nesta etapa, me apoiando, aconselhando, ajudando no processo de reflexão acerca desta realidade que se apresenta aos nossos olhos de modo caótico e fragmentado. Amada *Bia*, sem você este momento seria muito mais difícil e bem menos apaixonante.

Aos meus pais, Seu *Ismael* e Dona *Zilda*, meu irmão *André* e meu filho *Luiz* Fernando, agradeço à compreensão pelos momentos de ausência. Infelizmente as possibilidades de desenvolvimento humano não estão distribuídas de modo equitativo por todas as partes do mundo e se fez necessário ganha-lo para poder chegar até aqui.

Ao meu orientador *Tuim*, pelas conquistas compartilhadas desde a época da graduação. Muito ainda está por vir, lhe agradeço pelas oportunidades que me foram dadas e lhe desejo muita força para as lutas que ainda virão.

Aos amigos do GEIPEE, em especial o *Rodrigo*, a *Tati*, o *Rafa* e a *Kika*, pessoas que “colocaram a mão na massa” e ajudaram na correção final dos capítulos deste trabalho. Desejo a todos os membros do GEIPEE que continuemos realizando trabalhos verdadeiramente coletivos e que possam proporcionar transformações tanto nos indivíduos envolvidos nessa empreitada, como também nos espaços em que estamos inseridos. Que estes espaços sejam cada vez maiores, melhores e mais representativos.

Ao camarada e amigo *Tato* (*Antonio Luiz de Andrade*), pela moradia compartilhada e pelo admirável exemplo de militante, professor e, sobretudo, pelo ser esta pessoa humana ética, digna, lutadora e coerente. Você é um exemplo a ser seguido!

Agradeço também as professoras *Elenita Tanamachi* e *Renata Libório*, membras das bancas de qualificação e defesa, pelas valiosas correções e orientações. Também são corresponsáveis pelo resultado do trabalho.

Aos amigos da turma de Mestrado em Educação, pelos debates nas disciplinas, pelas conversas saudosas e prazerosas, em especial ao camarada *Leonardo* (que não apenas estudou, mas também compartilhou moradia comigo, possibilitando momentos fundamentais de reflexão acerca das questões abordadas em aulas – dentre outras de natureza lúdica e cultural tão importantes aos momentos de relaxamento –, tendo influenciado sobremaneira o conteúdo desta dissertação), ao *José Ricardo*, a *Janaina*, a *Antônia*, a *Denise* e todos vocês que sentirei muitas saudades.

Aos camaradas militantes do Movimento Estudantil, da ExNEEF (Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física), do DA “3 de Maio” (Diretório Acadêmico da FCT/UNESP), do Movimento Estudantil da UNESP e da FATEC, do antigo CAEF (Centro Acadêmico de Educação Física), especialmente ao *Marcio* (Blanka), ao *Renato*, ao *Haroldo*, ao *Alex Pessoa* e a tantos outros que lutaram ombro a ombro e me ensinaram um pouco do que é a luta por uma educação de qualidade para todos.

Ao conjunto das pessoas da Escola em que realizamos este trabalho (estudantes, professores, direção e demais funcionários), em especial a *Cilmara*, pela acolhida e incentivo ao longo de todo este processo. Espero ter contribuído minimamente para transformar este espaço em um lugar um pouco mais humanizador.

Aos professores do Mestrado, em especial ao professor *Alberto*, que tanto tem apoiado aos alunos do movimento estudantil, meu profundo respeito e admiração. Também às professoras *Renata Junqueira e Ana Menin*, pela excelente disciplina sobre Avaliação e Letramento Infanto-juvenil, meus agradecimentos.

Aos funcionários da sessão de pós-graduação, pelo atendimento respeitoso e eficiente, bem como pela ajuda que nunca foi negada. Vocês também são um exemplo de funcionalismo público digno e eficiente.

À FAPESP pelo apoio financeiro.

*Para os que virão*

*Como sei pouco, e sou pouco,  
faço o pouco que me cabe  
me dando inteiro.  
Sabendo que não vou ver  
o homem que quero ser.*

*Já sofri o suficiente  
para não enganar a ninguém:  
principalmente aos que sofrem  
na própria vida, a garra  
da opressão, e nem sabem.*

*Não tenho o sol escondido  
no meu bolso de palavras.  
Sou simplesmente um homem  
para quem já a primeira  
e desolada pessoa  
do singular - foi deixando,  
devagar, sofredamente  
de ser, para transformar-se  
- muito mais sofredamente -  
na primeira e profunda pessoa  
do plural.*

*Não importa que doa: é tempo  
de avançar de mão dada  
com quem vai no mesmo rumo,  
mesmo que longe ainda esteja  
de aprender a conjugar  
o verbo amar.*

*É tempo sobretudo  
de deixar de ser apenas  
a solitária vanguarda  
de nós mesmos.  
Se trata de ir ao encontro.  
(Dura no peito, arde a límpida  
verdade dos nossos erros.)  
Se trata de abrir o rumo.*

*Os que virão, serão povo,  
e saber serão, lutando.*

*Thiago de Mello*

PELEGRINI, A. O. Análise de uma experiência de trabalho de formação de crianças: a pobreza e a exclusão social em foco. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

## RESUMO

O presente estudo está vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, mais especificamente à linha “Infância e Educação”. Nosso objetivo de estudo consistiu em investigar o processo de apropriação/objetivação de escolares de classes populares, referente aos conceitos de exclusão social e pobreza e suas implicações na construção da consciência desses sujeitos em decorrência de sua participação em projeto de intervenção ludo-pedagógica desenvolvido na escola sob responsabilidade do GEIPEE-thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico Cultural). No intuito de atingir tais objetivos foram realizadas observações sistemáticas por meio de anotações em caderno de campo, as quais foram categorizadas e analisadas a partir dos pressupostos Teórico-metodológico e filosóficos presentes no Materialismo Histórico Dialético e na Teoria Histórico Cultural. Através da análise das vivências, das falas e atitudes dos alunos no decorrer do processo de intervenção foi possível perceber que nas falas e atitudes dos escolares se reproduzem discursos carregados de preconceitos e estereótipos, bem como situações de opressão e dominação típicas da sociedade capitalista. Todavia, contraditoriamente, neste mesmo espaço escolar estão colocadas possibilidades para construção e consolidação de práticas educativas emancipatórias, as quais foram objeto de construção ao longo do processo de intervenção do GEIPEE ora analisado nesta dissertação.

**Palavras Chave:** Pobreza; Exclusão Social; Teoria Histórico Cultural.

PELEGRINI, A. O. Analysis of a work experience formation of children: poverty and social exclusion in focus. 2012. Thesis (MA in Education) - Faculty of Science and Technology, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP.

### ABSTRACT

This study is linked to Education Program of Pos-graduation at the Universidade Estadual Paulista, Campus of Presidente Prudente/SP, specifically the research line "Childhood and Education". Our objective is to investigate the process of appropriation/objectivation inside school classes to the concepts of social exclusion and poverty and its implications on building the awareness of these students who participate in the Project of Intervention ludo-pedagogical under the responsibility of GEIPEE-thc (Group of Studies, Research and Intervention in Schoolar Education and historical cultural theory). In order to achieve the goals of this research the intervention process it was systematically observed and noted in a notebook field. The data of the observations were categorized and analyzed under the philosophical ways of Dialectical Historical Materialism and Historical Cultural Theory. Through analysis of the experiences, the speech and attitudes of the students who participate in the intervention process, it was possible to identify that students reproduce many of the prejudices and stereotypes, as well as situations of oppression and domination, typical from the capitalist society. However, paradoxically, in the same space where it is being done, there are possibilities for the construction and consolidation of emancipatory educational practices, which were the aim of the intervention which members of GEIPEE-thc had built inside the school, now analyzed in this dissertation.

**Keywords:** Poverty; Social Exclusion; Cultural Historical Theory.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I: A DIALÉTICA DA EXCLUSÃO-INCLUSÃO E SUA REPRODUÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	21
1.1 Relação Dialética entre Exclusão-Inclusão: duas faces de uma mesma moeda. ....	23
1.2 A Dimensão Ético-política do sofrimento dos marginalizados. ....	24
1.3 As relações sociais de dominação e os entraves ao desenvolvimento dos indivíduos. ....	26
1.4 Escola: Aparelho Ideológico do Estado ou locus de superação da dialética da exclusão? .....	29
CAPÍTULO II: ATIVIDADE VITAL EDUCATIVA: Trabalho, Consciência e Humanização na Escola.....	33
2.1 Ontogênese Humana: O Trabalho enquanto categoria fundante do ser social. ....	33
2.2 O processo histórico social de apropriação da cultura e o desenvolvimento da consciência.....	37
2.3 Consciência e linguagem: O papel do processo educativo para a humanização dos indivíduos. ....	39
2.4 Trabalho Educativo Crítico: A práxis na escola.....	43
2.5 A importância do processo educativo para a emancipação humana. ....	46
CAPÍTULO III – TEORIA E MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, LÓGICOS E ÉTICOS. ....	49
3.1 Aspectos processuais e históricos rumo à elaboração de uma metodologia de pesquisa Materialista Histórico Dialética: primeiras aproximações.....	51
3.2 Aspectos epistemológicos.....	52
3.3 Aspectos ontológicos.....	55
3.4 Aspectos lógicos: instrumentos necessários à cognoscibilidade do real: a lógica formal e a lógica dialética.....	60
3.5 Aspectos éticos. ....	65
3.6 A dialética do singular-particular-universal e a construção de unidades de análises. ....	70
3.7 Compromisso de Transformação da Escola .....	71
CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS DE COLETA, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA. ....	73
4.1 Histórico do Projeto de Intervenção e organização do GEIPEE. ....	73

4.2 Sistematização dos dados e categorias analíticas: primeiras aproximações em direção à construção de unidades de análise do fenômeno estudado. ....	77
--	----

CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	85
--	----

5.1 Metodologia de trabalho do GEIPEE. ....	87
---	----

5.1.1 Estrutura das Atividades Ludo-pedagógicas desenvolvidas pelo GEIPEE e conteúdos abordados. ....	87
---	----

5.1.2 Intervenções do GEIPEE nas situações de conflito e reflexões filosóficas desenvolvidas no processo de intervenção. ....	95
---	----

5.1.3 Dificuldades enfrentadas pelo GEIPEE para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção na escola.....	112
--	-----

5.2 Análise das situações de exclusão vivenciadas pelos escolares no decorrer do processo de intervenção e seus desdobramentos. ....	118
--	-----

5.2.1 Vivências referentes aos processos de exclusão e seus desdobramentos. ....	120
--	-----

5.2.2 Desdobramentos decorrentes das situações vivenciadas. ....	126
--	-----

5.3. Análise dos sentidos e significados atribuídos pelos alunos aos conceitos de “Pobreza” e “Exclusão Social” .....	131
---	-----

5.3.1 Reprodução de preconceitos e discriminação social acerca de situações de pobreza e exclusão social. ....	132
--	-----

5.3.2 Reprodução de valores e visão social de mundo próprios da classe dominante. ....	134
--	-----

5.4. Esboços de uma visão crítica acerca da condição social dos sujeitos excluídos... ..	139
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	142
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS: .....	145
--------------------	-----

## INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa que originou este trabalho teve sua gênese a partir do desenvolvimento de atividades de estudo, pesquisa e intervenção junto ao GEIPEE-THC<sup>1</sup>, no período em que ainda cursava a Graduação em Educação Física. A realização de tais atividades possibilitou o desenvolvimento de uma pesquisa de Iniciação Científica fomentada pela FAPESP<sup>2</sup>, a qual ocorreu em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental que tem seu funcionamento nos moldes da “Escola em Tempo Integral”. Esta escola situa-se na região periférica de Presidente Prudente e atende estudantes oriundos de diversos bairros da cidade considerados áreas com indicadores de exclusão social e pobreza, como indica estudo realizado por Guimarães (1997).

Ainda na pesquisa de iniciação científica, trabalhamos, discutimos e analisamos um conjunto de valores que se faziam presentes entre os alunos e que se manifestam no decorrer das aulas de educação física, no intuito de privilegiar a construção de valores que favorecessem o desenvolvimento de uma consciência “para-si”, tais como os de solidariedade, justiça e cooperação, nos termos de Duarte (1993). No desenvolvimento daquele trabalho, procuramos explicitar a contradição entre estes valores, e os que são considerados hegemônicos na sociedade capitalista, tais como individualismo, egoísmo, injustiça e competição (PELEGRINI, 2010).

É importante esclarecer que este trabalho de Iniciação Científica, estabelecia direta relação com um Projeto de Extensão<sup>3</sup>, desenvolvido pelo GEIPEE-THC, que ocorria, e ainda ocorre, na referida instituição de ensino.

O projeto de extensão desenvolvido na escola dirige-se aos alunos, professores, direção e coordenação pedagógica, e têm por objetivo trabalhar junto aos alunos, objeto de nossa preocupação nessa pesquisa, atividades que possibilitem a construção de

---

<sup>1</sup> GEIPEE-THC: *Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-Cultural*, doravante denominado apenas como GEIPEE.

<sup>2</sup> Este trabalho de iniciação científica intitulado “A Educação Física no processo de construção da consciência coletiva: A atividade como mediadora na transformação da subjetividade humana na escola”, apresentava os seguintes objetivos: 1) compreender o processo de formação da consciência coletiva “para si” e a atuação da Educação Física Escolar neste processo; 2) Estudar a categoria da atividade na teoria histórico-cultural, buscando compreender de que forma ela atua no processo de formação da consciência para si; 3) Identificar se houve o desenvolvimento de consciências “para-si” que explicitassem valores como solidariedade e justiça no decorrer do processo de desenvolvimento das aulas de Educação Física.

<sup>3</sup> Trata-se do projeto Núcleo de Ensino: “As aulas de Educação Física escolar como mediadoras na transformação da subjetividade humana: Possibilidades práticas de superação da exclusão e da violência presentes na escola”, coordenado pelo professor Dr. Irineu A. T. V. Filho. O projeto se encontra atualmente em desenvolvimento e teve início em 2009. O projeto conta com apoio financeiro da Pró-Reitoria de Extensão da UNESP.

formas de consciência e compreensão da realidade mais coerentes e elaboradas, visando o desenvolvimento da subjetividade destes estudantes numa direção humano-genérica, pretendendo, deste modo, contribuir para a superação da reprodução do fenômeno violência no interior da escola.

O atendimento de tais objetivos é aspirado pelo GEIPEE a partir da realização de Atividades Ludo-pedagógicas de caráter prático-teóricas, onde são desenvolvidos conteúdos/ações ludo-pedagógicas (jogos, brincadeiras, dinâmicas, filmes, etc.), que são mediadas pelos professores e membros do GEIPEE, as quais possibilitam, após o desenvolvimento dos conteúdos, momentos de reflexão junto aos alunos participantes do projeto acerca das situações concretas decorrentes dos temas abordados.

No decorrer de tais atividades, assim como em diversas outras que são desenvolvidas no cotidiano escolar, são reproduzidas e explicitadas diversas formas de violência, exclusão, preconceitos, estereótipos, estigmas, dentre outras contradições de origem sócio-econômicas, políticas e culturais. Tais contradições se fazem presentes em diversos momentos, principalmente no decorrer das aulas de Educação Física, onde, pela especificidade das atividades desenvolvidas, os alunos se relacionam de forma mais direta e intensa uns com os outros do que em outras disciplinas e espaços escolares.

Sabe-se que na maioria dos casos os professores não abordam tais questões de modo satisfatório, seja por falta de condições efetivas para tal, decorrentes do despreparo e má formação docente, seja por conta das péssimas condições de trabalho (como salas superlotadas, salários vergonhosos que obrigam os professores a uma jornada extenuante, escassos recursos didáticos, excesso de burocracia e cobranças quanto à transmissão de determinados conteúdos, e ou muitos outros complicadores do trabalho educativo que poderíamos citar aqui), ou ainda, em alguns casos, por negligência mesmo.

No sentido contrário à lógica da omissão, o GEIPEE-THC busca abordar e problematizar junto aos alunos todas as questões relacionadas à violência, exclusão, preconceitos, estereótipos, estigmas, etc. buscando, como foi apresentado, contribuir para a construção consciências que questionem estas diversas formas de violação, objetivando a valorização do respeito ao ser humano e a construção de uma sociedade sem classes, injustiças, exclusão, opressão e violência.

Deste modo, a partir desta experiência de trabalho junto ao GEIPEE, pensou-se propor como Projeto de pesquisa para o mestrado, a realização de uma investigação de caráter mais particular e qualitativo das experiências vivenciadas pelas crianças na

escola, visando compreender quais seriam as concepções apresentados por estes alunos a respeito de questões relacionadas à condição de pobreza e exclusão social, situações estas tão presentes em seu cotidiano, bem como realizar uma avaliação crítica acerca do próprio processo de intervenção desenvolvido pelo GEIPEE junto a estes alunos na escola, a fim de analisar os encaminhamentos teórico-pedagógicos desenvolvidos pelo GEIPEE.

Considerando que tais temáticas sempre se fizeram presentes nos diálogos provenientes das atividades que são desenvolvidas junto aos alunos pelo GEIPEE, foi que pensamos investigar o papel que tais atividades desempenham no processo de elaboração de sentidos e significados relacionados aos conceitos “pobreza” e “exclusão social” e as condições em que se consolida o processo de construção da consciência desses sujeitos. Desta forma, fez-se necessário analisar também o desenvolvimento do próprio projeto de extensão, no intuito de verificar se a realização das atividades tem possibilitado alcançar os objetivos propostos pelo GEIPEE.

Ou seja, ao longo de toda a dissertação buscaremos ainda analisar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a atividade pedagógica desenvolvida pelo GEIPEE junto aos alunos, a fim de compreender suas possibilidades e limitações, visando, na medida do possível, a construção de alternativas e sugestões que contribuam para um aprimoramento contínuo de sua prática pedagógica.

A ação pedagógica do GEIPEE ancora-se, principalmente, nos fundamentos da *Pedagogia Histórico Crítica* de Dermeval Saviani (1991; 2000) e nos postulados da *Teoria Histórico Cultural* de Lev S. Vigotski (1996) e seus colaboradores, dentre outros teóricos educacionais que se inscrevem no bojo do *Materialismo Histórico Dialético*.

Dentre as diversas semelhanças que aproximam estas escolas e pensadores, gostaríamos de destacar neste momento alguns pontos que consideramos fundamentais. O primeiro deles diz respeito à compreensão por estes autores compartilhada, acerca da natureza e da especificidade da educação. De acordo com Saviani (1991), “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”, sendo necessária para sua correta compreensão, uma compreensão adequada a respeito da natureza humana (p. 15).

A título de introdução adiantamos um dos principais elementos que diferenciam os seres humanos dos demais animais é o fato de que os primeiros são dotados de consciência, como afirma Marx (1985). Contudo, esta consciência não se apresenta enquanto um dado natural e não pode ser transmitida hereditariamente, ao contrário, de acordo com Leontiev (1978), ela precisa ser desenvolvida a partir da apropriação dos

elementos culturais, materiais e simbólicos, construídos ao longo da história da humanidade. A esse processo de apropriação dos elementos culturais com vistas ao desenvolvimento da consciência e humanização dos indivíduos se denomina Educação<sup>4</sup>.

Portanto, consideramos coerentes os objetivos propostos pelo GEIPEE ao defender que o desenvolvimento da consciência dos alunos é condição *sine qua non* para efetivação do processo de humanização plena desses sujeitos. Deste modo, torna-se coerente a seleção dos fenômenos da realidade para serem trabalhados como conteúdos educacionais passíveis de reflexão e análise.

Ademais, de acordo com Iasi (1999), uma concepção didático-metodológica embasada no Materialismo Histórico Dialético deve objetivar o desenvolvimento da consciência ao máximo de suas possibilidades. Para tanto, segundo o autor, os fundamentos da Teoria Dialética do conhecimento devem ser aplicadas ao processo educativo. Ou seja, deve-se compreender a realidade imediata enquanto ponto de partida, posto que se apresenta enquanto síntese de toda prática sócio-histórica da humanidade; É necessário ainda que os conceitos fundamentais desta teoria sejam utilizados com vistas a superação da imediatividade e superficialidade posta no plano das aparências; Para então, com base neste conhecimento mais coerente da realidade – construído a partir de uma ação pedagógica dotada de intencionalidade – alçar possibilidades de uma práxis revolucionária.

Contudo, salientamos que o conhecimento da realidade não é suficiente para sua transformação. Para transformar a realidade é imprescindível conhece-la, mas não é suficiente, é necessário ainda que se queira transformá-la, mais ainda, é necessária, sobretudo, uma prática transformadora intencional e planejada, como nos afirma Gramsci

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, *uma* realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhece-las” e saber utiliza-las. Querer utiliza-las. O homem nesse sentido é vontade concreta: isto é aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam essa vontade” (GRAMSCI, 1987, p. 47).

---

<sup>4</sup> Desenvolveremos mais detalhadamente os fundamentos da relação entre educação e humanização no capítulo II intitulado: Atividade Vital Educativa: Trabalho, Consciência e Humanização na Escola.

Ou seja, toda prática educacional, por mais crítica e revolucionária que possa ser apenas faz por colocar possibilidades aos sujeitos, mostrar-lhes alternativas, efetivar meios que lhes auxiliem a atingir os fins objetivados. Contudo, por si mesma, a educação não transforma a realidade, esta tarefa cabe aos sujeitos. A educação é um meio para que os seres humanos possam, caso queiram, atingir esses objetivos, ela não é um fim em si mesma.

Neste sentido, a ética deve ser considerada enquanto um elemento fundamental e inerente ao processo educativo, ao passo que as escolhas humanas são realizadas tendo em vista o *melhor* para si ou para a humanidade. Cada escolha humana implica um posicionamento axiológico frente à realidade<sup>5</sup>.

Entretanto, é possível perceber que em uma sociedade de classes, como é o caso da sociedade capitalista, as necessidades e possibilidades humanas, bem como os complexos valorativos, se apresentam de forma alienada, encobertos pelo véu da ideologia dominante<sup>6</sup>. Portanto, a atividade educativa desenvolvida pelo GEIPEE na escola tem enfrentado cotidianamente esses desafios na busca de alcançar os objetivos propostos pelo projeto de extensão.

Destarte, pretendemos de modo geral, discutir o processo de apropriação/objetivação de escolares de classes populares, sobre os conceitos de exclusão social e pobreza em decorrência de sua participação em projeto de intervenção de natureza histórico-social na escola.

Por objetivos específicos buscaremos: 1) Identificar as concepções construídas pelos escolares, a partir de suas falas e atitudes, a respeito dos conceitos de “exclusão social” e “pobreza”; 2) Compreender o processo de apropriação/objetivação vivenciado pelos sujeitos no projeto de intervenção, considerando os conceitos de “exclusão social”

---

<sup>5</sup> Abordaremos novamente a questão da ética no capítulo V: Teoria e Método Materialista Histórico Dialético: Fundamentos Epistemológicos, Ontológicos, Lógicos e Éticos.

<sup>6</sup> Consideramos salutar esclarecer o sentido no qual o conceito “ideologia” será empregado ao longo da dissertação, posto que, como afirma Lowy (2008), trata-se de um conceito polissêmico e multifacetado. De acordo com o autor, mesmo no interior do marxismo diferentes significações foram atribuídas a este conceito. Não será possível neste trabalho adentrarmos nesta questão de modo satisfatório. Para maior aprofundamento acerca do tema indicamos a leitura da obra de Michel Lowy, que discorre sobre o problema de modo brilhante. O conceito será utilizado ao longo do trabalho no sentido *tradicional* empregado por Marx (1999) em A Ideologia Alemã, ou seja, uma determinada forma de abstração que inverte a realidade no plano do pensamento de modo a defender os valores e interesses da classe dominante. Essa forma de perceber a realidade, de acordo com Marx (1999) é a expressão ideal das relações de sociais de dominação. Portanto, quando nos referirmos à ideologia reproduzida na fala das crianças estamos nos referindo à ideologia enquanto ideias que mistificam a realidade e reproduzem os valores da classe dominante. Por exemplo, ao produzir e veicular determinadas concepções a respeito da pobreza e da exclusão social, o discurso ideológico, por um lado, ou busca velar tais mazelas, ou, por outro, tenta legitimar a ideia de que a desigualdade social é um fenômeno natural e insuperável.

e “pobreza”; 3) Engendrar possibilidades de reflexão acerca do processo de desenvolvimento da consciência dos sujeitos escolares.

Para tanto, foi realizado um acompanhamento sistemático do projeto de intervenção do GEIPEE ao longo do primeiro semestre letivo do ano de 2011, o qual foi registrado em caderno de campo, que por sua vez foi objeto de sistematização e análise no intuito de atender os objetivos propostos neste trabalho.

Concluído esse introito, apresentaremos os capítulos teóricos. O primeiro capítulo trata das características contraditórias dos processos de exclusão/inclusão social, bem como, problematiza o modo pelo qual a instituição escolar tem servido a um sistema de inclusão perversa no qual os alunos, apesar de inseridos na escola, mantêm-se na condição de excluídos do conhecimento científico, político, filosófico e artístico, pois a instituição escolar não tem cumprido o seu papel de socialização da cultura, pelo contrário, tem reproduzido a alienação própria da sociedade capitalista.

O segundo capítulo discute o quanto o trabalho educativo, respaldado na socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, torna-se atividade vital para os alunos na escola e que esse processo de apropriação da cultura, pela via da ação prático-teórica, possibilita o desenvolvimento da consciência e humanização dos sujeitos na escola. Deste modo, procura-se enfatizar a importância da educação escolar e do trabalho educativo numa perspectiva crítica, enquanto possibilidade concreta de transformação dos seres humanos e da sociedade, posto que, apropriados de uma educação escolar crítica, os alunos terão a possibilidade de analisar de forma realista a realidade, abrindo possibilidades de uma intervenção na realidade no sentido de sua transformação.

No terceiro capítulo versaremos sobre questões de natureza teórico-filosófica no intuito de refletir a respeito da necessidade de se construir uma coerência intrínseca entre os pressupostos teóricos que fundamentam o olhar do pesquisador e os caminhos metodológicos acerca da coleta, organização, análise/interpretação e apresentação dos dados relativos aos fenômenos pesquisados. Também procuramos refletir, ainda que de modo introdutório, a respeito da natureza e produção do conhecimento na teoria histórico cultural, fundamentada nos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico Dialético.

No quarto capítulo serão apresentados os procedimentos investigativos adotados para sistematização, categorização, análise e apresentação dos dados da pesquisa, explicitando os elementos históricos que consideramos de fundamental importância para

uma compreensão efetiva do processo de pesquisa, na busca de analisar o desenvolvimento de um Projeto de Intervenção escolar realizado pelo GEIPEE.

Por fim, no quinto e último capítulo, serão apresentados e analisados os dados coletados ao longo do processo de intervenção, partindo da análise da estrutura das Atividades Ludo-pedagógicas desenvolvidas pelo GEIPEE, em seguida serão objeto de reflexão as vivências experimentadas pelos alunos no decorrer do processo de intervenção, bem como suas manifestações referentes a estas vivências. Posteriormente desenvolver-se-á uma reflexão acerca das concepções manifestas pelos alunos a respeito dos conceitos de “pobreza” e “exclusão social” e, a título de conclusão, serão tecidas algumas considerações finais sobre os resultados decorrentes das Atividades desenvolvidas pelo GEIPEE na escola junto aos alunos.

## **CAPÍTULO I: A DIALÉTICA DA EXCLUSÃO-INCLUSÃO E SUA REPRODUÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR.**

### **Cidadão de Papelão**

O cara que catava papelão pediu  
Um pingado quente, em maus lençóis, nem voz  
Nem terno, nem tampouco ternura  
À margem de toda rua, sem identificação, sei não  
Um homem de pedra, de pó, de pé no chão  
De pé na cova, sem vocação, sem convicção  
À margem de toda candura...  
Um cara, um papo, um sopapo, um papelão  
Cria a dor, cria e atura...  
O cara que catava papelão pediu  
Um pingado quente, em maus lençóis, à sós  
Nem farda, nem tampouco fartura  
Sem papel, sem assinatura  
Se reciclando vai, se vai  
À margem de toda candura...  
Homem de pedra, de pó, de pé no chão  
Não habita, se habitua  
Não habita, se habitua

### **O Teatro Mágico**

No capítulo introdutório já nos referimos, ainda que brevemente, ao trabalho realizado pelo GEIPEE e que acontece a partir de um projeto de extensão, o qual trouxe a necessidade de discutir a formação de crianças que vivenciam tais situações, a partir da reflexão acerca dos conceitos de “pobreza” e “exclusão social”, posto que compreendemos que, quanto maior for a compreensão acerca dos mecanismos que compõe concretamente a realidade, maiores também são as possibilidades de que estes sujeitos possam atuar, mediados por ações conscientes, no sentido de se construir possibilidades efetivas transformação dessa realidade.

Como já dissemos, com base em Gramsci (1995), embora o conhecimento dos elementos que compõe a realidade não sejam por si suficiente para que ocorram as transformações necessárias e desejadas, por outro lado, sem estes conhecimentos as possibilidades de transformação da realidade são consideravelmente menores, ou até, praticamente nulas.

No entanto, a educação formal tem caminhado no sentido contrário da transformação consciente da realidade. A escola tem cumprido um papel de amoldamento subjetivo das consciências dos alunos, de modo a facilitar a aceitação dos conteúdos axiológicos necessários à reprodução de um sistema que inclui perversamente os seres humanos em relações sociais reificadas. Estas instituições fazem isto ao negar à maioria dos sujeitos a apropriação do conhecimento científico, político, filosófico, artístico, dentre outras objetivações genéricas da humanidade, como afirma Duarte (2003).

A compreensão de trabalho desenvolvida pelo GEIPEE ao longo do processo de pesquisa e intervenção aponta para a mesma concepção desenvolvida por Gramsci (1995), a respeito da necessidade de se “conhecer a realidade” para poder transformá-la, e mais, considera ser preciso ainda querer utilizar desses conhecimentos para a transformação da realidade. Segundo o autor,

[...] que existam as possibilidades de não se morrer de fome e que, mesmo assim se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é o suficiente: é necessário conhecê-las e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. (GRAMSCI, 1995, p. 47).

Portanto, a transformação da realidade demanda um princípio ético que seja parâmetro para a práxis dos sujeitos e que esse postulado axiológico seja efetivado no âmbito da concreticidade prática.

Assim, indicados esses primeiros elementos que justificam a escolha dessa temática como eixo norteador da pesquisa, passaremos a apontar, neste capítulo, as possibilidade e limitações de superação dos mecanismos que reproduzem as relações sociais de dominação a partir dos limites de uma sociedade de classes.

Abordaremos ainda algumas consequências que estas formas de relações sociais acarretam ao desenvolvimento dos indivíduos, ou seja, dialogaremos a respeito da dimensão ético-política do sofrimento dos marginalizados, para, portanto, elencar possibilidades, caso existam, de ações no interior da escola que a direcionem para consolidação de um lócus de resistência e enfrentamento dessas mazelas sociais.

Queremos deixar claro também que não consideramos a escola, ou a educação, enquanto redentora de todos os problemas sociais, ao contrário, entendemos que no interior da escola, como afirma Mészáros (2008), também se reproduz o “sócio-metabolismo do capital”, mesmo que de forma particular e contraditória. Portanto, coerente com tais princípios, o GEIPEE procurou desenvolver uma intervenção no

interior da escola, que buscasse refletir e atuar a partir das possibilidades concretamente existentes nas lacunas contraditórias das engrenagens do capital. De acordo com Tonet (2005), estas são as “ações pontuais de caráter revolucionário” que se podem desenvolver no interior da escola mesmo nos dias de hoje.

Acreditamos que as discussões apresentadas ao longo deste e dos demais capítulos iniciais contribuíram para o enriquecimento dos elementos que ajudaram a compor a análise dos dados.

### **1.1 Relação Dialética entre Exclusão-Inclusão: duas faces de uma mesma moeda.**

A noção de exclusão social tornou-se familiar no seio das diversas teorias científicas, inclusive as educacionais, contudo é bastante recente. Wanderley (2002) afirma que apesar da história de nosso país ser marcada por profundas contradições e desigualdades sócio-econômicas e culturais, foi apenas a partir da década de 1990, que o conceito de exclusão ganhou maior visibilidade.

De acordo com Sawaia (2002), o conceito de exclusão vem sendo utilizado hegemonicamente nas mais diferentes áreas do conhecimento, de forma dúbia e imprecisa, não se sabendo ao certo que significado está em jogo (SAWAIA, 2002, p. 7). Tal ambiguidade seria gerada por análises unilaterais e reducionistas, que enfoca apenas uma de suas características em detrimento das demais, como as análises centradas no econômico, que abordam a exclusão como sinônimo de pobreza e as centradas no social, que privilegiam o conceito de discriminação, minimizando o escopo analítico fundamental da exclusão, que é o da injustiça social (ibidem). A autora amplia a visão sobre a questão social, quando afirma que a exclusão se apresenta sob três formas distintas, no entanto relacionadas: objetiva (da desigualdade social), ética (da injustiça) e subjetiva (do sofrimento). (SAWAIA, 2002, p. 8).

Ao afirmar que tal fato não se apresenta de forma estática e idêntica em todos os sentidos e modos de manifestação, a autora apresenta uma compreensão muito mais dinâmica da exclusão social. Destaca que uma característica fundamental desse fenômeno se configura na existência de um processo de injustiça social mais abrangente, consolidando um processo exclusão social, o qual

Apresenta a qualidade de conter em si a sua negação e não existir sem ela, isto é, ser idêntico à inclusão (inserção social perversa). A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem

social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (SAWAIA, 2002. p 8).

Assim, ao superar visões unilaterais de exclusão, a autora aponta para a existência de uma relação dialética entre exclusão e inclusão, afirmando que uma não pode existir sem a outra. O que se tem aqui é um processo no qual o indivíduo é colocado exatamente onde a sociedade quer que ele esteja, ou seja, não fora dela, mas à sua margem. Tal processo é definido pela autora como “inclusão perversa”, não estando fora do sistema porque este é necessário para sua manutenção.

Rompendo com a dicotomia entre inclusão e exclusão, passamos a compreender de maneira processual, não mais fragmentada e estática esse fenômeno social, o que possibilita análises mais coerentes e radicais acerca dos mecanismos que o gera.

Em síntese, a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve homens por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2002. p 9).

Ao passo que a dialética exclusão/inclusão gesta subjetividades específicas estas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela questão econômica (embora em última análise este seja o fator determinante), elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano com identidade, sociabilidade, afetividade consciência e alienação (ibidem).

Deste modo, se faz necessário uma compreensão da realidade que considere esse diversos elementos extraídos da realidade enquanto forças motrizes, que contribuem para a constituição da personalidade dos indivíduos. Essa compreensão coloca os sujeitos em uma posição de partícipes da construção da história, fazendo com que eles compreendam os vínculos que os fazem pertencer, mesmo que de forma injusta e desigual, a esta forma de sociabilidade, evidenciando as possibilidades de intervenção que rumem para sua superação (BARROCO, 2007).

## **1.2 A Dimensão Ético-política do sofrimento dos marginalizados.**

Avançar na direção de uma compreensão processual e dialética da exclusão social significa avançar rumo à dimensão ético-política da realidade social. Neste sentido, afirmamos que compreender o sofrimento ético-político é apontar as necessidades afetivas e emocionais dos excluídos, ao revelar o lado perverso da inclusão, que é o da exclusão integrativa, aquela que inclui para excluir, que acolhe as diferenças para administrá-las, que precisa da tristeza e da impotência para se reproduzir, aquela que traduzida exclusivamente por indicadores sócio-econômicos (SAWAIA, 2003, p 59).

Wanderley (2002) afirma que os sujeitos excluídos não são rejeitados apenas física, geográfica ou materialmente, não estão apenas fora do mercado de consumo mas, também, de todas as “riquezas espirituais”, assim como seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma “exclusão cultural” (p. 18). A luz desta reflexão afirma-se que a real necessidade dos excluídos não é apenas o alimento, nem o acesso à escola e a lei; estas medidas apesar de fundamentais não são suficientes para caracterizar inclusão.

Os anseios dos excluídos passam pela fome de dignidade, pela necessidade do reconhecimento como seres humanos. Suas necessidades e desejos não se esgotam na luta pela sobrevivência biológica. O impulso natural de conservação da vida exige a expansão de suas possibilidades, que é o fundamento do processo de humanização. Para Sawaia (2003, p.55) “a alegria a felicidade e a liberdade são necessidades tão fundamentais quanto aquelas classicamente conhecidas como básicas: alimentação, abrigo e reprodução”. Segundo a autora, epistemologicamente, significa colocar no centro das reflexões sobre exclusão, “a idéia de humanidade [...] de forma que, ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais”. Desta forma, negar as necessidades básicas do ser humano “é negar sua humanidade e gerar um profundo sofrimento que pode ser qualificado de ético-político” (SAWAIA, 2003, p. 56).

Trazer tal compreensão não se trata de negar as condições objetivas de existência humana precarizadas, típicas do sistema capitalista, muito pelo contrário, se trata de, a luz desta realidade, possibilitar uma compreensão mais ampla acerca do modo como estas determinantes objetivas atuam no desenvolvimento humano, se trata, sobretudo, de desvelar a face da opressão na sua forma mais cruel, no processo de desumanização.

Segundo Duarte (1993) as relações de dominação, próprias de uma sociedade excludente, fazem com que os homens que produzem, pelo seu trabalho, “o mundo dos objetos humanos”, não tenham condições de se apropriar desse mundo resultante do seu próprio trabalho e isso ocorre porque as relações de dominação “arrancam” dos homens a sua vida genérica, isto é, seu trabalho, tornando-os alienados de suas atividades, da humanidade, dos outros indivíduos e, conseqüentemente, de si mesmo. Nesse sentido, Barroco (2007) afirma que:

Esse é o homem que tem frequentado as escolas, para ensinar e para aprender. Esse é o homem que sofre e que se queixa a psicologia. Este homem precisa, portanto, ser mais bem compreendido e situado, posto que as origens de suas aflições, que se revelam no imediatismo do cotidiano escolar, remontam a processos anteriores a sua vida pessoal. Esse homem que sofre e se queixa em sua cotidianidade é participe de um lógica que nem sempre compreende, mas que é levado a reproduzir. Ele lida com o embotamento de suas potencialidades em rotinas estafantes, atende ao cumprimento de funções para as quais está preparado; desdobra-se para alcançar índices e rankings em todas as áreas da sua vida, de tal modo que lhe parece estranho e quase impossível pensar, de fato, em uma outra forma de existência (p. 171-172).

Tal afirmação implica a refletir que nossos estudos devem acontecer de forma a serem uma exceção à regra imposta pela sociedade capitalista, desenvolvendo uma perspectiva crítica. Podendo então pensar em uma perspectiva crítica em educação, no sentido radical do termo, ou seja, aquela que contribua para a construção de uma sociedade sem classes (BARROCO 2007).

E, para tanto, defendemos que essa superação, esse avanço acerca dos processos de exclusão, aconteça dentro da escola, salvo as exigências impostas pela sociedade de classes que tem a função de reprimir e fazer pensar em “liberdade”, como já discutimos anteriormente. Nos próximos itens deste capítulo buscaremos refletir acerca das condições atuais dos processos educacionais para pensarmos em possibilidades de atuar dentro de uma perspectiva dialética de compreensão da realidade visando sua transformação.

### **1.3 As relações sociais de dominação e os entraves ao desenvolvimento dos indivíduos.**

Veremos no próximo capítulo como os indivíduo, quando tem oportunidades de se apropriar das objetivações do gênero humano, tem criadas as condições para se

efetivar enquanto representante do gênero humano em direção à uma individualidade livre e universal, e, assim, desenvolve-se subjetivamente, superando seus limites biológicos, como afirma Oliveira (1996), afirmando sua condição de liberdade como sujeito representante do gênero humano. No entanto, ao nos deparamos com uma sociedade em que tais objetos da cultura humana, não chegam aos sujeitos, limitando assim seu desenvolvimento, efetiva-se o processo de geração de alienação, o qual aparece com a divisão social do trabalho, com a propriedade privada e com a divisão da sociedade em classes, como afirmaram Marx e Engels (2007).

Segundo Duarte (1993), as relações de dominação fazem com que os homens que produzem, pelo seu trabalho, “o mundo dos objetos humanos”, não tenham condições de se apropriar desse mundo resultante do seu próprio trabalho e isso ocorre porque as relações de dominação “arrancam” dos homens a sua vida genérica, isto é, seu trabalho, tornando-o alienado.

Diante das relações de dominação, da exploração e da alienação, infelizmente muito presentes na contemporaneidade, a maior parte da humanidade fica impossibilitada de se apropriar dos objetos da cultura humana que possibilitariam seu desenvolvimento de forma multilateral e, decorrente dessa impossibilidade, retrocede e na maioria das vezes perde a vantagem que poderia ter em relação aos animais, pois, ao não se apropriar do gênero humano, o homem fica então limitado a satisfazer seu “corpo orgânico”, aproximando-se dos animais (DUARTE, 1993).

Sabe-se que na sociedade capitalista este processo de desenvolvimento e humanização pela via da apropriação dos bens culturais (materiais e simbólicos) nem sempre acontece de forma justa. O modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que criou as condições materiais para o desenvolvimento do homem de forma multilateral, em decorrência de sua intensa produção material, criou também uma distância muito grande entre a maioria dos homens e essa produção material, impossibilitando-os de se apropriarem dessa riqueza produzida. Ou seja, instala-se um processo de alienação nas relações sociais e na relação dos indivíduos com as objetivações culturais da humanidade.

No capitalismo, conforme as palavras de Marx (2004, p. 80) “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz” e, continua o autor enfatizando que “com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo humano”

Segundo Marx (2004, p.81), no capitalismo, “quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos possui e tanto mais fica sob o domínio do capital”, podendo-se concluir que o seu processo de apropriação e objetivação se perverte, surgindo um antagonismo cruel entre o indivíduo e sociedade, em que a maioria dos sujeitos humanos perde possibilidades de desenvolvimento.

É possível afirmar e constatar que sob a égide do sistema capitalista o gênero humano desenvolveu-se intensamente e os indivíduos, por conta da alienação, não acompanharam de forma adequada esse processo de desenvolvimento, ou seja, os indivíduos não tiveram oportunidades concretas (objetivas) de se apropriar dos produtos do gênero humano, ficando, dessa forma, com seu desenvolvimento comprometido, aquém das possibilidades concretas existentes na sociedade. Tal afirmação implica pensar que, para se possibilitar desenvolvimento de forma ampla para todos os sujeitos humanos, há que se pensar na superação da sociedade do capital e, na perspectiva do nosso trabalho de pesquisa, a educação escolar crítica pode contribuir para com esse processo.

Ao se considerar a perspectiva dialética de compreensão do homem, da sociedade e das relações sociais, não pode existir antagonismo entre indivíduo e sociedade, uma vez que a sociedade não pode se constituir como um ente que paira sobre os indivíduos de forma independente, tendo em vista que o indivíduo só se torna humano a partir da sua vida em sociedade. (OLIVEIRA, 1996, p. 33).

Entretanto, salienta a autora, em uma sociedade alienada, esta relação dialética entre indivíduo e sociedade se polariza, comprometendo uma relação mais ampla, a relação indivíduo-gênero humano. Este processo de antagonismo do sujeito para com o gênero humano, ocorre por meio de um apartamento, objetivo e subjetivo, dos indivíduos para com os outros indivíduos e para com as objetivações do gênero humano (científicas, éticas, filosóficas, artísticas, lúdicas, etc.), ou seja, as diferentes esferas de produção e reprodução da cultura humano-genérica.

Assim, percebemos que no sistema capitalista, os sujeitos acabam por entrar em uma condição de existência alienada quase que cíclica. Tornam-se impossibilitados de se objetivar do resultado de seu trabalho, das riquezas produzidas pela sua “mão de obra” e desta forma, por não se apoderarem de um grande fluxo de capital, também são impedidos de se apropriar e se objetivar das máximas possibilidades do gênero humano; ou seja, da enorme gama de cultura clássica, dos conhecimentos científicos, dentre outros. E, justamente, por não serem possibilitadas a se objetivar destes objetos

culturais, são impossibilitados de conhecerem e se conscientizarem da realidade que os circunda, conscientização esta, fundamental no processo de transformação social. Portanto, muitas vezes, acabam por permanecer no seio da pobreza e exclusão social.

Este trabalho, bem como as intervenções realizadas pelo GEIPEE, tem por intuito construir possibilidades de superação deste ciclo de alienação, ao produzir, intencionalmente, possibilidades de vivências pautadas em condições diferentes daquelas postas no capitalismo, no sentido de afetar e conscientizar os alunos sobre a realidade concreta da qual fazemos parte, mesmo que de forma ainda inicial, através dos jogos pautados em conteúdos humanizadores. Na análise dos dados levantados abordaremos essa questão com maior profundidade.

Por esta razão, ao discutirmos a educação numa perspectiva dialética com objetivo de se construir condições para uma educação que se pretenda verdadeiramente humanizadora, defendemos que seja necessário avançar no sentido de proporcionar aos indivíduos a apropriação dos mais diversos objetos culturais do gênero humano, com vistas a superar esta lógica de pensar fragmentada, buscando criar condições concretas que possibilitem uma atividade – o trabalho – consciente, pois, como afirma Martins (2004, p. 86), “quanto menores forem estas possibilidades, mais gerais e uniformes serão seus resultados” comprometendo o processo de formação do indivíduo e da sua personalidade.

A questão fundamental a ser levantada neste momento diz respeito a como o sistema educacional está organizado frente a esta realidade. É necessário refletir a respeito do modo pelo qual estes mecanismos são reproduzidos ou refutados no interior do espaço escolar, para que possamos definir corretamente as estratégias que necessitam ser implementadas para possibilitar a superação da miséria e todas as demais formas de exclusão social.

#### **1.4 Escola: Aparelho Ideológico do Estado ou locus de superação da dialética da exclusão?**

Mészáros (2008), em sua obra que trata da questão da educação na sociedade contemporânea, afirma que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente

transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (p. 25).

Todavia, este autor não nega o caráter fundamental e humanizador de um verdadeiro e amplo processo educacional. Apenas ressalta que para que a educação possa atingir todo seu potencial de humanização e socialização dos objetos culturais produzidos historicamente se faz necessário a superação da lógica social vigente. Em outras palavras, “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente” (p 47). Ademais, o autor afirma ainda que

limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa [...] é por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Ou seja, neste momento histórico, não se faz possível uma “Educação emancipadora”, principalmente no que tange o Sistema Educacional de forma mais ampla, posto que este sistema educacional é “hegemonizado pela classe dominante”, todavia, isto não impede o professor de desenvolver pontualmente “atividades educativas de caráter emancipatório” em sua sala de aula juntamente aos educandos (TONET, 2005, p. 18).

Ora, neste momento, precisamos ter clareza de duas coisas, a primeira delas é onde queremos chegar, ou seja, qual o projeto de educação, de ser humano e de sociedade que pretendemos construir, para, posteriormente, podermos traçar o segundo ponto, qual seja, identificar e ter clareza dos caminhos que deveremos percorrer para buscar atingir tais objetivos. Neste sentido cabe lembrar, com base em Freire (2009), que todo ato educacional é um projeto político, onde a prática do professor jamais pode ser compreendida como algo “neutro”, pois expressa, conscientemente ou não, os projetos de homem e sociedade que se pretende formar (SOUZA, 2007, p. 185).

Neste sentido, consideramos pertinentes as afirmações de Freire (1988) ao afirmar que uma educação que considera o indivíduo de maneira isolada, ou ainda, que coloca em contraposição objetividade e subjetividade, se apresenta enquanto uma forma de negar o homem e “na verdade, não conduz a coisa alguma”. O autor enfatiza que somente uma educação que compreenda o ser humano “em suas relações dialéticas com a realidade”, pode levar efetivamente a uma prática transformadora (p. 75).

Deste modo, embora a educação “não seja o carro chefe da revolução”, como afirma Tonet (2005, p. 199), ela pode contribuir de maneira significativa para a construção da consciência dos sujeitos em direção a uma compreensão mais crítica, complexa e elaborada sobre a realidade que o cerca, abrindo possibilidades para sua transformação.

Nesse sentido, precisamos pensar possibilidades de transformação da escola, desde as suas bases, suas relações sociais, a relação professor-aluno, aluno-aluno, escola-pais/familiares, dentre outras relações institucionais, porém, e sobretudo, precisamos pensar na transformação qualitativa do trabalho educativo lá desenvolvido, considerando que a escola, mesmo sob as condições impostas pelo sistema capitalista, apresenta contradições importantes que apontam para a sua transformação e, nesse sentido, o trabalho do professor torna-se essencial na consolidação desse processo.

Ao pensar na transformação qualitativa da escola na atualidade, Viotto-Filho (2005a) defende a sua estruturação a partir de uma concepção de escola-comunidade, pois compreende a escola como um espaço social para a realização de atividades significativas e enriquecedoras, um espaço de atividade vital do sujeito singular, estruturado e organizado pelos próprios sujeitos da comunidade escolar (direção, professores, alunos, pais/familiares), onde todos tenham voz e vez para se manifestar de forma livre e democrática, não limitados às imposições da estrutura burocrática e hierarquizada da escola tradicional.

Nessa direção, afirma o autor, a escola construída numa perspectiva de comunidade, mesmo sob as condições capitalistas, poderá contribuir para a superação de valores particulares e individualistas, e explicitando a contradição posta nas relações sociais capitalistas, contribuir para a crítica dessa estrutura social que se reproduz na escola e construir novas possibilidades, pela via do trabalho educativo do professor, para que os sujeitos que tenham consciência do ‘nós’, como afirma Heller (1977); uma consciência com condições de avaliar criticamente a realidade, reprimir características e aspectos particulares, individualistas e alienados que distanciam o sujeito da genericidade (VIOTTO FILHO, 2005a).

Enfim, se faz necessário identificar as estruturas sociais a partir de suas próprias possibilidades ontológicas e, nesse sentido há que se valorizar a escola como um espaço de humanização, pensando-a a partir de suas possibilidades e a defendendo como local de construção da individualidade humana, para que possa ser valorizada enquanto espaço de formação social e cultural, buscando a superação da dialética da inclusão-

exclusão, de modo que o processo educativo possa cumprir sua função ontológica de constituição e humanização dos seres humanos.

Portanto, no próximo capítulo, trataremos acerca do que compreendemos enquanto sendo uma “atividade vital Educativa” que proporcione o desenvolvimento e a humanização dos indivíduos no espaço escolar, a partir da compreensão da atividade enquanto elemento mediador fundamental do processo de apropriação e objetivação dos elementos culturais produzidos historicamente pelo gênero humano. Buscar-se-á refletir também acerca do papel exercido pela linguagem no processo de desenvolvimento da consciência, enfatizando o diálogo enquanto principal forma de resolução de conflitos e construção e uma práxis revolucionária.

## **CAPÍTULO II: ATIVIDADE VITAL EDUCATIVA: Trabalho, Consciência e Humanização na Escola.**

No capítulo anterior discutimos sobre as relações sociais contraditórias que permitem com que os mecanismos de exclusão se façam presentes no interior da escola, mesmo esta sendo, ontologicamente, um espaço de socialização do conhecimento humano genericamente sistematizado cuja apropriação cria possibilidades efetivas de emancipação humana. Ou seja, tentamos compreender como um espaço que deveria cumprir a função de alavancar o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas tem se tornado, ao mesmo tempo, um local de reprodução de mecanismos que reforçam, legitimam e justificam ideologicamente a desigualdade social e suas consequências.

Contudo, como já afirmamos brevemente, consideramos que o espaço escolar é potencialmente, um local de desenvolvimento de uma das atividades humanas de maior importância para a consolidação de relações humanas de liberdade e plenamente emancipadas, são estas, as atividades educativas de caráter vital.

Defenderemos nesse capítulo que a atividade educativa orientada por uma perspectiva crítica (vital), deve visar a socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade proporcionando um desenvolvimento multilateral das faculdades humanas superiores. Com isto, espera-se que tais conhecimentos possam servir de instrumentos referenciais para a ação destes seres humanos e assim sejam construídas relações sociais onde a exploração do homem pelo homem possa ser abolida, libertando, assim, os indivíduos dos grilhões que os acorrentam a uma situação de segregação, possibilitando, dessa forma, que avancem a rumo a uma vida livre e plena de sentido.

Para tanto, é imprescindível entendermos como o desenvolvimento social e cultural da humanidade é fruto da atividade consciente do homem sobre a natureza, e mais, como a existência dessa atividade necessita, inevitavelmente, de processos de socialização dos conhecimentos necessários à execução dessa atividade, ou seja, depende de atividade educativa. Tais serão os temas tratados a seguir.

### **2.1 Ontogênese Humana: O Trabalho enquanto categoria fundante do ser social.**

Consideramos que a atividade (modo de intervenção no mundo particularmente humana – trabalho) é o elemento fundador da sociabilidade humana, ou seja, é responsável pela ontogênese do ser humano.

Para, de fato, compreendermos a dimensão dessa afirmativa é necessário aprofundar nossa análise acerca dos processos de apropriação-objetivação da cultura que proporcionam este desenvolvimento e humanização. Neste sentido, Vigotski (2001), Luria (1987), Leontiev (1978a), dentro outros, compreendem a categoria da atividade como orientação principal para a compreensão do processo de desenvolvimento humano. Tal aceção se deve ao fato desses teóricos terem elaborado seus estudos buscando fundamentação teórico-epistemológica na perspectiva de homem e sociedade defendida pelo Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvida na teoria marxiana. Segundo Marx e Engels (2007), o homem deve ser compreendido como um sujeito social e histórico, síntese de múltiplas determinações e resultado do processo de relação consciente com a natureza.

Marx (2004) problematizou a relação entre indivíduo e sociedade, indivíduo e gênero humano, buscando identificar qual a origem (ontológica) do ser humano e, nessa direção, identificou o trabalho como elemento fundante da essência humana, estando no centro do processo de construção da consciência e humanização dos seres humanos.

Cabe destacar que nesta compreensão do ser humano enquanto um ser social, não se tem a intenção de colocá-lo num patamar acima da natureza ou apartado desta, considerando que ele também o é. Ademais, o homem apenas se humanizou em decorrência de sua relação metabólica com os elementos naturais, incorporando-os, transformando-os de acordo com suas necessidades e avançando à sua condição de espécie, tornando-se assim um ser social.

Isso implica afirmar que o homem, apesar de possuir sua própria característica biológica, que o diferencia enquanto espécie dos outros animais avança a esta condição ao construir instrumentos que lhes são próprios, como, por exemplo, a linguagem e consciência. Tal avanço possibilita que o homem não seja mais regido apenas pelas leis biológicas, mas também, por leis históricas e sociais, que possibilitaram a criação do gênero humano em todas as suas características.

Outra questão indispensável ao processo de humanização do homem, diz respeito à socialização humana. De acordo com Oliveira (1996), a socialização se dá através do processo de apropriação-objetivação dos objetos culturais historicamente construídos, sendo condição por excelência da construção de sua individualidade. Este

processo é guiado por uma intervenção intencional perante a realidade, ou seja, o homem, diferentemente dos outros animais, já não mais age por instinto, movido apenas pelas leis biológicas, mas, agora, atua em sociedade, intervém na natureza com objetivo de transformá-la intencionalmente e conforme suas necessidades.

Essa ação do homem, orientada a uma finalidade específica e intencional, é criada e desenvolvida em decorrência da ação no seu grupo social. Ainda de acordo com Oliveira (1996) é neste ato orientado a um fim, que é denominado de ato objetivado, ou objetivação, que se deve compreender a formação da consciência humana e enquanto produto da atividade social dos homens. Para Marx (1985, p. 149), a atividade especificamente humana

É um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Ele põe em movimento suas forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços, pernas cabeça e mãos, *a fim* de apropriar-se da matéria natural, de uma forma *útil para sua própria vida*. Ao atuar por meio deste movimento sobre a natureza externa a ele, e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Com isto o autor nos afirma que o homem é qualitativamente diferente dos animais pelo fato de não se limitar a adaptar-se a natureza, mas sim por modificá-la em função do atendimento de suas necessidades. Aponta ainda que esta atividade é orientada a um fim – consciente e intencional – apresentando sempre uma forma útil para sua vida, o que reafirma a intencionalidade e dá um caráter objetivo, uma valoração a atividade, enfatizando que o trabalho sempre está carregado de motivos sociais.

Ainda corroborando com esta discussão, Marx (1985) apresenta em outra brilhante exemplificação, mais diferenças entre a atividade humana para com a dos demais animais, reafirmando a intencionalidade e a consciência presentes no ato do trabalho. Para o autor,

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça antes de construí-lo em cera (MARX, 1985, p.142).

Ou seja, pelo fato do homem antecipar mentalmente a sua ação, esta ação é uma ação consciente, isto é, antes de executar a ação, o homem conscientemente constrói todo o processo de execução de tal atividade dirigindo-a a um fim, sendo que nos animais, todo o processo de construção está limitado a sua herança biológica.

Outra característica a ser discutida em relação ao trabalho humano é sua característica mediadora. Leontiev (1978a) exemplifica tal característica a partir da divisão social do trabalho na execução de uma caça. Quando um grupo sai para caçar, afirma o autor, e um indivíduo fica encarregado de espantar a caça na direção dos outros indivíduos que estão na espreita para interceptá-la, a ação do sujeito que espantou a caça não tem significado imediato. O ato em si de espantar a caça não tem sentido se o objetivo era apanhá-la somente, no entanto, se avaliada no seu conjunto, na sua totalidade histórica, essa ação passa a ter fundamental significado.

No exemplo acima, podemos perceber que além da característica mediada do trabalho, fica evidenciado o seu caráter social, pois é realizado coletivamente e de forma intencional no sentido de atender a uma prática social. Desta forma e nessa direção o trabalho é intencional, premeditado, pois necessita de elaboração prévia e consciente, pois, como mostra o exemplo, todos os membros do grupo de caçadores sabiam qual a sua função na atividade de caça, assim como de que forma sua ação individual contribuiria para atingir o objetivo estabelecido pelo grupo, que era apanhar a caça para alimentar o próprio grupo e garantir a sua sobrevivência.

Portanto, ressaltamos que é na atividade que podemos encontrar a essência genérica do homem, e esta é determinada pelas formas de comunicação e da produção social humana, assim como afirma Leontiev (1978a) ao dizer que o trabalho precisa ser reconhecido como base fundamental para o enriquecimento e desenvolvimento do homem; o trabalho reconhecido como atividade vital, criadora e produtiva; é na sua atividade que o sujeito se constrói e essa atividade determina a condição humana, sendo assim, podemos afirmar que é a atividade que cria o próprio homem. Por meio desta atividade – o trabalho – o homem, se forma na condição humana ativa e conscientemente, sendo esta socialmente motivada, a qual deve ser vista como a categoria que orienta e regula a vida concreta dos homens na sociedade. Para Martins,

À medida que o indivíduo começa a agir no mundo, estabelecem-se vínculos cada vez mais dinâmicos entre as suas necessidades e os objetos que as satisfazem [...] esse objeto por sua vez, à medida que satisfaz a necessidade do indivíduo, adquire a função estimuladora e orientadora da atividade, quer dizer, converte-se em motivo da atividade para o indivíduo (MARTINS, 2004, p. 87)

Neste sentido, é que afirmamos que a atividade humana encontra-se no centro do processo de formação da consciência do homem, ao passo que este não mais age por instinto, mas atua conscientemente, como já afirmamos. Portanto, a ação humana sobre o meio, deixa de ser uma ação natural e passa a ser socialmente motivada, pois este, ao

deixar de agir única e exclusivamente para atender suas demandas instintivas, biofísicas e fisiológicas, passa a agir de forma intencional no sentido de suprir as novas demandas criadas pela sua participação social, possibilitado pela sua consciência social, motivado socialmente.

Sendo assim, tendo em vista a especificidade desse trabalho, se é através do trabalho – atividade vital – que o homem constrói sua individualidade, desenvolve sua consciência, agindo intencionalmente junto com outros homens, isto é, o homem se torna homem, buscamos enfatizar o processo de tomada de consciência dos sujeitos escolares em relação a real situação de pobreza e exclusão as quais os mesmos podem vivenciar em sua realidade cotidiana, mostrando que tal situação não é a única possibilidade de construção e vivências de suas vidas, mas sim, situações impostas ideologicamente e intencionalmente às classes populares, tendo em vista, o seu controle e manutenção do *status quo*.

Desta forma, consideramos que ao buscar o desenvolvimento dos educandos a partir de um trabalho educativo que objetiva construir formas de intervenção na realidade mediadas pela consciência, estaremos contribuindo para construção de possibilidades de liberdade e emancipação dos sujeitos assolados pela exclusão, segregação e violência inerentes às sociedades de classes. Sobre estas possibilidades é que trataremos a seguir.

## **2.2 O processo histórico social de apropriação da cultura e o desenvolvimento da consciência.**

Considerando a discussão realizada no item anterior em relação à atividade responsável pela ontogênese humana – o trabalho – neste momento, buscaremos discutir o processo histórico social responsável pela apropriação da cultura pelos homens e sua relação com o desenvolvimento da atividade consciente humana, sobretudo a partir do trabalho vital, visando agregar elementos para o processo de reflexão acerca da construção da consciência dos escolares no decorrer de sua participação no projeto de intervenção do GEIPEE, adiantando algumas considerações que realizaremos no decorrer da análise dos dados.

Retomando o raciocínio anterior, relembramos que o elemento que diferencia as categorias de espécie humana e gênero humano, de acordo com Duarte (1993), é o fato de que tudo o que garante as características físicas e biológicas dos indivíduos, ou seja,

da espécie humana são transmitidos “por meio da ação genética”, enquanto aqueles que tornam o ser humano qualitativamente diferente dos animais (a cultura – material e simbólica; as faculdades superiores: pensamento, sentimentos, consciência, intencionalidade, etc) e que são construídos ao longo da história social, não são transmitidos pela genética, precisam ser construídos nos indivíduos a partir do decurso de seu desenvolvimento.

Sendo assim, o processo de transmissão da cultura e formação do humano no homem não se dá pela transmissão de sua herança genética, ao contrário, para Leontiev (1978a) a transmissão dos conhecimentos de uma determinada geração de homens a uma nova geração é possibilitada pelo processo histórico. Segundo o autor, cada geração começa a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes.

Isso implica compreender que o ser humano constrói um arsenal de coisas, objetos, instrumentos materiais e simbólicos, por meio de sua atividade – o trabalho – e, ao criar estes objetos com a intenção de suprir suas necessidades, todas as habilidades, aptidões, conhecimentos e o modo de produção cristalizam-se nesses objetos, os quais deverão ser apropriados pelos outros homens no sentido de lhes possibilitar um desenvolvimento humanizado.

Referente a este processo Leontiev (1978a, p.272) afirma que:

[...] As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens pela sua cultura, elas estão aí postas, mas para apropriar-se delas e desenvolver aptidões, transformá-las em “órgãos da sua individualidade” a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do seu mundo (agir nos objetos e com os objetos), num processo de comunicação com os outros homens, ou seja, via processo de educação.

Desta forma, nós humanos ao superarmos a condição de simples espécie animal, passamos a não mais viver apenas se adaptando à natureza e nos submetendo às leis biológicas, mas avançamos em direção a uma vida regida por leis sócio-históricas, passamos a construir instrumentos materiais e simbólicos, dar-lhes significado social, desenvolver a linguagem, os pensamentos, a consciência enfim, as funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2001).

Para Leontiev (1978a, p. 261), esse processo teve sua gênese a partir dois momentos diferentes no decurso do desenvolvimento humano, o primeiro, ocorrido no momento em que o homem ainda era regido pelas leis biológicas, que culminou na passagem à condição social, sendo chamado de processo de hominização e “resultou da

passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho”. Assim se modificou a natureza humana ficou marcado o início de um desenvolvimento regido por relações sociais, por leis sociais e históricas.

Uma nova etapa, portanto, na qual o homem já não é mais regido exclusivamente pelas leis biológicas, configura o grande salto qualitativo no desenvolvimento humano e a passagem a uma período onde seu desenvolvimento está calcado na construção de uma nova realidade, através de um processo contínuo de apropriação-objetivação dos elementos culturais materiais e simbólicos construídos pela humanidade.

Foi este processo que possibilitou o surgimento do homem que conhecemos hoje, o *homo sapiens*, constituindo o momento em que “a evolução dos homens se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas” para doravante ser regido pelas leis histórico-sociais (LEONTIEV, 1978a, p. 263).

É importante esclarecer que ao longo do processo histórico, com a divisão e complexificação do trabalho, além das mudanças nos seres humanos, mudanças essas objetivas (físicas) e subjetivas (psicológicas), como foi explicitado anteriormente, também são verificadas mudanças no próprio trabalho.

Sendo assim, todas essas mudanças objetivas e subjetivas, como a vida em grupo e as necessidades de manutenção e reprodução do gênero e espécie humana, levam ao surgimento da necessidade de comunicação, originando assim, à linguagem. Essa nova forma de relação e constituição humana passa a ser o modo mais eficaz de transmissão de conhecimentos e experiências vividas.

### **2.3 Consciência e linguagem: O papel do processo educativo para a humanização dos indivíduos.**

Tendo em vista a discussão realizada anteriormente a respeito do trabalho enquanto atividade fundante do gênero humano e o processo histórico social de apropriação da cultura em relação ao desenvolvimento histórico dos homens, buscaremos, nesse item, analisar um pouco mais a relação existente entre a linguagem e a consciência enfatizando a importância desta para o processo educativo.

Para que esse processo de apropriação da cultura já construída se efetive, existe a necessidade de que as crianças e jovens das novas gerações se apropriem dos objetos,

das experiências, das linguagens e seus significados sociais já objetivados, pela humanidade, possibilitando assim o desenvolvimento de suas consciências.

Petrovski (1980, p.81), ao explicar o processo de desenvolvimento da consciência humana, enfatiza a importância da linguagem para tal desenvolvimento quando afirma que:

[...] foi através da aquisição da linguagem que cada homem utilizou a experiência acumulada pela sociedade na sua prática e pode adquirir conhecimentos sobre situações e focos com os quais nunca se deparou pessoalmente [...] também possibilita ao homem formar conceitos sobre o conteúdo da maioria de suas impressões sensoriais.

Com relação aos animais, a ciência tem procurado demonstrar que os mesmos não realizam construções abstratas, pois sua linguagem apenas restringe-se a estímulos sonoros e, de certa forma, limita a atividade animal aos marcos de uma situação prática e visualmente percebida. Os homens, no entanto, a partir do momento em que criam os meios de se comunicar e expressar suas necessidades através da linguagem, fato que não acontece com os animais, forma conceitos sobre as coisas que o cercam, podendo então abstrair ou apartar-se da situação imediata (prática) e prever as consequências que podem surgir em decorrência dessa situação vivida.

Podemos afirmar que a possibilidade de abstração do homem o liberta de uma dada situação prática (fato que não acontece com os animais) e lhe possibilita o pensamento, a livre manifestação de sua consciência (Vigotsky, 2001; Petrovski, 1980).

Contudo, o objeto cultural, carregador de todo um conjunto de habilidades necessárias ao desenvolvimento humano, não é capaz de auto-transmitir estes conhecimentos (que se encontram nele impregnados) aos seres humanos. Faz-se necessário que alguém, possuidor do conhecimento inerente à utilização deste determinado objeto, transmita de forma ativa, o conteúdo cultural contido nesse objeto para que outro homem possa apropriar-se do mesmo e desenvolver as várias habilidades e capacidades impregnadas nesse objeto, garantindo assim a dinâmica do processo social e histórico.

Enfim, as aptidões humanas que estão fixadas nos produtos da atividade e objetos da cultura, precisam ser desenvolvidas pelos seres humanos, a partir da apropriação desses objetos (materiais e simbólicos) e pela via de um processo educativo. No entanto, como afirmamos anteriormente, esse processo não acontece de forma espontânea, ele precisa ser construído pelo conjunto dos homens, fato que leva a

compreender que condições de apropriação precisam ser construídas, possibilitadas e efetivadas aos seres humanos.

Portanto, em decorrência da importância de se construir e socializar os objetos culturais construídos ao longo da história da humanidade, é que se coloca a necessidade de proporcionar as condições objetivas para que as pessoas, de maneira ativa e consciente, possam apropriar-se destes objetos da cultura humana e desenvolver as várias habilidades e capacidades impregnadas nesses objetos, possibilitando dessa forma, a construção de sujeitos menos alienados da cultura humana, dotados de consciências críticas e, nesse sentido, preparados para transformar a realidade social em que estão inseridos e superar a exclusão social e alienação presente na sociedade.

Todavia, ao falarmos de transmissão de conhecimentos, cultura humana e educação não podemos deixar de questionar a maneira pela qual o indivíduo se apropria dessa cultura externa a ele e qual é o seu papel nesse processo. Como afirmamos anteriormente, o homem não tem condições de se apropriar espontaneamente e isoladamente de determinado conteúdo cultural impregnado em um objeto, é preciso haver uma relação de mediação que só é possível com a atuação de outro homem que domine este determinado conteúdo.

Para tal papel, afirmamos que o professor é sujeito fundamental nesse processo uma vez que atua como mediador entre os objetos da cultura humana e os sujeitos em processo de desenvolvimento e humanização.

É importante esclarecer que, ao nos referirmos à construção da consciência humana, não falamos de qualquer tipo de consciência, nos referimos à consciência coletiva, ou seja, aquela que pode possibilitar que os indivíduos não se tornem seres humanos em-si, individualistas, egoístas e alienados, mas sim pensamos em indivíduos que compreendam a necessidade de socializar as objetivações do gênero humano, desde a cultura material mais simples como utilizar uma bola para jogar, até a cultura simbólica de se discutir, analisar, compreender e criticar as formas de utilização desse objeto na sociedade, de forma a possibilitar um desenvolvimento dos seres humanos em sua totalidade.

Para tanto, é que buscamos nessa pesquisa contribuir para um desenvolvimento dos estudantes que lhes possibilite ter consciência das relações de exclusão e pobreza existentes em nossa sociedade e possivelmente vivenciadas cotidianamente por esses alunos, para que a partir dessa relação consciente com essas situações tão perversas, eles

possam ter condições, no decorrer de suas vidas, de transformar sua realidade e consequentemente a realidade social que se faz tão desigual.

Trabalhar o desenvolvimento do ser humano numa perspectiva ampla é abrir possibilidades concretas para superação das contradições geradas no decorrer da história da humanidade. Isto só será possível na medida em que for promovida uma educação que possibilite a formação de uma consciência crítica, sem prescindir de outros elementos da subjetividade humana, viabilizando assim a construção de seres humanos melhor preparados para viver em sociedade, sujeitos com consciência “para-si” como afirma Duarte (1993).

Para o autor, existe um nível elementar de consciência, que seria a consciência “em-si”, que é aquela na qual o indivíduo apropria-se apenas das objetivações genéricas da vida cotidiana, ou seja, aquelas de caráter prático, na qual o indivíduo não avança na compreensão da realidade que o cerca e mantém-se alienado dos elementos críticos da cultura humana. Contudo, é possível elevar a consciência humana a um patamar consideravelmente superior, o nível da consciência “para-si”, que se trata justamente do seu oposto, sendo aquela compreensão da realidade que possibilita ao sujeito agir no mundo de forma crítica e intencional sobre a realidade que o cerca, pois teve a oportunidade de se apropriar dos objetos culturais fundamentais para se constituir nessa direção.

É importante elucidar que apenas pela atividade e consciência, a individualidade poderá destacar-se e superar uma individualidade “em-si” e chegar até uma individualidade “para-si” (DUARTE, 1993, p.91). Cabe ressaltar que, de acordo com Duarte (1993) somente através de uma consciência “para-si”, que é aquela que estabelece uma relação consciente (não alienada) com o gênero humano, é que se apresenta a possibilidade de construção de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

Sendo assim, nesse capítulo buscamos discutir quanto o trabalho educativo, respaldado na socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, torna-se atividade vital para os alunos na escola. Sobretudo, acreditando que esse processo de apropriação-objetivação da cultura, pela via da ação prático-teórica, apresenta possibilidades para o desenvolvimento da consciência e humanização dos sujeitos na escola, na busca pela transformação da realidade a favor da superação das desigualdades existentes na sociedade capitalista.

Todavia, para que essa realidade se efetive é necessário uma educação que atue numa perspectiva de humanização dos sujeitos escolares, buscando superar as relações alienadas e alienantes tão presentes na sociedade de classes, fato esse que será objeto de discussão em seguida.

## **2.4 Trabalho Educativo Crítico: A práxis na escola**

A partir das discussões apresentadas anteriormente, percebemos que a educação escolar torna-se importante instrumento de desenvolvimento dos sujeitos humanos, sobretudo quando pensamos nas possibilidades de um processo de desenvolvimento da consciência crítica desses sujeitos.

Acreditamos nestas possibilidades mesmo sabendo que a escola na sociedade capitalista tem cumprido a função de reproduzir a ideologia da classe dominante. Isto é possível, pois as contradições postas no “sociometabolismo do capital” (MÉSZÁROS , 2005), nos possibilitam pensar numa escola a qual poderá contribuir para a construção de um novo modelo de sociedade, na qual se supere as propostas e relações colocadas pelo modo de produção capitalista e crie condições para a elevação do homem às esferas mais altas do desenvolvimento humano, e possíveis neste momento histórico.

Portanto, em seguida, pretendemos realizar uma breve reflexão a respeito destas contradições presentes no interior do sistema educacional, buscando compreender a relação dialética posta entre as necessidades que a escola deveria suprir e as que de fato, estão sendo atendidas.

Ao pensar a escola como uma das importantes instituições sociais responsáveis pela formação do indivíduo, acreditamos ser necessária uma leitura crítica das contribuições oferecidas pelos teóricos da educação para tentarmos ampliar um pouco mais essa discussão. Para tanto realizaremos a interlocução entre os pressupostos da Teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica, e, diante dessas contribuições, refletiremos sobre a viabilização de uma escola que crie condições para o processo de conscientização e humanização dos alunos.

É importante ressaltar que falamos de alunos de uma escola municipal, de tempo integral e que, em sua grande maioria, é constituída por alunos em condições de pobreza e exclusão social. Assim sendo, é essencial que tais sujeitos tenham possibilidades de conhecer a realidade da qual fazem parte, tomando consciência de seu entorno, para que

possamos assim, paulatinamente, pensar e concretizar a transformação qualitativa do homem e da sociedade.

Oportuna, a célebre citação de Saviani (2000, p.11), ao nos esclarecer que a escola deve possibilitar a superação das visões de senso comum e avançar na direção do pensamento crítico-filosófico e o autor enfatiza que o trabalho educativo se faz essencial nesse processo pois “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI. 2000, p. 11).

No que se refere ao nosso trabalho, que tem como objetivo principal discutir o processo de apropriação/objetivação destes alunos das classes populares, sobre os conceitos que exprimem parte de sua realidade - os de exclusão social e pobreza- torna-se estritamente necessário discutir a importância da educação numa perspectiva crítica e emancipadora.

É, portanto, nesse processo educativo intencional, histórico e social que consolida-se um processo de transformação objetiva e subjetiva do sujeito humano e, conforme afirmação de Vigotski (2001), a linguagem, como vem sendo enfatizado, é um elemento mediador fundamental nesse processo, pois, é por meio da linguagem que os seres humanos se comunicam, constroem signos e símbolos para atender suas necessidades sociais, bem como a utilizam para transmitir os conhecimentos acumulados em decorrência de sua relação com a natureza e com os outros homens.

Buscamos, com este trabalho, valorizar o processo educativo e, nesse sentido, compreender que toda relação social torna-se uma relação pedagógica, na qual o homem comunica-se com outro homem, ensina outro homem, transmite seus conhecimentos e experiências, enfim, a educação passa a ser um instrumento fundamental para a reprodução e manutenção da vida humana, pois, “ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2000, p.15).

É importante compreender que a natureza da educação, como afirma Saviani (2000), se caracteriza pelo processo de humanização dos indivíduos, tendo em vista que possibilita a construção da segunda natureza humana, aquela histórico-social, não natural e biológica, mas construída no movimento da história social dos homens e mais uma vez afirma-se, o professor da educação escolar, torna-se sujeito imprescindível para a humanização dos homens.

Para que esse representante da espécie humana se torne humano, é preciso que sejam criadas as condições objetivas de apropriação das objetivações já existentes do gênero humano (OLIVEIRA, 1996, p. 16). Para a autora, fazem parte das objetivações do gênero humano todo conhecimento, popular, artístico, científico, técnico e filosófico, todos os objetos (materiais e simbólicos), as experiências, costumes, hábitos e valores, dentre outras construções culturais, produzidas historicamente pela humanidade ao longo do processo de transformação da natureza.

Considerando que o cerceamento destas possibilidades de apropriação e objetivação, a partir dos elementos culturais constitutivos do gênero humano, acaba por limitar o desenvolvimento dos indivíduos mantendo-os em níveis de desenvolvimento bastante rudimentares, é que defendemos o quanto o processo educativo pode se mostrar um fundamental meio de humanização dos sujeitos. Contudo, sabemos que para que este processo possa se concretizar, faz-se necessário não somente a mediação do professor, ou do outro mais desenvolvido, mas também a possibilidade de acesso aos objetos culturais produzidos pelo gênero humano.

Desta forma, como afirma Viotto-Filho (2005b), quando os indivíduos têm garantida as condições teórico-práticas para compreender a realidade de forma crítica os mesmos poderão avançar significativamente e superar os níveis de consciência baseados no senso comum e conquistar outras esferas de compreensão da realidade, esferas relacionadas à uma consciência de caráter crítico-filosófica, consciência necessária para a implementação de uma prática social de caráter transformador.

No entanto, afirma Oliveira (1996), o conhecimento de todos estes fatores por si só não é suficiente para a mudança da realidade, para que a práxis humana (prática efetivamente transformadora da realidade) seja realizada é necessário sim, que o pensamento capte a realidade nas suas múltiplas determinações conhecendo-a, mas não para conciliar-se com ela, mas, para transformá-la. Dessa forma, fica posta a necessidade de uma atuação mais ampla dos sujeitos sociais e nesse momento valorizamos a ação do professor como um sujeito social imprescindível no processo de transformação do homem e da sociedade. Assim Oliveira (1996), parafraseando Gramsci, diz: “[...] a mera existência de condições de liberdade e possibilidades não é o bastante para transformar as relações sociais de dominação. É ao mesmo tempo necessário conhecê-las profundamente para saber utilizá-las, e mais ainda, é necessário querer utilizá-las (p.16)”.

Portanto, ao compreender o ser humano como síntese de múltiplas relações sociais, nossa análise do indivíduo não pode, principalmente em se tratando da atividade educativa, reduzir-se à compreensão das camadas superficiais do “ser da realidade”, ou seja, à uma compreensão imediatista da realidade concreta, mas sim, é preciso assumir um posicionamento histórico-crítico em relação ao “dever-ser” tanto no que se refere ao indivíduo, quanto no que se refere ao gênero humano. Ou seja, faz-se mister trabalhar no sentido da práxis como possibilidade de transformar a realidade social e humana.

## **2.5 A importância do processo educativo para a emancipação humana.**

Ao nos reportar aos sujeitos de nossa pesquisa, que sofrem com o processo de pobreza e exclusão social, pensamos que essas crianças, provavelmente não tem o mesmo acesso aos conteúdos culturais e aos brinquedos que outras crianças economicamente mais abastadas. Dessa forma, seu processo de desenvolvimento pode ser prejudicado, uma vez que possivelmente, o processo de apropriação-objetivação não se consolidará de forma adequada, justamente pela carência de objetos culturais à serem apropriados por esse sujeito.

Ou seja, estes sujeitos acabam por ser impedidos de se objetivar do gênero humano, por não lhes fazer possível o acesso a diversos tipos de brinquedos ou a uma educação escolar de alta qualidade. Pelo simples fato de não possuírem o poder monetário(dinheiro) podem ser privados do direito humano de se desenvolver a partir da apropriação e objetivação do gênero humano.

Sem o processo de transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, ou seja, sem o trabalho educativo, seria impossível a continuidade do progresso histórico do homem e da sociedade, uma vez que o homem

[...] não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas (LEONTIEV, 1978a, p. 282-283).

Há uma questão importante defendida pela teoria histórico-cultural que precisa ser enfatizada, a qual se refere ao caráter mediatizado do psiquismo humano, em que o homem deve ser compreendido na interação com o mundo à sua volta, interação esta mediatizada pelos objetos criados pelos próprios homens, dentre eles o signo, que

possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dentre essas funções encontra-se o pensamento e a consciência, categorias eminentemente humanas e desenvolvidas no decorrer do processo histórico dos indivíduos e movidas pelas apropriações culturais.

O emprego dos signos marca o momento em que o indivíduo se liberta de seus limites orgânicos e avança no sentido na construção simbólica da realidade e, para nós Professores de Educação Física, fica evidente o quanto um jogo, uma brincadeira, uma atividade corporal, possibilita condições para a manifestação simbólica dos sujeitos, seja através da fala, de um gesto, uma mímica, uma atitude corporal, dentre outras formas de manifestação humana corporal consciente.

Somente a partir da compreensão da essência social do homem e de sua relação diferenciada com a natureza, em que sujeito e objeto se transformam mutuamente, é que se pode compreender a origem e o desenvolvimento da regulação do comportamento, regulação esta que envolve todo um sistema de signos e significados construídos na cultura (VIGOTSKY, 2001).

Martins (2004, p.85) ao discutir a formação da personalidade humana enfatiza que a “[...] formação do ser humano representa um processo que sintetiza o conjunto de fenômenos produzidos pela história humana, de tal forma que a construção do indivíduo se situa no cerne de uma construção mais ampla: a da humanidade” e, para participar desse processo, os indivíduos precisam da educação e a educação escolar torna-se imprescindível na consolidação desse processo.

Ademais, Oliveira (1996) ao afirmar a importância dos processos de construção da consciência humana pela via do trabalho educativo, alerta que sobre a compreensão das contradições inerentes a esse processo na sociedade capitalista e enfatiza a importância de se identificar, na própria realidade, as possibilidades de sua superação, pois, da mesma forma que são geradas no capitalismo as máximas possibilidades de desenvolvimento da essência humana, simultaneamente são geradas a reprodução de relações de alienação e exploração do homem pelo homem, situação essa que precisa ser compreendida criticamente para que se possa apreender e identificar suas contradições para, a partir das suas próprias condições, avançar em direção à sua superação.

Deste modo, após termos explicitado as bases teórico-filosóficas nas quais se sustenta este trabalho, seguiremos refletindo acerca dos aspectos metodológicos em que se pauta esta investigação. Para tanto, serão apresentados dois capítulos, sendo que primeiramente serão abordadas questões a respeito do método materialista histórico

dialético e suas implicações para a produção do conhecimento científico. Em seguida serão expostos os procedimentos utilizados pelo pesquisador no processo de coleta, sistematização e análise dos dados.

### **CAPÍTULO III – TEORIA E MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, LÓGICOS E ÉTICOS.**

[...] A moderna investigação da natureza data, como toda história moderna, dessa época poderosa a que nós, os alemães, denominamos a Reforma, [...] a que os franceses chamam de Renascença e os italianos de Cinquecento, época que nenhum desses nomes explica exatamente. Ela se inicia na segunda metade do século XV. A realeza, apoiando-se nos habitantes das cidades ou sejam os burgueses, enfraqueceu o poder da nobreza feudal e fundou as grandes monarquias, baseadas essencialmente no conceito de nacionalidade. Sob esse regime, alçaram grande desenvolvimento as modernas nações europeias e a moderna sociedade burguesa. E, enquanto a burguesia e a nobreza continuavam engalfinhadas, a revolução camponesa alemã assinalou profeticamente as futuras lutas de classes, trazendo à cena não só os camponeses sublevados – o que já não era novidade –, mas também, por trás deles, o esboço do proletariado atual, tendo nas mãos uma bandeira vermelha e, nos lábios, a exigência da comunidade de bens.

Nos manuscritos encontrados depois da queda de bizâncio e nas estátuas antigas descobertas em escavações feitas nas ruínas de Roma, desvendou-se aos olhos do Ocidente assombrado um verdadeiro mundo novo: a antiguidade grega. Diante de suas luminosas figuras, desapareceram os fantasmas remanescentes da Idade Média. Na Itália surgiu um florescimento artístico inesperado, resultado reflexo da antiguidade clássica e que nunca mais voltou a ser alcançado. Na Itália, na França e na Alemanha surgiu uma nova literatura, a primeira moderna. Inglaterra e Espanha viveram, pouco depois, sua época de literatura clássica [...].

Foi essa a maior revolução progressista que a humanidade havia vivido até então, uma época que precisava de gigantes e, de fato, engendrou-os: gigantes em poder de pensamento, paixão, caráter, multilateralidade e sabedoria. Os homens que estabeleceram o moderno domínio da burguesia eram alguma coisa em quase nada limitados pelo espírito burguês. Muito pelo contrário, o caráter aventureiro dessa época nêles se refletiu em certa dose. Não existia, então, quase nenhum homem de certa importância que não tivesse feito extensas viagens; que não falasse quatro ou cinco idiomas; que não se projetasse em várias atividades. Leonardo da Vinci era não só um grande pintor, mas também um grande matemático, mecânico e engenheiro, a quem os mais variados ramos da física devem importantes realizações. Albert Dürer era pintor, gravador, escultor, arquiteto e, além disso, inventou um sistema de fortificações que continha várias das ideias, muito mais tarde assimiladas por Montalembert, das modernas fortalezas alemãs.

[...] os heróis dessa época não se achavam ainda escravizados à divisão do trabalho, cuja ação limitativa, tendente à unilateralidade, se verifica freqüentemente entre seus sucessores. Mas o que constituía sua principal característica era que quase todos participavam ativamente das lutas práticas de seu tempo, tomavam partido e lutavam, êste por meio da palavra e da pena, aquele com a espada, muitos com ambas. Daí essa plenitude de força e caráter que fazia deles homens completos. Os sábios de gabinete são a exceção: ou eram pessoas de segunda ou terceira classe, ou prudentes filisteus que temiam queimar os dedos. (ENGELS, 1979, p. 15-16).

Gostaríamos de esclarecer que esse exórdio, relativamente extenso, além de riquíssimo em elementos históricos, sintetiza magistralmente alguns dos princípios fundamentais que subsidiam não apenas nossa visão social de mundo, como também diversos pressupostos basais que serão desenvolvidos ao longo deste capítulo.

Deste modo, seguiremos versando sobre questões de natureza teórico-filosóficas no intuito de refletir a respeito da necessidade de se construir uma coerência intrínseca entre os pressupostos teóricos que fundamentam o olhar do pesquisador e os caminhos metodológicos acerca da coleta, organização, análise/interpretação e apresentação dos dados relativos aos fenômenos pesquisados.

Deste modo, realizaremos uma breve apresentação dos processos de reflexão e construção da coerência necessária acerca da pesquisa, segundo os pressupostos do materialismo histórico dialético, apontando os motivos que geraram as reflexões e ações em busca das possibilidades de construção do processo de pesquisa segundo esta perspectiva. Portanto, serão problematizados ao longo deste capítulo, além da gênese contraditória motriz da reflexão teórico-filosófica posta na pesquisa, diversos aspectos que, a partir de suas determinações recíprocas, podem contribuir para a busca e o atendimento da necessária coerência teórico-filosófica e metodológica objetivada no processo de pesquisa.

Também procuramos refletir, ainda que de modo introdutório, a respeito da natureza e produção do conhecimento na teoria histórico cultural, fundamentada nos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico Dialético, ou seja, serão analisadas, de acordo com nossas possibilidades e limitações, questões de ordem epistemológica, ontológica e lógica presentes no processo de pesquisa.

Após refletir sobre a produção do conhecimento, de modo geral, apontaremos para as possibilidades metodológicas encontradas, no cerne das especificidades deste trabalho, no que tange ao processo de construção e categorização dos dados a serem analisados, rumo ao atendimento dos objetivos alçados nesta pesquisa.

Todavia, a descrição minuciosa do processo de coleta e categorização dos dados não será apresentada neste capítulo, mas sim no próximo, ficando este momento dedicado a uma reflexão dos processos científicos de produção do conhecimento construídos ao longo do processo da pesquisa. Concluídos estes breves prolegômenos podemos adentrar nas questões apresentadas acima.

### **3.1 Aspectos processuais e históricos rumo à elaboração de uma metodologia de pesquisa Materialista Histórico Dialética: primeiras aproximações.**

Desde o início da elaboração do projeto, que resultou nesta pesquisa, sempre tivemos bastante clareza a respeito dos pressupostos teóricos e filosóficos nos quais pretendíamos respaldar nosso trabalho, nos colocando, então, no cerne do Materialismo Histórico Dialético, desenvolvidos inicialmente por Karl Marx e Frederich Engels e continuado por muitos dos grandes pensadores do século XX e na Teoria Histórico Cultural de Vigotski e seus colaboradores.

Todavia, tais esclarecimentos no que tange os fundamentos filosóficos deste trabalho, nem sempre se fizeram presentes no processo de elaboração e desenvolvimento dos caminhos metodológicos a serem seguidos pelo pesquisador. Tal fato foi corretamente percebido pela banca de qualificação<sup>7</sup>, a qual muito contribuiu para a construção dos passos iniciais rumo a efetivação de um caminho metodológico coerente aos pressupostos filosóficos anteriormente apresentados.

Consideramos que tais dificuldades metodológicas presentes no processo de desenvolvimento da investigação em nada depreciam o valor e a qualidade dos resultados obtidos no trabalho, ao contrário, acreditamos que tais dificuldades por nós enfrentadas no decorrer desta pesquisa, foram sendo superadas à medida que estudávamos e nos apropriávamos do método materialista histórico dialético, com objetivo de superar a histórica tendência na formação intelectual brasileira, calcada desde seus primórdios nas bases do positivismo e que provocou dicotomias que ainda necessitam ser superadas, tais como “quantitativo x qualitativo, objetividade x subjetividade”, indivíduo x sociedade, dentre outras dicotomias que acarretaram problemas quanto as possibilidade de apreensão do real pelo pensamento (MARTINS, 2001).

Deste modo, fazemos questão de explicitar tais questões para que outros pesquisadores, ao se deparar com situação semelhante, possam encontrar algumas pistas e referências tanto sobre as dificuldades encontradas, como também sobre os caminhos a serem trilhados, assim como as limitações por nós parcialmente superadas. Diante desse processo, entendemos já estarmos dando os primeiros passos rumo à consolidação de uma coerência teórico-filosófica e metodológica, posto que o processo de construção

---

<sup>7</sup> Fizeram parte da Banca de Qualificação as Profas. Dras. Elenita Tanamachi e Renata Maria Coimbra Libório.

do conhecimento, de acordo com Marx (1985) não ocorre de forma linear e mecânica, como pensam os positivistas, mas sim de forma contraditória, processual, avançando por recuos e superando por incorporação as limitações do processo, rumo à apreensão do real pelo pensamento.

### **3.2 Aspectos epistemológicos**

Assim sendo, queremos fazer ciente que neste trabalho estamos buscando alçar os primeiros passos rumo à consolidação de uma metodologia de pesquisa Materialista, Histórico-Dialética, partindo do princípio de que

“[...] o marxismo dispensa a adoção das chamadas abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para fazer o científico – a epistemologia materialista histórico dialética” (MARTINS, 2001).

Deste modo, Martins (2001), afirma que o método Materialista Histórico Dialético possibilita a superação das limitações impostas pelo positivismo, configurando-se em uma possibilidade de fundamentação teórico-metodológica inerente à busca da apreensão da realidade pelo pensamento. Neste mesmo sentido, Silva (2000), afirma que o confronto epistemológico existente entre o positivismo e o marxismo deve-se ao fato de que o positivismo, ao identificar os fenômenos sociais com os fenômenos da natureza, incorre em equívoco ao desconsiderar, deste modo, o processo histórico social de produção e reprodução do conhecimento por parte dos seres humanos.

De acordo com Silva (2000, p. 58), o positivismo surge entre o final do século XVIII e início do século XIX, aliado as transformações históricas e sociais da época, com forte inspiração nos ideais do iluminismo. A autora avalia que neste contexto histórico o positivismo cumpriu uma função revolucionária, ao passo que lançou bases teóricas e filosóficas relacionadas aos ideais de progresso e superação do estado feudal, aliando-se ao movimento modernista, vinculado intrinsecamente às demandas da Revolução Industrial. Deste modo, ao buscar fundamentar-se nas ciências da natureza, a sua perspectiva de mundo, posicionava-se de forma antagônica aos interesses do obscurantismo medieval.

Todavia, esse caráter revolucionário referente aos princípios medievais não ocorria do mesmo modo quando se tratava da análise da sociedade nascente de então.

Com relação ao capitalismo, desde seus primórdios, o positivismo sempre estabeleceu uma justificação lógica que visava compreender o terreno dos acontecimentos sociais enquanto *locus* de “harmonia natural”, objetivando, desta forma, um apaziguamento e um consenso social (SILVA, 2000).

Embora os conflitos sociais não tenham cessado com o advento do capitalismo, ao contrário, se antagonizavam cada vez mais, o discurso positivista deixa “de lado o posicionamento ético ou político sobre o estado de coisas existentes [...] e limita-se a constatar que esse estado é natural, necessário, inevitável e produto de leis invariáveis” (SILVA, 2000, p.61). Deste modo, pode-se concluir, portanto, que este “naturalismo sociológico” postula uma “neutralidade axiológica da ciência”, que conduz a uma homogeneização epistemológica equivocada e politicamente ambígua ao desconsiderar o condicionamento histórico-social dos fatos e do conhecimento, bem como seu papel político, como afirma o autor.

O Materialismo Histórico Dialético, por outro lado, se estabelece antagonicamente ao positivismo, por buscar a gênese histórico-concreta das causalidades motrizes das transformações históricossociais, dos conflitos de interesses, da luta de classes, dos diferentes modos de produção e reprodução da vida humana na terra. Objetivando adentrar no cerne dos fenômenos, Marx e Engels (1985), necessitavam superar tais visões de mundo calcadas na superficialidade e na imediatez das aparências. Foi na inversão materialista da dialética Hegeliana que Marx conseguiu encontrar os instrumentos necessários ao raciocínio, para a superação de uma visão sincrética da realidade, rumo à apreensão de suas determinações concretas, por parte do pensamento.

Assim, Martins (2001), nos chama a atenção afirmando que a superioridade da “epistemologia marxiana” se encontra, portanto, na possibilidade de uma apreensão efetiva da concreticidade dos fenômenos, por parte do pensamento dialético, a partir de algumas pressuposições, quais sejam: a primeira defende que a apreensão do fenômeno por parte do pensamento não ocorre de forma imediata, necessitando, deste modo, o “desvelamento de suas mediações”; a segunda afirmativa indica que para alcançar tal objetivo é necessário que o pensamento realize inúmeras mediações, analisando o objeto investigado em suas múltiplas determinações e possibilidades, de modo a buscar captar de forma profunda suas diversas propriedades, ou seja, “enquanto síntese” de inúmeras determinações.

Neste mesmo sentido podemos destacar que a teoria marxiana explicita que o concreto é efetivamente concreto, porque se apresenta como síntese de múltiplas determinações, como unidade do diverso que aparece no pensamento humano como síntese, ou poderíamos dizer, como ponto de partida e, ao mesmo tempo, como resultado. Nesse sentido, a realidade empírica é o ponto de partida do pensamento para se chegar à realidade concreta e, na efetivação desse processo, o pensamento lança mão da *análise* como estratégia fundamental para elevar-se do abstrato ao concreto e reproduzi-lo como concreto pensado, como afirma Duarte (2000).

Na epistemologia marxiana o conhecimento é entendido como apropriação da realidade objetiva pelos homens, no sentido de superar visões pseudoconcretas da realidade, como afirma Kosik (1969), pois, compreende-se que é a própria realidade que é reproduzida no pensamento humano a qual deve ser reconhecida desde sua raiz e como síntese de muitas determinações. Nesse sentido, o concreto pensado, ou seja, o produto do pensamento constitui-se pela via da apropriação dialética do real, através da análise e mediação do abstrato.

Visando elucidar especulações idealistas sobre a questão da materialidade do pensamento, Oliveira (1996, p.28) afirma que “a universalidade é uma abstração que tem sua base concreta na própria realidade” e enfatiza que a ciência ao utilizar-se de abstrações mais gerais – as categorias – possibilita, no pensamento humano, a compreensão do movimento concreto da realidade. Para a autora, o desenvolvimento da realidade concreta, em sua multilateralidade e complexidade, se dá a partir da elevação de um determinado movimento específico da realidade, a um conceito (abstração) que representa esse movimento no pensamento humano.

Segundo Oliveira (1996, p.13), torna-se imprescindível compreender a realidade como síntese de muitas relações sociais isso porque “não existe o desenvolvimento do homem em geral à parte da história real das relações sociais concretas entre os indivíduos” e, cada sujeito humano, deve ser compreendido como resultado de um conjunto de determinadas relações sociais concretas, as quais, no processo de compreensão da realidade, devem ser captadas pelo pensamento humano.

Ademais, Martins (2001) ressalta outros dois aspectos fundamentais da epistemologia marxiana. O primeiro deles indica a necessária relação entre as partes e o todo, de modo a não considerar os fenômenos enquanto elementos isolados e passíveis de sobreposições diretas e mecânicas, e o segundo, alerta para a existência ontológica da realidade na sua total independência para com a consciência dos indivíduos.

Sobre estes aspectos trataremos nos itens seguintes, no sentido de buscar apontamentos para a possibilidade de construção, ainda que primária, de unidades de análise, objetivando construir respostas, mesmo que parciais, para os problemas de investigação apontados nos objetivos deste trabalho.

### 3.3 Aspectos ontológicos

De longa data, é o homem considerado como um ser à parte, qualitativamente diferente dos animais. [...] Quanto a saber onde é que os diversos autores viam esta diferença e como a explicavam, isso, é outra história (LEONTIEV, 197, P. 261).

Esta assertiva de Leontiev, formulada no livro *O desenvolvimento do psiquismo*, abre a perspectiva de um debate recorrente e fundamental na história do pensamento humano que se refere ao saber a respeito da natureza e a especificidade do Ser. Todavia, não se trata da reflexão acerca de qualquer tipo de ser, mas de um ser especificamente particular, o ser humano. Leontiev indica logo na sequência de seu texto que esta singularidade com relação aos outros seres da natureza, inclusive para com os animais, mesmo os mais desenvolvidos, reside na socialidade, afirmando que tudo que nele há de humano “provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (p. 261).

Contudo, a questão referente a socialidade do ser humano já foi relativamente bem abordada nos capítulos anteriores e será brevemente resgatada nos itens seguintes, a saber sobre o processo de cognoscibilidade da realidade por parte do ser humano.

Neste momento, nosso objetivo ao buscar apresentar determinada compreensão a respeito de questões ontológicas caminhará no sentido de aprofundar a afirmativa colocada no tópico anterior – Aspectos epistemológicos – que apontava para a necessidade de superar a visão positivista de ciência, pautada na identificação das leis que regem o metabolismo social às leis da ciência que investiga a natureza.

Apenas a correta compreensão a respeito da especificidade do ser humano, pode levar a uma análise da metodologia científica mais adequada a ser aplicada ao estudo dos fenômenos humanos. Neste sentido, um entendimento coerente sobre questões epistemológicas para as ciências humanas estabelece uma relação indissociável para com o estudo da ontologia.

A fim de dar conta de tal empreitada, buscamos basear nossa análise da ontologia nos escritos do pensador húngaro György Lukács, que no intento de escrever

uma Ética, avaliou necessário, anteriormente, fundamentá-la nos marcos da especificidade do ser social, objetivando combater exatamente os desvios positivistas que o pensamento marxista foi submetido ao longo do século XX, principalmente sob a égide da III Internacional (LUKÁCS, 2010).

Neste sentido, Lukács (2010, p.33) inicia seus *Prolegômenos* – obra que ficou conhecida como “Pequena Ontologia” – apontando para as históricas dificuldades constatadas pela tentativa de basear uma determinada compreensão de mundo sobre a reflexão referente ao ser, afirmando que “os últimos séculos do pensamento filosófico foram dominados pela teoria do conhecimento, pela lógica e pela metodologia, e esse domínio está longe de ser superado”.

De acordo com o autor, tal situação se deveu ao fato de que o estudo do ser sempre se aportou em uma fundamentação abstrata, idealista e metafísica, de cunho eminentemente religioso, acarretando um “respeitoso” desprezo científico, chegando a um ponto onde

O moderno neopositivismo, em seu período de florescimento, qualificou toda indagação sobre o ser, até mesmo qualquer tomada de posição em relação ao problema de saber se algo é ou não é, como um absurdo anacrônico e anticientífico (LUKÁCS, p. 34, 2010).

Em contraposição às visões metafísicas da especificidade do ser, Lukács apresenta uma compreensão radicalmente distinta a respeito desta problemática, evidenciando-se uma ontologia baseada nos marcos do materialismo, elimina do seu estudo da ontologia qualquer possibilidade de idealismos metafísicos, o que pode ser bem observado a seguir

De um lado, uma consideração ontológica é impossível sem procurarmos seu primeiro ponto de partida nos pontos mais simples da vida cotidiana dos homens. Para expor este fato nos estados mais rudimentares, é preciso lembrar uma trivialidade, muitas vezes esquecida, de que só uma lebre que exista pode ser caçada, só uma amora que exista pode ser colhida, etc. Todo pensamento, cujas pressuposições e conclusões perdem esse fundamento último, tem de dissolver-se subjetivamente, em sua totalidade e em seus resultados. Mas, por outro lado – devido igualmente ao fato básico, próprio do ser humano, de que nunca somos capazes de ter um conhecimento total de todos os componentes de nossas decisões e suas consequências -, também na vida cotidiana o ser real muitas vezes se revela de maneira distorcida. Em parte, os modos de manifestação imediata encobrem o realmente essencial no plano ontológico, em parte, nós mesmos projetamos no ser, com silogismos analógicos

precipitados, determinações que são totalmente estranhas a ele, apenas imaginadas por nós; além disso, confundimos com o próprio ser os meios com que tomamos consciência de momentos determinados do ser etc. Portanto, é preciso partir da imediatidade da vida cotidiana, e ao mesmo tempo ir além dela, para poder apreender o ser como autêntico em-si. Mas, simultaneamente, também é preciso que os mais indispensáveis meios de domínio intelectual do ser sejam bem submetidos a uma permanente consideração crítica, tendo por base sua constituição ontológica mais simples. As inter-relações desses dois pontos de vista aparentemente opostos é que possibilitam uma aproximação daquilo que o ser, como ente, verdadeiramente é (LUKÁCS, p. 37, 2010).

Nesta extensa citação, que buscaremos explicar estabelecendo relações com o nosso contexto de intervenção e pesquisa, György Lukács nos apresenta vários pontos de análise que são de fundamental importância para a elaboração de uma metodologia de pesquisa na direção que objetivamos. O autor começa sua sentença atentando para aquilo que estávamos problematizando anteriormente, ou seja, explicando os fundamentos materialistas em que devem ser baseados uma análise coerente do ser humano.

Deste modo, ao refletirmos sobre a realidade pesquisada, a fim de construir análises e interpretações dos fenômenos investigados pelo pesquisador, deve-se estar atento para que não sejam realizadas elucubrações idealistas e abstratas que não correspondem efetivamente com a realidade defrontada. Assim, o ponto de partida de qualquer investigação deve ser a própria realidade, que, a princípio, se apresenta de forma sincrética e fragmentada.

No intuito de não incorrer no equivoco alertado pelo autor (a dissolução dos fundamentos e resultados do pensamento no campo da própria subjetividade), se faz necessário romper a parcialidade das aparências pelas quais os fenômenos se revelam e buscar encontrar, através de inúmeras mediações no plano do pensamento, as verdadeiras determinações, os motivos que regem a construção da realidade na direção em que ela se apresenta.

No caso da realidade escolar, *locus* de realização deste trabalho, para que não incorramos nestes equívocos ao interpretar as situações concretamente vivenciadas, precisamos buscar compreender não apenas as situações em si, mas, ao contrário, compreendê-las enquanto parte de uma totalidade maior, buscar estabelecer as relações dos acontecimentos registrados isoladamente para com a historicidade na qual eles se inserem e analisá-los a partir de suas reais motivações, causas e determinações.

Tais situações não são engendradas por determinações exclusivas e unilaterais. Os conceitos de causalidade mecânica, típicos do positivismo, no qual toda consequência tem em si uma causa exclusiva e bem definida, não dão conta de explicar a complexidade da realidade histórica e social humana, não dão conta de explicar o processo de personalização dos sujeitos humanos, sujeitos estes, que constroem coletivamente, em maior ou menor grau, as multideterminações da realidade escolar.

Por último, Lukács nos apresenta a necessidade de colocar em avaliação o próprio processo de pensamento, submeter, constantemente, a própria análise da realidade a uma rigorosa crítica, posto que, como o autor havia explicado anteriormente, existe uma impossibilidade ontológica de se conhecer de forma absoluta todas as determinações das ações humanas, bem como pressupor todas as suas consequências. Ou seja, o elemento do acaso sempre se fará presente.

Portanto, fica claro que nesta perspectiva a apreensão do real pelo pensamento, não coincide, como afirma equivocadamente o pós-modernismo, com o intuito de estabelecer verdades absolutas, inquestionáveis, eternas e imutáveis. Ao contrário, como será possível perceber no tópico seguinte, onde trataremos da relação entre a lógica formal e a dialética, também o pensamento, que busca apreender as determinações deste real, precisa de mecanismos para estabelecer uma aproximação infinita da realidade, que não cessa de se transformar, como afirma Novack (2006, p. 38).

Outra questão de suma importância para uma correta apreensão da ontologia nesta perspectiva, aprofundando a questão anterior, é a análise realizada pelo autor no que diz respeito às diversas formas de manifestação do Ser. Para Lukács (2010) a estrutura do ser se exprime em três grandes formas, qualitativamente distintas: o ser inorgânico, o ser orgânico e o ser social. O autor afirma ainda que apenas uma formulação correta no que diz respeito às conexões e diferenciações existentes entre estas três formas de ser podem levar a uma compreensão adequada a respeito da especificidade do ser social.

É preciso ter sempre em mente que uma fundamentação ontológica correta de nossa imagem de mundo pressupõe as duas coisas, tanto o conhecimento da propriedade específica de cada modo de ser como o de suas interações, inter-relações etc. com os outros. Nas duas direções, o desconhecimento da verdadeira relação (unidade na diversidade, por meio dela a separação e a oposição nas interações homogêneas etc.) pode conduzir às maiores distorções do conhecimento daquilo que é o ser. O ser humano pertence ao mesmo tempo (e de maneira difícil de

separar, mesmo no pensamento) à natureza e à sociedade (LUKÁCS 2010, p. 41-42).

A distinção, sempre parcial, do ser humano para com o ser da natureza reside, para Marx (2004) e Lukács (2010), nas especificidades de sua práxis. Ou seja, as características que distinguem o modo pelo qual os seres humanos *intervêm* na natureza, do modo pelo qual os outros seres vivos *interagem* com a natureza, é exatamente o fundamento ontológico de diferenciação dos humanos para com os demais seres da natureza. Esta característica também já foi razoavelmente abordada no capítulo II desta dissertação, que trata da construção da consciência a partir da atividade humana, o trabalho.

Reitera-se que a característica que eleva o trabalho humano ao nível de práxis é o fato de que nesta atividade se encarna um “pôr teleológico”, ou seja, realiza atividades orientadas a um fim determinado, um objetivo a ser atingido. Noutros termos, a ação humana é dotada de intencionalidade, portadora de um fim, é, em suma, uma atividade consciente (LUKÁCS, 2010).

De modo contrário, nos outros seres da natureza, não existem finalidades previamente estabelecidas, os acontecimentos são movidos pelo mecanicismo causal e não por “teleológico”, como afirma Lukács

Em termos realmente ontológicos, tais complexos duplos (causas e intencionalidades) só existem no trabalho e em suas consequências sociais, na práxis social. O modelo do pôr teleológico modificador da realidade torna-se, assim, fundamento ontológico de toda práxis social, isto é, humana. Na natureza, em contrapartida, só existem conexões, processos etc. causais, nenhum tipo de teleológico (LUKÁCS, p. 45, 2010).

Obviamente, a questão da especificidade da ontologia social não cessa por aqui, no entanto, supomos que tais esclarecimentos já são suficientes para ilustrar nossa afirmativa de que os conceitos mecanicistas e naturalizantes do positivismo não dão conta de expressar a complexidade dos fenômenos sociais e históricos, tipicamente humanos.

No entanto, acreditamos que apenas o reconhecimento da historicidade dos fenômenos humanos não é suficiente para nos ajudar a apreender esta complexidade de inter-relações por parte do pensamento investigativo. Para atingir tais objetivos, lança-se mão de instrumentos teóricos que possibilitem uma aproximação à materialidade histórica dos fenômenos apreendidos pelo pensamento. Um destes instrumentos, de importância fundamental e necessária, é a lógica; uma determinada forma de organizar

o pensamento a fim de atingir o objetivo da cognoscibilidade dos fenômenos. Trataremos desta questão a seguir.

### **3.4 Aspectos lógicos: instrumentos necessários à cognoscibilidade do real: a lógica formal e a lógica dialética**

A lógica é uma ciência que procura compreender os processos do pensamento humano, investigando como o mesmo é produzido nas mentes humanas. Ao longo da sua existência depreendeu dois tipos fundamentais: a lógica formal e a lógica dialética que são as formas mais desenvolvidas de proposições do pensamento humano e tem como função a compreensão de todo o tipo de proposição relativa ao mundo natural, humano e social.

Os primeiros pensadores gregos fizeram importantes descobertas sobre a natureza do processo de pensamento humano e seus produtos e Aristóteles foi quem sintetizou esses estudos iniciais, classificou e sistematizou os resultados das investigações acerca do pensamento e criou a lógica formal. Essa lógica, conhecida por lógica aristotélica, manteve seu predomínio no reino do pensamento durante 2.000 anos e foi questionada a partir da elaboração da lógica dialética Novack (2006).

Apesar dos gregos já conhecerem os princípios da dialética, esse tipo de lógica ficou embrionária no pensamento grego, dada a supremacia dos teóricos da lógica formal, dentre eles Aristóteles que difundiu e universalizou a lógica formal. A lógica dialética, portanto, se consolidará na Alemanha com Hegel e posteriormente com Marx e Engels.

A dialética é consagrada por um dos maiores filósofos da ciência moderna, Hegel que expôs as formas gerais de compreensão e funcionamento da lógica dialética. Na Alemanha, movido pelos ideais da revolução francesa, Hegel procura resgatar a relação dinâmica entre a ontologia, a teoria do conhecimento e a lógica, com o objetivo de superar a lacuna colocada entre as leis e formas do pensamento e as leis da realidade. Nesse processo, Hegel consegue apontar a complexidade e multilateralidade da dialética do singular/particular/universal, indicando que a dialética ocorre tanto na realidade como no pensamento.

A filosofia hegeliana pretendia superar, de forma idealista, o isolamento entre as leis e as formas do pensamento e as leis da realidade concreta, porque considerava que aquelas são as mesmas leis do ser, já que elas refletem o conteúdo objetivo destas. Na

sua visão idealista, Hegel considera o pensamento como a base de todo o processo de desenvolvimento da realidade, ou seja, o pensamento como constituinte da própria realidade e, portanto, o próprio ser.

Considerando as reflexões de Hegel, Marx e Engels, efetuaram uma revolução dentro da lógica hegeliana ao assentarem a sua dialética numa visão materialista de homem e de mundo, se contrapondo a Hegel que fundamentava sua dialética numa visão idealista de homem e mundo.

A dialética marxiana, dispõe-se a compreender o real nas suas múltiplas determinações e constitui, segundo Vieira Pinto (1979, p.212)

[...] o modo superior de pensar a realidade, mas é um modo de pensar do *homem* concreto, de alguém que está obrigatoriamente em comunicação com seus semelhantes, que vive em sociedade, em determinado regime político e econômico, e se exprime pela linguagem usual. O pensamento dialético possui caráter eminentemente existencial, no sentido de que é o homem, sempre existente em situação histórica definida, que se torna capaz de apreender do processo da realidade as categorias e leis lógicas, neste presentes, de elevá-las à condição subjetiva e aplicá-las à explicação mais geral da realidade que explora. A dialética não significa, por conseguinte, uma ciência fria, impessoal, um puro sistema de ideias, o que traz o risco de fazê-la distinguir-se pouco da metafísica, mas tem de ser interpretada, enquanto sistema lógico, existindo subjetivamente no plano da razão, como produto do homem, que a formula no curso das operações pelas quais, como sujeito, intervém nos processos objetivos [...] (PINTO, 1979, p. 212).

A possibilidade efetiva da apreensão do real pelo pensamento é um princípio básico do Materialismo Histórico Dialético. Para tanto, se faz necessária a utilização de instrumentos teóricos que medeiam este processo, pois, como não é exagero ressaltar, a apreensão da realidade pelo pensamento não se dá de modo imediato e superficial, é necessário romper o plano das aparências e ir em busca das múltiplas determinações do fenômeno investigado.

No que se refere a materialidade do ser e de seu pensamento consideramos que as reflexões contidas na primeira parte da dissertação, bem como aqueles presentes nos aspectos ontológico desenvolvidas anteriormente, são suficientes para esclarecer esta questão, portanto, trataremos a seguir, prioritariamente, das diferenças existentes entre a lógica formal e a dialética, considerando que é preciso compreender as limitações da lógica formal que a impossibilitam de apreender a realidade e apontar para as características presentes na lógica dialética que superam esta problemática.

É importante salientar que se faz necessário, primeiramente, conhecer e apreender a natureza da lógica formal para que se possa compreender a lógica dialética, uma vez que a lógica dialética apresenta-se como crítica da lógica formal e tem como finalidade superá-la por incorporação.

As funções da lógica formal permitiram aos cientistas formularem aproximações bastante razoáveis acerca de diversos objetos e fenômenos, principalmente aqueles voltados ao estudo da natureza. Também possibilitaram a investigação de objetos isolados, particulares, quando excluídos de suas inter-relações com outros objetos ou fenômenos. Assim, pode-se dizer que, os mecanismos formais de operação lógica se configuram enquanto um instrumento analítico no qual

A lógica com que o fato observado deve ser tratado será aquela que se move no círculo das correlações imediatas, e que, por isso, não precisa invocar categorias de grau superior de generalidade, tais as de mediação, determinismo recíproco e totalidade. A lógica formal está perfeitamente habilitada a dar conta desta missão elementar (PINTO, 1979, p. 177).

Portanto, as leis da lógica formal que consideram as coisas de forma estática (lei da identidade), isoladas (lei da não contradição) e de modo mutuamente excludente (lei do terceiro excluído), apresentam características necessárias, mas restritas, ao processo investigativo. A lei da identidade, de acordo com Novack (2006), tem por finalidade o reconhecimento das coisas, sua classificação e diferenciação. Deste modo, é de inegável serventia para o processo científico já que “a classificação, a comparação de similaridades e diferenças é a base, o primeiro passo da investigação científica” (NOVACK, 2006, p. 28).

No entanto, sobretudo os fenômenos sociais e humanos, principalmente aqueles em que se faz necessário analisar e compreender, no bojo de um processo dinâmico, social e histórico, a dinâmica da constituição da personalidade e a elaboração de sentidos, significados, valores e percepções a respeito de um dado fato social, como, por exemplo, o fenômeno da pobreza e exclusão social, como é o caso desta pesquisa que ora realizamos, torna-se prioridade a utilização de instrumentos lógicos que possibilitem ir além do plano da imediatez de tais fenômenos, posto que seus determinantes não se revelam no plano das aparências e, para isso, a lógica dialética é imprescindível (VIEIRA PINTO, 1979).

A lógica dialética passa a ser, então, a lógica das contradições, afirmando que o movimento e a contradição estão presentes na totalidade da existência, relacionando-se

com esta totalidade e sofrendo influências de tudo aquilo que existe. A compreensão de “identidade” das coisas, que representa o isolamento e distinção de algo perante todo o resto, ganha nova qualidade, passa a se exprimir, a partir da compreensão dialética, enquanto “unidade”, ou seja, enquanto “conciliação de contrários”, assumindo aspectos originalmente novos, que tem sua gênese nos processos objetivos e são refletidos “no plano das ideias, juízos e teorias que representam um passo a frente no progresso do conhecimento” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 189).

O movimento, a contradição e a unidade passam a ser as novas chaves teóricas necessárias a busca da compreensão da realidade o mais próximo de sua verdadeira concreticidade. Nas palavras de Vieira Pinto,

[...] a dialética interpreta o processo da realidade vendo nele uma sucessão de fenômenos cada um dos quais só existem enquanto contradição com as contradições anteriores, só surge por negação da realidade que o engendra, e se revelará produtivo de novos efeitos objetivos unicamente na medida em que estes, sendo o “novo” recém surgido, negam aquilo que os produziu. Mas isto sendo já a negação do seu próprio antecedente, leva a que se conceitue o “novo” enquanto tal, como “negação da negação”. Justamente por ser uma negação quando visto na perspectiva da sua gênese é que aparece, do ponto de vista da realidade atual, como a “posição” de algo original. [...] tudo que existe, todos os fenômenos, a universalidade dos aspectos do processo da realidade estão sujeitos a esta lei. Significa que toda coisa é ao mesmo tempo, e sob o mesmo ponto de vista, positiva e negativa, ou seja, que a contradição está no âmago de tudo que é real. A oposição entre os contrários não significa uma relação externa entre coisas distintas, mas constitui uma característica constante da essência de cada coisa, e em tal sentido tem de figurar no conceito que o pensamento cria a respeito dela (VIEIRA PINTO, 1979, p. 189).

Portanto, é correto afirmar que o pensamento não deve refletir apenas sobre “as contradições” da realidade a fim de negá-las ou admiti-las, mas sim, operando em um nível qualitativamente superior, pensar “por contradição”, incorporando-a como um instrumento lógico operacional de modo a buscar compreender a dinâmica dos fenômenos, naturais ou sociais, na sua própria processualidade.

Fato semelhante ocorre com as demais leis e categorias do Materialismo Histórico Dialético. Tomemos como exemplo a compreensão de historicidade do ser social: ao se colocar enquanto objeto de autorreflexão, o ser humano é levado a se reconhecer como um ser histórico, inserido em um mundo com sua própria historicidade, na qual o humano se insere, muito tardiamente, intervindo de modo a

construir sua própria história a partir das modificações no curso da “história natural”. Assim, o ser humano necessita compreender-se enquanto parte de uma totalidade maior, da qual é produto e, em certa medida e a partir de um determinado momento, passa também a ser produtor (LUKÁCS, 2010).

O reconhecimento do ser enquanto não ser, ou, em outros termos, o auto reconhecimento do ser humano enquanto produto e produtor, ao mesmo tempo, do curso da história nada mais é do que o reconhecimento, por parte do pensamento, da contradição existente na realidade histórica. Tal conceituação, para ser devidamente compreendida, necessita ser desenvolvida no interior de uma lógica que incorpore a contradição como um princípio admissível. Deste modo, historicidade do ser social e contraditoriedade do pensamento são categorias interdependentes (LUKÁCS, 2010).

Este movimento de interpenetração de opostos e transformação qualitativa dos conteúdos do pensamento rumo à apreensão do movimento contínuo de transformação da realidade jamais pode ser captado pela lógica formal, posto que

O conceito formal abstrai do movimento, rejeitando-o para o plano da sensibilidade; o conceito dialético incorpora a mobilidade à representação racional. As ideias mudam de conteúdo com o avanço do processo de penetração da razão subjetiva na realidade, efetuado pela investigação científica do mundo. Ao refletir novas propriedades da coisa representada, seu conteúdo se altera, se enriquece de notas antes desconhecidas, mas o que importa é perceber que esta acumulação de conhecimentos não se faz casualmente mas por um processo próprio, travado no interior da ideia, em correlação com a experiência cada vez mais adequada que o homem tem do mundo (VIEIRA PINTO, 1979, p. 195).

Fica expresso, deste modo, que a lógica dialética busca superar as dicotomias da lógica formal por meio do reconhecimento do processo contínuo de transformação da realidade ao longo do tempo (historicidade e movimento), pela compreensão da inter-relação de todos os fenômenos (interpenetração de opostos e contradição), quer sejam naturais ou sociais e pela defesa ontológica da independência da realidade frente ao pensamento (materialismo).

É necessário esclarecer que a compreensão dialética de historicidade tem por finalidade, e faz questão de explicitá-la, realizar uma aproximação infinita, no plano do pensamento, para com o movimento incessante de transformação da realidade. A captação da realidade pelo pensamento jamais pode dar-se de modo absoluto. Ao contrário, os instrumentos do pensar dialético oferecem um tipo distinto de

compreensão, ao não admitir que “a ideia seja comparada a imagem fixa de uma película de cinema, mas considera-a móvel, compreende que ela mesma é o filme” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 201).

Portanto, é possível afirmar que o interesse pelo estudo da dialética “é um fato perfeitamente explicável pelo avanço do progresso científico, não podendo ser atribuído a intenções de proselitismo doutrinário” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 176). Ao contrário, o Materialismo Histórico Dialético busca desenvolver explicações da realidade de forma processual e dinâmica, de modo coerente para com a própria metamorfose do real.

As distinções entre a lógica formal e a dialética, no entanto, não se encerram nos aspectos problematizados neste breve incursão no universo da lógica, outros elementos, leis e categorias compõem os mecanismos de análise e processos de funcionamento do pensamento, todavia, não avaliamos necessário – nem possível neste momento – aprofundar a reflexão sobre tais questões. Consideramos suficientemente esclarecidos aspectos fundamentais da lógica formal e da lógica dialética.

Serão ainda tratados neste capítulo, outras questões de ordem lógica, qual seja, a relação entre as partes e o todo, noutros termos, a dialética do singular-particular-universal, objetivando subsidiar a elaboração de categorias analíticas, bem como a análise de suas inter-relações, com vistas à aproximação, ao máximo do desenvolvimento, de unidades de análise acerca do fenômeno estudado, objetivo ainda não possível de se realizar nesta etapa do nosso trabalho, no entanto, objetivo a ser atingido futuramente no decorrer do aprofundamento de estudos acerca do método materialista histórico dialético e sua aplicação nos processos de investigação científica acerca da realidade.

Antes disto é necessário esclarecer outro aspecto fundamental de nossa perspectiva teórico metodológica e filosófica, que é a função social do conhecimento e os pressupostos valorativos existentes no interior das diversas concepções de ciência. Trata-se da questão da ética e sua relação com a finalidade da produção do conhecimento, distinção fundamental do Materialismo Histórico Dialético para com outras epistemologias. É o que pretendemos problematizar a seguir.

### **3.5 Aspectos éticos.**

Iniciamos as reflexões acerca da ética na pesquisa, lembrando Dellari Junior ao discutir a questão da verdade posta na investigação científica acerca da realidade. Segundo o autor,

“[...] numa orientação histórico cultural, a verdade sobre a realidade humana só é objeto de busca da investigação científica na medida em que é vista como questão prática, como pertinente à transformação daquela realidade [...]” (DELLARI JUNIOR, 2010, p. 2).

Complementando a afirmação do autor, lembramos as reflexões de Vazquez (1977, p. 206-207) ao afirmar que:

“A teoria em si – nesse como em qualquer outro caso – não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”.

Torna-se necessário, portanto, compreender que toda produção científica, filosófica, artística tem, implícita ou explicitamente, uma perspectiva ética, e isso pressupõe reconhecer e afirmar o compromisso social do pesquisador e sua filiação ético-política ao desenvolver seu trabalho acerca da realidade que investiga, analisa e discute.

Finalizamos o item anterior afirmando que a distinção fundamental entre o materialismo histórico dialético e as demais epistemologias, principalmente a positivista, reside na questão fundamental da ética. O positivismo, como já dissemos, por se restringir a compreender os fenômenos sociais enquanto semelhantes aos da natureza, elimina do cenário da problematização científica os aspectos éticos e políticos, posto que na natureza não existe juízo de valor sobre os fenômenos ocorridos. Ou seja, ao postular princípios como os da “neutralidade científica”, incide em mais um reducionismo que pouco contribui para a construção de uma ciência com vistas à emancipação humana.

Como vimos, a atribuição de valor é uma característica eminentemente humana, pois, de acordo com Lukács (2010), a atribuição de finalidades, por sua vez dotadas de intencionalidade – valor –, é uma característica apenas existente no ser social e, nesse

sentido, é que valorizamos a necessidade da dialética materialista histórica como possibilidade real de compreensão do ser social.

Considerando, portanto, que toda intervenção humana na realidade é dotada de intencionalidade – e enfatizando o processo de intervenção que temos realizado na escola, que originou essa dissertação –, ao exteriorizar uma determinada concepção científica de mundo, objetiva fazê-lo no sentido do atendimento de uma necessidade concretamente existente, ou seja, o fazer científico não pode ser uma ação gratuita perante a realidade, ao contrário, deve buscar efetivamente solucionar uma determinada problemática humana e assumindo um determinado valor histórico social. Como é a questão da “pobreza” e da “exclusão social” debatidas neste trabalho.

No entanto, nem toda atividade se consubstancia em práxis – atividade revolucionária –, ou seja, nem toda tentativa de interpretação e intervenção, mesmo científica, na realidade é desenvolvida no sentido de transformá-la, ao contrário, algumas visam sua manutenção. De acordo com Vázquez (1977), mesmo a atividade filosófica que almeja interpretar originalmente a realidade não leva, necessariamente, a uma modificação do real. Neste ponto reside a diferença fundamental entre o Materialismo Histórico Dialético, cunhado por Gramsci (1995) como Filosofia da Práxis e as demais formas de interpretar e intervir sobre a realidade.

A nosso ver, a filosofia, seja como interpretação do mundo, seja como instrumento teórico de sua transformação, não é em si, de modo direto e imediato, práxis. A filosofia marxista, sendo necessariamente uma interpretação científica do mundo, corresponde a necessidades práticas humanas; exprime uma prática existente e, por outro lado, aspira conscientemente ser guia de uma práxis revolucionária. Com isso ressaltamos a função ideológica e social de uma filosofia que só pode ser prática na medida em que avança à utopia e transcende seus elementos puramente ideológicos para ser ciência.

Ademais, para a objetivação – externalização - de um “pôr teleológico”, faz-se necessário uma análise coerente acerca dos meios mais adequados para a realização das finalidades estabelecidas previamente, pois, como afirma Dellari Junior (2010), “não há fins sem meios”, ou seja, o autor esclarece que não é justificável a utilização de quaisquer meios para se atingir determinados fins, por mais elevados e nobres que eles sejam. Sendo assim, fica posta a necessidade de uma avaliação frequente em busca da efetivação de uma coerência teórico-prática, principalmente no processo de intervenção e pesquisa da realidade, sob pena de cair em contradição no que diz respeito aos

princípios ético-filosóficos que orientam a perspectiva científica que se dispõe a tarefa de analisar, intervir e transformar a realidade.

Portanto, ao refletir sobre a relação dialética entre fins e meios dentro do contexto da possibilidade gnosiológica de buscar a verdade no decorrer do processo de pesquisa, Dellari Junior (2010) realiza alguns apontamentos que julgamos de suma importância para a compreensão desta questão, tais como na afirmação abaixo:

“Os modos de conhecer não são vistos como *fim em si*, pelo deleite de “saber” sobre *este ou aquele tema*, por pura erudição, ou pelo poder retórico que por ventura a alguém venha a conferir, independente de se reconhecer qual modo de conhecer tais temas está mais próximo de suas contradições reais. Além disso, um conhecimento “crítico” restrito à “descrição” das coisas “tais como são”, ou “tais como para nós hoje se apresentam”, por fiel ou detalhada que seja, também não se constitui como *fim em si*” (DELLARI JUNIOR, p. 2, 2010) (destaques do autor).

Ou seja, segundo o autor, a finalidade do conhecimento científico não reside na própria ciência ou no próprio conhecimento em si, ou ainda, em interesses torpes, egoístas e mesquinhos, que buscam utilizar-se do conhecimento como instrumento de dominação e favorecimento pessoal, ao contrário, não são os seres humanos que devem estar a serviço da *Ciência*, mas a ciência que deve ser desenvolvida com vistas ao atendimento de necessidades humanas concretas, à superação das injustiças e desigualdades sociais, em suma, com vistas à emancipação humana.

Neste sentido, o conceito de “verdade”, ganha um conteúdo muito significativo na perspectiva do materialismo histórico dialético, ele passa a ser avaliado tendo como parâmetro a própria humanidade e as necessidades históricas de cada ser humano que vive e constrói, juntamente com os outros seres humanos, a própria humanidade.

Cabe esclarecer, com base em Dellari Junior (2010), que o conceito de verdade para o materialismo histórico dialético difere da sua aplicação corrente no senso comum, pois segundo o autor:

Ao falarmos de “busca da verdade” é preciso definir em que sentido sinalizamos o que está sendo buscado, pois está em jogo uma palavra que a alguns pode causar bastante estranheza ou desconforto, por comumente estar associada à sua acepção eclesial (um problema de “fé”) e/ou estritamente moral (um problema de “virtude”). E é ao problema epistemológico que estamos voltados (“verdadeiro” como oposto de “equivocado”) e não estritamente ao moral (“verdadeiro” como oposto de “mentiroso”) nem ao religioso (“verdadeiro” como oposto ao “herético”). (DELLARI JUNIOR, 2010, p. 3).

Para Delari Junior (2010) trata-se de discutir a questão da verdade na pesquisa científica considerando um problema epistemológico ou seja, compreender “verdadeiro” como oposto de “equivocado” e, nesse sentido, o pesquisador materialista histórico dialético deve buscar uma verdade crítica que supere os equívocos postos pelas pesquisas de caráter ideológico presentes na ciência.

A verdade crítica no campo da filosofia materialista histórico dialética avança na direção da busca de objetividade do conhecimento como critério da crítica. Para Delari Junior (2010, p. 3):

Não se trata de uma objetividade que isente o pesquisador de tomar posição, mas justamente daquela que o convida a posicionar-se não em função apenas de suas crenças pessoais, “absolutas” ou “relativas”, senão em confronto com as características mais profundas e elevadas da realidade que visa compreender, explicar e transformar. Nesse sentido, entendemos que aquilo que constitui o pensamento crítico é apresentar a realidade não só como “imaginamos que seja” ou “desejariamos que fosse”, mas “tal como é e pode ser”.

Diante do exposto, podemos compreender que o materialismo histórico dialético propõe-se uma compreensão objetiva da realidade, pautado na verdade crítica e na relação dialética entre a análise do “ser” e o “dever ser”, buscando construir uma vinculação ética ligada aos interesses humano-genéricos, e não aos interesses exclusivistas, sejam eles individuais ou os de um pequeno grupo social.

Ao inserir-se em questões de ordem ética e político social, como no caso da temática desta pesquisa (pobreza e exclusão social), acreditamos que o processo de pesquisa deve procurar conhecer aspectos fundamentais da realidade, no caso da realidade escolar, e projetar-se na efetivação de um movimento onde o subjetivo e o objetivo (sujeito e objeto; pesquisador e pesquisados) não podem ser considerados de forma antagônica, mas como elementos opostos que se complementam e que, em situações de oposição, quando mediadas pelo diálogo crítico, avançam em direção a busca de uma síntese que se constitui a partir da realidade pesquisada e compreendida nas suas muitas determinações, com vistas a sua transformação.

Deste modo, fica claro que a escolha teórico metodológica desta pesquisa não se limita, apenas, à busca de uma metodologia de pesquisa com vistas ao conhecimento mais ou menos verdadeiro sobre o fenômeno investigado (embora, como já destacado ao longo do capítulo, uma compreensão o mais acertada possível sobre a realidade é condição *sine qua non* para sua transformação), mas incorpora, fundamentalmente,

princípios éticos de valor substancial, que se fazem presentes de modo ineliminável desde o momento da escolha da temática a ser investigada, perpassando pelo momento de coleta, sistematização e culminando na análise dos dados e sua apresentação ao público através desta dissertação.

### **3.6 A dialética do singular-particular-universal e a construção de unidades de análises.**

Quando tratamos a respeito dos aspectos lógicos que consideramos subsidiar a produção do conhecimento científico, enfatizamos a necessidade de se romper com análises fragmentadas, rumo a uma compreensão da realidade mais abrangente e articulada. Vigotsky (2001), considerava que a ciência, para dar conta deste intento, deveria buscar no produto de sua investigação o elemento que carrega em si “todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade” (2001, p. 8).

Vigotsky (2001) desenvolveu e aplicou essa tese na busca compreender a relação que se estabelece entre o pensamento e a linguagem, por exemplo. Com isto o autor chegou a conclusão de que o “significado da palavra”, por se tratar de um processo de apreensão e generalização da realidade no plano do pensamento, carrega em si todos os elementos que o constituem como unidade fundamental entre o pensamento e a linguagem.

A palavra nunca se refere a um objeto isolado mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas. Quando se diz que o salto dialético não é só uma passagem da matéria não-pensante para a sensação mas também uma passagem da sensação para o pensamento, se está querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata. Pelo visto, existem todos os fundamentos para se admitir que essa diferença qualitativa da unidade é, no essencial, um reflexo generalizado da realidade. Daí podemos concluir que o significado da palavra, que acabamos de tentar elucidar do ponto de vista psicológico, tem na sua generalização um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo. Ao mesmo tempo, porém, o significado é parte inalienável da

palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem (VIGOTSKY, 2001 p. 9-10).

Considerando que buscamos compreender o processo de desenvolvimento dos sujeitos escolares a partir da reflexão acerca das concepções por eles apresentadas a respeito dos conceitos de “exclusão social” e “pobreza”, torna-se salutar a análise de suas falas, no sentido de compreender os significados atribuídos as suas palavras, pois, são estas, expressões de seus pensamentos.

Deste modo, os diversos diálogos estabelecidos entre todos os participantes da pesquisa (alunos, professores, funcionários e pesquisadores), são fontes riquíssimas de material analítico, e o trabalho com os dados coletados implica o levantamento de categorias para a realização desta análise.

Bakhtin (1990), também considerava o diálogo como fonte de elementos analíticos ao afirmar que “os lugares em que os textos se cruzam e se interpenetram podem ser considerados como “centros” organizadores do conjunto dos enunciados”. Segundo o autor, tais “centros” correspondem e “falam”, exatamente, do meio social que envolve os indivíduos: “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior, está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 1990, p.121).

Para tanto, analisamos concomitantemente, o trabalho desenvolvido pelos membros do GEIPEE de forma a procurar compreender as transformações nos significados e formas de compreensão das crianças no que diz respeito aos conceitos de exclusão social e pobreza, considerando que o processo de intervenção objetivou a construção de uma consciência crítica junto aos sujeitos no que se refere, principalmente, a compreensão crítica da sua própria realidade social e escolar, para que possam pensar nas possibilidades de sua transformação.

Esclarecemos que todo o processo de pesquisa e seus respectivos resultados nesta dissertação analisados e sistematizados foram apresentados e refletidos junto aos professores e direção da escola objeto de intervenção/investigação, de modo a promover um retorno para a instituição escolar sobre os elementos que foram levantados e que devem ser conhecidos pelos principais sujeitos do processo, os educadores da escola.

### **3.7 Compromisso de Transformação da Escola**

É importante salientar que entendemos que a universidade não deve utilizar o ambiente escolar apenas como laboratório para suas pesquisas, e que se faz cada vez mais necessário, que sejam realizadas pesquisas com as escolas e não apenas pesquisas nas escolas, tendo como finalidade a transformação qualitativa dessas instituições.

Enfim, considerando o nosso compromisso com a escola, com os educadores e com as crianças participantes do processo de pesquisa, é que estamos realizando esse trabalho de mestrado, pois, na condição de professores de educação física e preocupados com a construção de uma atuação verdadeiramente crítica e contextualizada, enfatizamos a necessidade de tornarmos a ação do professor uma práxis educativa, ou seja, uma prática com finalidades transformadoras na escola.

## **CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS DE COLETA, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.**

No capítulo anterior foram abordados os aspectos teórico-metodológicos nos quais se busca fundamentar este trabalho. Deste modo, foram problematizadas questões de natureza genérica no tocante ao processo de investigação científica e produção do conhecimento a partir da epistemologia materialista histórica dialética. Ademais, cabe enfatizar que os procedimentos de categorização e análise dos dados que serão apresentados a seguir, foram construídos a partir de amplo processo de reflexão respaldados nos pressupostos explicitados, bem como considerando as situações vividas ao longo do processo de intervenção no interior da escola.

Assim, objetiva-se apresentar neste capítulo, os procedimentos investigativos adotados para sistematização e análise dos dados da pesquisa, explicitando os elementos históricos que consideramos de fundamental importância para uma compreensão efetiva do processo de pesquisa na busca de analisar o desenvolvimento de um Projeto de Intervenção escolar realizado pelo GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural) no interior de uma escola pública da cidade de Presidente Prudente/SP.

Deste modo, além dos caminhos metodológicos e históricos que se fizeram presentes no decorrer deste trabalho, torna-se necessário apresentar também, mesmo que de forma breve, a estrutura e funcionamento do GEIPEE e do Projeto de Intervenção desenvolvido, considerando a importância, para a interpretação e análise dos dados, a compreensão da totalidade do processo de intervenção e investigação.

### **4.1 Histórico do Projeto de Intervenção e organização do GEIPEE.**

Desde o ano de 2008 o GEIPEE realiza projetos de intervenção em uma Escola de Ensino Fundamental do Município de Presidente Prudente/SP. Esta Escola funciona em tempo integral e se localiza em uma região periférica da cidade. Atende alunos oriundos de bairros considerados como áreas com indicadores de risco, denotando condições de pobreza e exclusão social de seus residentes, fato que motivou a escolha da temática desta pesquisa.

Quando do início dos trabalhos do GEIPEE na escola, esta instituição educacional era de responsabilidade do Governo Estadual, passando no ano de 2009-2010 por processo de municipalização, fato que proporcionou mudanças no quadro de gestores, professores e demais funcionários da Escola.

Mesmo com estas modificações no funcionamento e na administração escolar os trabalhos de intervenção desenvolvidos pelo GEIPEE não foram interrompidos, apenas algumas adaptações tiveram que ser realizadas, como, por exemplo, alterações de datas e horários de realização das atividades de intervenção.

O GEIPEE vem desenvolvendo na escola dois tipos de projetos; o primeiro, objeto de investigação desta pesquisa, destina-se ao trabalho de formação de crianças a partir do desenvolvimento de ações ludo-pedagógicas semanais em horário letivo. O segundo projeto tem sido desenvolvido com os professores e coordenação pedagógica e é realizado mensalmente nas HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), onde são abordados temas com vistas a contribuir para o processo de formação continuada dos professores, no sentido de subsidiar reflexões sobre desenvolvimento humano na educação escolar e seus desdobramentos na prática pedagógica dos professores. Salientamos que não é objeto desta pesquisa analisar o trabalho específico realizado com os professores na escola.

Para a realização dessa pesquisa, foram acompanhadas as atividades desenvolvidas pelo GEIPEE durante o ano de 2011, especificamente com os alunos do terceiro ano do ensino fundamental, os quais são participantes do Projeto desde o ano de 2010, quando ainda estavam no segundo ano do ensino fundamental.

Foram registradas pelo pesquisador todas as ações ludo-pedagógicas desenvolvidas pelo GEIPEE junto aos alunos no primeiro semestre de 2011, contudo foram objeto de análise apenas aquelas atividades que de algum modo estiveram relacionadas com a temática desta pesquisa.

O Projeto de intervenção desenvolvido pelo GEIPEE na escola tem por objetivo o “desenvolvimento da subjetividade dos estudantes numa direção humano-genérica, visando à superação a partir da ação educativa, de processos de exclusão e violência presentes na escola” (VIOTTO FILHO, 2010), o qual estrutura-se a partir de uma atividade educativa com finalidades críticas e transformadoras na direção da emancipação humana. Para dar conta dessa atividade, são desenvolvidas ações de caráter “ludo-pedagógicas”, a partir da utilização de jogos e brincadeiras enquanto conteúdos mediadores para o desenvolvimento de um trabalho com vistas à construção

do desenvolvimento humano-genérico dos sujeitos, buscando criar condições de enfrentamento e superação dos processos de violência e exclusão social presentes na sociedade e reproduzidos na escola, enfatizando o resgate de relações escolares humanizadas e humanizadoras.

Pretendemos avaliar neste trabalho, como indicado nos objetivos, os resultados e impactos, proporcionados no decorrer do desenvolvimento do Projeto de Intervenção realizado junto aos alunos, tendo como parâmetro indicativo os sentidos e significados construídos pelos mesmos sobre os conceitos de “pobreza” e “exclusão social” ao longo do processo de intervenção.

Ainda neste capítulo serão indicados os procedimentos utilizados para a realização da análise dos dados coletados ao longo do processo, sendo os resultados expostos no capítulo seguinte.

No que se refere à forma de desenvolvimento dos trabalhos do GEIPEE e sua organização, além das ações de formação de professores e das ações ludo-pedagógicas junto aos alunos, são realizados semanalmente, reuniões dos membros do grupo, com o objetivo de refletir sobre a atividade educativa emancipatória realizada pelo GEIPEE na escola, assim como planejar as ações educativas desenvolvidas no Projeto de Intervenção com os professores e com os alunos da escola. Procura-se, assim, discutir continuamente as dificuldades encontradas, e as novas alternativas de ação, dentre outras possibilidades para a reflexão crítica, compreensão e desenvolvimento do Projeto de Intervenção realizado na escola. Nesta reunião semanal do GEIPEE, reúnem-se todos os membros do grupo, juntamente com os Coordenadores que orientam as discussões e estudos do grupo, assim como realizam a devida supervisão das pesquisas realizadas na escola.

Nestas reuniões semanais são relatados os fatos ocorridos na escola durante as intervenções, bem como as dificuldades e problemas encontrados, a fim de buscar a melhor forma de intervir e trabalhar no sentido do enfrentamento dos desafios cotidianos, assim como no enfrentamento e superação dos problemas encontrados no interior da escola.

Para o desenvolvimento das ações na escola, os membros do GEIPEE dividem-se em subgrupos de intervenção para desenvolverem suas ações junto aos alunos, assim como para as ações de formação junto aos professores. As ações junto aos alunos acontecem em diferentes dias da semana, com turmas distintas e as ações com os professores acontecem semanalmente, nas HTPCs, conforme explicado anteriormente.

Buscando atender os objetivos traçados para o Projeto de Intervenção e com o objetivo de garantir a atividade educativa de emancipação humana na escola, seja no trabalho com os alunos ou no trabalho com os professores, o GEIPEE desenvolveu uma metodologia de intervenção que estrutura-se da seguinte forma: considera-se como Atividade educativa emancipatória o conjunto de ações educativas desenvolvidas no decorrer do Projeto de Intervenção.

Como explicado anteriormente, para esta pesquisa enfocaremos as ações específicas realizadas com os alunos e consideram-se ações educativas do GEIPEE desde a explicação dos conteúdos ludo-pedagógicos a serem trabalhados com os alunos, o desenvolvimento dos conteúdos no encontro de intervenção, o diálogo individual no decorrer do encontro, assim como o diálogo coletivo ao fim de cada encontro, dentre outras ações necessárias para a consolidação da Atividade Educativa do GEIPEE, a qual volta-se para o processo de emancipação dos sujeitos participantes do Projeto de Intervenção na escola.

Deste modo, cada encontro de intervenção junto aos alunos é composto por estas ações educativas e ludo-pedagógicas, com a finalidade de efetivar a atividade educativa fundamental do GEIPEE na escola.

Todos os encontros de intervenção observados e registrados ocorreram segundo esta mesma forma de organização:

- a) Os membros do GEIPEE iniciavam cada intervenção dialogando com os alunos e com a professora de cada turma de alunos, apresentando os conteúdos a serem trabalhados na aula, buscando explicar as formas de desenvolvimentos desses conteúdos (regras dos jogos, formas das brincadeiras, etc.), sempre explicitando os objetivos a serem atingidos em cada encontro de intervenção, qual seja, o desenvolvimento humano-genérico dos alunos mediante a participação nas ações ludo-pedagógicas realizadas na escola.
- b) Posteriormente a realização das explicações e orientações buscava-se desenvolver os conteúdos de modo que todos os alunos pudessem participar sem que houvesse qualquer forma de violência ou exclusão da ação educativa. Quando ocorriam conflitos entre os alunos (desentendimentos, ações violentas, manifestações de preconceitos, dentre outras formas de agressão ou segregação) os membros do GEIPEE, responsáveis pela intervenção, na maioria dos casos, interrompiam o desenvolvimento dos conteúdos a fim de dialogar coletivamente a respeito dos fatos ocorridos e, eventualmente, com determinado aluno participante do conflito. Esses acontecimentos

foram registrados e muitos deles serão objeto de análise no próximo capítulo desta dissertação.

c) Após o desenvolvimento dos conteúdos, ou ao se aproximar do término do tempo destinado para a intervenção – 50 minutos – os alunos eram novamente reunidos para a realização de um diálogo coletivo sobre a realização da atividade, no qual ocorria uma avaliação dos objetivos explicados no início do encontro, a fim de refletir se os mesmos haviam sido, ou não, atingidos. Caso os objetivos não fossem atingidos, buscava-se refletir sobre a questão, problematizando com os alunos as dificuldades do processo. Ademais, utilizava-se também estes momentos de diálogo coletivo, com o intuito de refletir novamente sobre os conflitos e dificuldades de relação social surgidos no decorrer da intervenção, procurando enfatizar a necessidade do diálogo como forma desenvolvida de enfrentamento dos conflitos e dificuldades vividas na escola. Os membros do GEIPEE eram enfáticos em defender a tese de que todos os alunos deveriam participar das ações ludo-pedagógicas, respeitando-se uns aos outros, controlando conscientemente seus comportamentos, sobretudo as manifestações de violência física ou simbólica, preconceitos e discriminações ao outro, colega de classe, professor, ou membro do GEIPEE durante o encontro de intervenção.

A metodologia de trabalho do GEIPEE, bem como os fatos ocorridos durante o processo de intervenção serão melhor analisados e discutidos no próximo capítulo. Neste momento objetivamos apenas apresentar o histórico da pesquisa e o desenvolvimento do Projeto de Intervenção junto aos alunos da escola que deu origem a este trabalho de pesquisa. Passaremos agora a apresentação dos procedimentos de sistematização e análise dos dados coletados ao longo do processo de intervenção.

#### **4.2 Sistematização dos dados e categorias analíticas: primeiras aproximações em direção à construção de unidades de análise do fenômeno estudado.**

Tendo em vista que buscamos fundamentar o processo de pesquisa no método materialista histórico dialético, enfatizamos a necessidade de elaboração de unidades de análise que expressem a esfera nuclear do fenômeno estudado e que nas suas características possui as qualidades presentes no todo. Realizou-se, portanto, um processo de reflexão metodológica rigoroso, ainda que aproximativo, no sentido de estabelecer um movimento de compreensão acerca da(s) unidade(s) de análise que

contemplem suficientemente o fenômeno estudado. No entanto, dadas às possibilidades concretas do nosso processo de formação como pesquisadores na perspectiva do materialismo histórico dialético, sobretudo no que se refere ao processo de apropriação do método marxiano, persistimos no fato de realizar aproximações iniciais acerca dessa questão na análise do processo de construção e desenvolvimento desta pesquisa.

Entretanto, consideramos que as reflexões apresentadas no capítulo anterior acerca do processo de construção do conhecimento no pensamento humano, baseadas nas reflexões sobre o método materialista histórico dialético, seus pressupostos e modo de compreensão da realidade social e humana, assim como do processo de construção do conhecimento, possibilitam uma aproximação efetiva do nosso “olhar investigativo” na direção da apreensão da concreticidade do fenômeno investigado. Ademais, é exatamente deste modo que se procede a busca pela concreticidade do conhecimento: por meio de infinitas aproximações; posto que a realidade encontra-se em constante movimento e ininterrupta transformação, segundo os pressupostos do próprio método marxiano.

Considerando as vicissitudes desse processo, recorreremos, portanto, àquilo que a teoria Vigotskiana nos apresenta como unidades de análise já desenvolvidas, conforme aponta Dellari Junior (2011), ou seja, unidades que contém os elementos fundamentais e nucleares para a compreensão do processo de formação do(s) indivíduo(s). Uma importante unidade de análise presente na discussão Vigotskiana, segundo Dellari Junior é a “vivência”. Identifica-se em Vigotsky (1996) que a “vivência” constitui-se como a verdadeira unidade dinâmica da consciência, configurando a relação personalidade-meio. Na vivência, segundo o autor, encontram-se as possibilidades básicas da consciência humana. Ainda segundo Dellari Junior (2011), uma outra unidade presente nas reflexões Vigotskianas e presente na relação entre o pensamento e a linguagem é o “significado da palavra” pois, segundo Vigotsky (1991a, p. 04) “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal” ou seja, à medida que apreende-se o significado social da(s) palavra(s) torna-se possível compreender a relação entre o pensamento e a linguagem (VIGOTSKY, 1991a).

Considerando que objetivamos investigar o impacto do processo de intervenção no desenvolvimento dos indivíduos no interior da escola e nesse momento nos referimos ao indivíduo na sua totalidade psico-social, tendo como parâmetro investigativo os sentidos e significados estabelecidos pelos alunos no que diz respeito aos conceitos de “pobreza” e “exclusão social”, consideramos que as unidades de

análise “vivência” e “significado da palavra”, contribuem para chegarmos, ou nos aproximarmos, da elucidação dos objetivos estabelecidos em nossa pesquisa.

Além da apropriação das unidades de análise apontadas acima, procuramos, no intuito de aprofundar a análise dos dados desta pesquisa, relacionar as unidades de análise Vigotskianas à tríade dialética Singular-Particular-Universal, conforme discutido e desenvolvido por Oliveira (1996). Considerando que a autora aplica as categorias dialéticas de singularidade, particularidade e universalidade para a compreensão do processo de desenvolvimento dos indivíduos, de modo a considerar o desenvolvimento humano como a construção de uma singularidade, no interior de uma particularidade historicamente determinada, ou seja, no interior de uma dada sociedade, que não necessariamente expressa a universalidade das possibilidades construídas historicamente pelo gênero humano; enfim, nesse processo dialético é que procuramos analisar os dados da pesquisa e compreender os sujeitos (da pesquisa) como síntese de muitas relações vividas e construídas no movimento dialético presente na realidade escolar.

A autora, para engendrar essa discussão, utilizou dos conceitos de singularidade, particularidade e universalidade com objetivo de tratar, respectivamente, da relação existente entre indivíduo, sociedade e gênero humano, concluindo, brilhantemente, que, para o desenvolvimento das máximas possibilidades de desenvolvimento da individualidade, a relação mais coerente a ser estabelecida deveria ser entre indivíduo e genericidade, e não entre indivíduo e sociedade, pois esta última relação possibilitaria um desenvolvimento limitado da individualidade humana (OLIVEIRA, 1996).

Além das reflexões de Oliveira (1996), buscamos também em Lukács (1978) os elementos relacionados ao movimento dialético entre as categorias da singularidade, particularidade e universalidade. Lukács (1978) para expressar sua compreensão a respeito de um determinado fenômeno em sua obra “Introdução a uma estética marxista”, afirma que as obras de arte, ao expressarem determinado conteúdo da realidade, o fazem de modo historicamente determinado, contudo, não necessariamente reproduzindo de modo mecânico a realidade que o produziu, ao contrário, segundo o autor, pelo fato de se manifestar uno dentro de uma infinidade de possibilidades, acaba tomando para si um formato particular, o qual configura-se ao mesmo tempo único, porque específico, e universal, porque síntese do diverso (LUKÁCS, 1978). Para o autor,

A ciência autêntica extrai da própria realidade as condições estruturais e as suas transformações históricas e, se formula leis, estas abraçam a universalidade do processo, mas de um modo tal que dêste conjunto de leis pode-se sempre retornar – ainda que frequentemente através de muitas mediações – aos fatos singulares da vida. É precisamente esta a dialética concretamente realizada entre universal, particular e singular. (LUKÁCS, 1978, P. 88).

Podemos entender, portanto, que a compreensão lukácsiana toma a dialética da interpenetração dos opostos e da múltipla determinação dos fenômenos da realidade objetiva, como parâmetro para sua avaliação acerca do processo de reflexão estética da realidade. Ora, onde queremos chegar com este raciocínio? queremos demonstrar que as categorias dialéticas da singularidade, particularidade e universalidade podem ser utilizadas na compreensão do fenômeno investigado na escola objeto desta pesquisa, desde que com a devida cautela metodológica presente no método marxiano, a fim de não incorrer em transposições diretas, mecânicas e reducionistas acerca do fenômeno investigado, mas sim demonstrar no plano do pensamento crítico, filosófico e dialético, as relações existentes e construídas entre os sujeitos da pesquisa, suas apropriações culturais, significados sociais e vivências ao participarem das ações educativas e ludo-pedagógicas ao longo do processo de intervenção realizado na escola, sem deixar de considerar, obviamente, as relações educativas presentes na escola como um todo.

Alçamos neste trabalho, ainda que de forma incipiente, uma reflexão na direção de relacionar as unidades de análise Vigotskianas “vivência” e “significado da palavra”, com a dialética do singular-particular-universal, a fim de estabelecer relações entre aspectos universais e situações particulares vividas no processo de intervenção e pesquisa que ora apresentamos e discutimos nesta dissertação.

Assim, desenvolvemos o seguinte caminho de investigação e análise dos dados coletados na pesquisa: Buscamos partir da totalidade das vivências experimentadas pelos alunos no interior da escola, rumo às vivências mais particulares no interior do Projeto de Intervenção. E mais, considerando que as falas enunciadas pelos alunos, assim como seus comportamentos, são expressões singulares produzidas no interior da totalidade institucional escola, que reproduz relações decorrentes de uma totalidade maior a própria sociedade capitalista.

Considerando ainda que o desenvolvimento dos alunos perpassa por vivências de diferentes níveis de abrangência, tanto em quantidade, como em qualidade – sempre pensando na relação dialética entre esses polos – não podemos perder de vista que suas

individualidades vão sendo construídas no interior desta dinâmica recíproca de determinações diversas vivenciadas em tempos e espaços diferentes, ou seja, deve-se considerar que o desenvolvimento da individualidade dos alunos se constitui num processo que passa pelas vivências por eles experimentadas no projeto de intervenção, bem como nas demais relações sociais estabelecidas no interior da escola, assim como e, sobretudo, nas relações sociais estabelecidas na sociedade de maneira geral e especificamente na sua família, junto aos amigos do bairro, junto às pessoas nas ruas e demais espaços e instituições sociais experimentadas por cada sujeito singular.

De acordo com Lúkács (1978), a compreensão da dialética entre singularidade, particularidade e universalidade é de grande valor para compreender a relação estabelecida entre os indivíduos, no caso desta pesquisa os alunos, e a sociedade. Deste modo, para o autor,

O indivíduo *é ente social*. A sua manifestação de vida – mesmo que não apareça na forma direta de uma manifestação de vida *comum*, realiza ao mesmo tempo com outros – é, portanto, uma manifestação de uma afirmação de *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são *distintas*, ainda que – necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *geral* de vida genérica, e a vida genérica seja uma *particular* ou mais *geral* vida individual. (LUKÁCS, 1978, p. 93).

Tais considerações denotam a complexidade de se investigar a constituição da individualidade de um ser humano, ou como no caso desta pesquisa, em aspectos psíquicos da individualidade humana, tais como a compreensão dos conceitos de pobreza e exclusão social, como definimos nesta pesquisa, apontando para o risco de incorrerem em interpretações e análises reducionistas e deterministas acerca do fenômeno investigado. Todavia, o compromisso em investigarmos a realidade vivida pelos sujeitos da pesquisa durante os encontros do Projeto de Intervenção realizado na escola, mesmo compreendendo a complexidade da questão, de modo algum significa incidirmos em relativismos, pelo contrário, ao nos apropriarmos dos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético para o desenvolvimento deste trabalho, temos como finalidade o conhecimento da realidade concreta vivida na escola, no sentido de realizarmos uma avaliação crítica do processo de construção e desenvolvimento dos sujeitos no interior da escola e salientarmos a necessidade de transformação de condições e relações sociais que pouco favorecem ou comprometem o desenvolvimento desses sujeitos numa direção humano-genérica como salienta Duarte (1993).

Cabe ainda destacar que seria impossível investigar a totalidade das vivências experimentadas por cada um dos alunos participantes do processo de intervenção realizado na escola e por isso optamos por analisar situações mais particularmente relacionadas aos objetivos da pesquisa, não sendo possível – tão pouco necessário –, a análise minuciosa de todas as situações vividas no processo de intervenção. Portanto, consideramos adequado situar as categorias analíticas no âmbito da particularidade, tendo em vista que “o movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular; ele é um membro intermediário do real, tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que a ele reflete de um modo aproximadamente adequado” (LUKÁCS, 1978, p. 112)....

Tais considerações são realizadas no sentido de se atentar para o fato de que o desenvolvimento das individualidades não está ocorrendo apenas no interior do Projeto de Intervenção, fato que parece óbvio, mas se desconsiderado, pode inviabilizar uma interpretação coerente dos dados coletados ao longo do processo, no entanto, ao analisarmos algumas situações vividas ao longo do Projeto de Intervenção, queremos salientar sua importância enquanto estratégia educativa e de desenvolvimento humano numa direção genérica e universal, mesmo diante das possibilidades postas pelas relações sociais permeadas por processos alienados e alienantes que comprometem a humanização dos indivíduos na sociedade capitalista. Deste modo, considerando a impossibilidade efetiva da análise da totalidade das vivências de cada aluno singular, resta-nos proceder a análise e discussão das possibilidades concretas e vivências coletivas experimentadas coletivamente no interior do Projeto de Intervenção.

Ainda assim, é importante explicar que as vivências experimentadas pelos alunos no interior do Projeto de Intervenção apresentaram uma diversidade de fatos e acontecimentos, nem sempre passíveis de apreensão por parte do pesquisador nas suas observações participativas ao longo do processo. Portanto, ao realizar a categorização dos dados houve a preocupação em garantir a máxima aproximação ao fenômeno investigado, considerando os registros em diários de campo, os relatos de reuniões e avaliações do GEIPEE, dentre outras informações coletadas ao longo do processo de intervenção na escola. Para tanto, foi imprescindível a construção de categorias analíticas com a finalidade de expressar de modo particular, diferentes fatos e acontecimentos singulares e vivenciados pelos alunos no decorrer do processo de intervenção e pesquisa.

Assim, as categorias são utilizadas no sentido de orientar uma análise que caminhe em direção a compreensão de unidades dialéticas presentes na totalidade investigada, buscando o estabelecimento de relações entre as várias categorias levantadas, tendo em vista a compreensão dos fenômenos e manifestações humanas enquanto síntese de muitas determinações (as quais se expressam nas categorias. Deste modo, enfatizamos que as categorias construídas no decorrer do processo de sistematização e análise dos dados não se configuram enquanto elucubrações idealistas, ao contrário, a construção de categorias analíticas a partir do Materialismo Histórico Dialético não correspondem a

“formas lógicas primárias que de algum modo se apliquem a realidade, mas sim os reflexos de situações objetivas na natureza e sociedade, que devem ser confirmadas através da práxis humana a fim de se tornarem – através de um posterior processo de abstração, que todavia jamais deve perder o contato com a realidade e com a práxis objetiva – categorias lógicas” (LUKÁCS, 1978, p. 75).

Portanto, cada categoria definida para a análise apresenta aspectos das situações singulares vividas pelos sujeitos da pesquisa, manifestadas de modo particular, bem como são expressões de relações mais amplas construídas social e historicamente na escola como um todo e no decorrer das ações de intervenção do GEIPEE junto aos alunos.

Ressaltamos que procuramos tomar todos os cuidados metodológicos enunciados no método marxiano de compreensão da realidade, considerando, como já salientamos, nossa incursão inicial nessa complexa tarefa de se pesquisar seres humanos em movimento de construção dialética e por isso, contraditória, de desenvolvimento, no sentido de não incidirmos no equívoco de uma análise fragmentada do real. Ao contrário, buscamos compreender as categorias enquanto expressão, ao mesmo tempo de diversas singularidades, se expressando em uma determinada particularidade (relações escolares) e incluímos nesse processo os encontros de intervenção do GEIPEE, elementos que compõem a totalidade vivida e investigada neste trabalho.

No próximo capítulo apresentaremos e analisaremos os dados da pesquisa da seguinte forma: Primeiramente serão apresentados e refletidos acontecimentos referentes a metodologia de trabalho do GEIPEE, bem como as problemáticas gerais abordadas pelos membros do grupo responsáveis pelo desenvolvimento do processo de intervenção, assim como as dificuldades enfrentadas tanto no que diz respeito ao relacionamento com os alunos, bem como as dificuldades enfrentadas dos membros do

grupo na relação com alguns professores da escola no decorrer das intervenções. No segundo tópico serão analisadas as vivências experimentadas pelos alunos referentes a processos de exclusão, assim como suas manifestações acerca destas vivências presenciadas pelos alunos no processo de intervenção e os desdobramentos dos fatos experimentados, como, por exemplo, os conflitos surgidos por conta de tais situações. Posteriormente, na terceira parte da análise, serão abordados os sentidos e significados atribuídos pelos alunos ao conceito de pobreza de modo mais amplo, ou seja, aqueles referentes ao contexto social em que vivem. Finalmente, na quarta parte, faremos algumas reflexões acerca das possibilidades, dificuldades e limites, assim como as contradições identificadas e as potencialidades identificadas ao longo do processo de intervenção e pesquisa realizado na escola.

## CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo do trabalho tem por objetivo apresentar e discutir os dados coletados no decorrer do processo de investigação com vistas ao atendimento dos objetivos da pesquisa, ou seja, buscar-se-á refletir acerca do desenvolvimento do processo de intervenção realizado pelos membros do GEIPEE e seus impactos junto aos escolares participantes do projeto de intervenção, tendo como parâmetro avaliativo a compreensão das concepções atribuídas pelos alunos aos conceitos de “pobreza” e “exclusão social”, assim como as implicações decorrentes do processo de intervenção no desenvolvimento da consciência dos sujeitos, a partir da análise de suas falas, comportamentos e atitudes ao longo de sua participação no projeto.

Deste modo, a partir da proposta metodológica de sistematização e análise dos dados apresentados nos capítulos anteriores, foram construídas categorias, agrupadas a partir de temas organizadores, os quais subsidiaram a análise desta pesquisa e serão apresentadas em tópicos no decorrer deste capítulo.

Os temas organizadores da discussão surgiram ao longo do processo de intervenção e se estruturaram com a finalidade de explicitar a realidade vivida pelos sujeitos na escola, assim como as possibilidades educativas efetivadas junto aos sujeitos e decorrentes da mediação realizada pelos membros do GEIPEE.

O processo de categorização dos dados coletados no decorrer das intervenções do GEIPEE foi objeto de contínua avaliação e discussão, na busca de uma compreensão histórico-social dos resultados obtidos; sempre que necessário, as categorias eram reorganizadas na direção de agrupá-las coerentemente em torno de temáticas, as quais serão apresentadas a seguir:

O primeiro grupo de categorias temáticas diz respeito à *metodologia de ensino utilizada pelo GEIPEE no decorrer do processo de intervenção*, bem como as mediações exercidas pelos membros do GEIPEE quando ocorreram situações conflituosas entre os alunos ou com a professora da turma investigada. Iniciaremos a análise dos dados a partir da apresentação e reflexão sobre esta metodologia de trabalho, as temáticas e os conteúdos abordados no Projeto de Intervenção, bem como das dificuldades enfrentadas pelos membros do GEIPEE no decorrer do processo.

Como esclarecido no capítulo anterior, trataremos apenas daqueles conteúdos cuja temática estabelecem relação mais próxima com as questões referentes aos conceitos de “pobreza” e “exclusão social” dado o objetivo do trabalho.

O segundo grupo temático busca analisar as *situações vivenciadas, bem como os enunciados proferidos, ambos referentes aos conceitos de “exclusão social” e “pobreza”*, presentes nas relações construídas no decorrer do processo de intervenção, buscando-se voltar a análise para a compreensão das concepções atribuídas pelos alunos a respeito dessas temáticas. Para tanto, o pesquisador se valeu do registro e análise das situações vivenciadas pelos sujeitos no processo de intervenção.

Destaca-se o fato de que a preocupação em não perder de vista as manifestações dos indivíduos, assim como a manifestação do grupo onde os indivíduos se encontram, se fez presente tanto nos momentos de registro das intervenções, bem como no processo de categorização e análise das vivências e enunciados manifestados pelos sujeitos ao longo do processo de intervenção.

Ressalta-se que as categorias construídas para análise dos dados coletados ao longo do processo de pesquisa anseiam por expressar todo um contexto social, vivido nas situações de trabalho em grupo e desenvolvidas pelos membros do GEIPEE; procuram evidenciar algumas situações particulares que afetaram de modo significativo todo o contexto onde se realizava a pesquisa, considerando o movimento dialético presente nas relações sociais na escola. Avaliamos que assim nos aproximamos de um processo de análise o mais unitário possível, buscando evitar a fragmentação da compreensão da realidade investigada.

Por último serão analisadas as categorias temáticas relacionadas a *situações que podem indicar possíveis resultados e transformações ocorridas a partir do projeto de intervenção*. Ou seja, a partir da compreensão da contraditoriedade da realidade investigada, buscar-se-á refletir acerca da existência de possibilidades efetivas para o desenvolvimento e implementação de uma atividade pedagógica humanizadora no interior da escola, mesmo com todas as dificuldades e empecilhos que hoje se colocam para o desenvolvimento deste tipo de trabalho, por nos situarmos no bojo das relações sociais capitalistas.

Para finalizar, realizamos algumas considerações acerca do processo vivido na pesquisa e sobre os objetivos do trabalho, considerando suas possibilidades e limites de realização no interior da escola e da sociedade atual.

## 5.1 Metodologia de trabalho do GEIPEE.

Devido ao longo processo de intervenção realizado na escola e a abrangência das situações investigadas, mesmo após todo o processo de categorização e reagrupamento dos dados em temas organizadores, ainda assim, restaram muitas categorias que necessitaram passar por mais um processo de agrupamento no sentido de viabilizar sua apresentação e análise.

Todas as situações categorizadas referentes à *Metodologia de Trabalho do GEIPEE* foram novamente organizadas a partir de três temáticas: a) A metodologia de trabalho do GEIPEE, compreendendo a estrutura das atividades e os conteúdos desenvolvidos; b) Os encaminhamentos decorrentes da realização do trabalho educativo, bem como, as intervenções realizadas por parte dos membros do GEIPEE nas situações de conflitos e as reflexões desenvolvidas junto aos alunos a respeito de diferentes temáticas presentes nas intervenções, ou seja, aquelas relacionadas aos conceitos de “exclusão social” e “pobreza”, dentre outros temas presentes nas intervenções; c) As dificuldades enfrentadas pelos membros do GEIPEE para o desenvolvimento do trabalho na escola na direção de uma perspectiva educativa humanizadora.

### 5.1.1 Estrutura das Atividades Ludo-pedagógicas desenvolvidas pelo GEIPEE e conteúdos abordados.

A metodologia de trabalho do GEIPEE vem sendo citada repetidamente no decorrer da dissertação e neste momento, a título de ilustração, retomaremos de forma sintética a explicação sobre sua forma de organização e trabalho.

O Projeto de Intervenção realizado na escola vem sendo desenvolvido pelo GEIPEE desde o ano de 2008; é fomentado pelo Programa Núcleo de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), que fornece uma determinada quantidade de bolsas de extensão aos alunos de graduação para o desenvolvimento do Projeto, além de recursos para a compra de materiais de consumo necessários a viabilização do processo de intervenção.

O objetivo do Projeto de intervenção que o GEIPEE desenvolve na escola objetiva o “desenvolvimento da subjetividade dos estudantes numa direção humano-genérica, visando à superação a partir da ação educativa, de processos de exclusão e violência presentes na escola”. Para tanto, são desenvolvidas “Atividades Ludo-

pedagógicas”, a partir da realização de jogos, brincadeiras, dentre outros conteúdos educativos de abordagem lúdica, buscando mediar uma reflexão que possibilite o desenvolvimento da consciência dos sujeitos participantes numa direção humano-genérica.

Segundo Duarte (1993) o homem, “ao produzir as condições de sua existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela” e esse processo gera no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de transformação pois, ao produzir seus meios de existência o homem se diferencia dos animais e avança na direção do seu processo de humanização.

Nesse sentido, podemos compreender que cada indivíduo desde o seu nascimento situa-se num determinado espaço e vive um determinado tempo histórico e que, para participar desse processo histórico e produzir seus meios de existência, o homem precisa se apropriar das objetivações e se objetivar de forma humano-genérica. É importante esclarecer segundo Duarte (1993, p.16) que as objetivações são “os produtos da atividade objetivadora humana, resultados do processo histórico de objetivação”.

A relação apropriação-objetivação, própria da atividade vital humana, é geradora do processo histórico e é nessa relação que se dá a formação do gênero humano e dos indivíduos. Para Duarte (1993) essa forma específica de atividade, a atividade vital, a qual reside na relação entre os processos de objetivação e apropriação, é geradora do processo histórico de formação do gênero humano.

Considerando a importância de se efetivar um processo de apropriação-objetivação dos alunos participantes do projeto de intervenção, os membros do GEIPEE procuram realizar atividades de natureza histórico-cultural, enfatizando as brincadeiras e jogos ludo-pedagógicos ou seja, de caráter educativo e humanizador.

As atividades são realizadas semanalmente na escola, com diferentes turmas de alunos, de modo a atender a totalidade das salas de aula da escola. Para tanto, os membros do GEIPEE dividem-se em grupos de intervenção onde participam 04 membros (membros graduandos e pós-graduandos), para realizarem as atividades junto aos alunos da escola.

Também é realizada uma reunião semanal de avaliação e planejamento das atividades na qual os membros do GEIPEE responsáveis pelas intervenções da semana, apresentam as atividades que foram desenvolvidas com as turmas na escola, relatam os fatos ocorridos, discutem e planejam as próximas atividades a serem realizadas na

escola. O GEIPEE utiliza ainda esses encontros semanais coletivos para aprofundar os estudos acerca das metodologias de ensino adotadas, dos conteúdos trabalhados nas intervenções, dentre outras questões inerentes ao projeto de intervenção realizado na escola.

Especificamente para o desenvolvimento desta pesquisa foram acompanhados e registrados, no decorrer do primeiro semestre de 2011, 16 (dezesesseis) encontros de intervenção na escola. Será objeto de apresentação e análise, neste momento, 05 (cinco) temas/conteúdos que foram abordados e desenvolvidos ao longo de 08 (oito) encontros de intervenção na escola. Isto ocorreu porque alguns temas/conteúdos necessitaram de mais de um encontro de intervenção para serem desenvolvidos plenamente, enfatizando a metodologia empregada pelo GEIPEE, onde se busca não apenas executar determinadas ações relativas aos temas/conteúdos – denominados como “ação ludo-pedagógica” – mas também e, sobretudo, procura-se refletir juntamente com os alunos, sujeitos da intervenção, se o desenvolvimento da ação ludo-pedagógica atingiu os objetivos.

Os membros do GEIPEE consideram de fundamental importância, como parte essencial da metodologia de trabalho, implementar diálogos críticos no sentido de compreender e buscar soluções coletivas para possíveis conflitos relacionados a manifestação de violência, reprodução de situações de preconceito e discriminação, dentre outras situações ocorridas entre os alunos durante os encontros de intervenção na escola.

Portanto, de modo a enfatizar este princípio metodológico estabelecido pelo GEIPEE, como de fundamental importância para o atendimento dos objetivos estabelecidos no projeto de intervenção, cada membro do GEIPEE procura valorizar o diálogo e a busca contínua de atendimento das demandas surgidas no decorrer de uma intervenção, principalmente aquelas relacionadas a conflitos entre os sujeitos, permeadas por situações de violência, no sentido de uma solução coletiva e dialogada para o enfrentamento de tais situações.

Portanto, quando não houve tempo hábil para a implementação do diálogo coletivo sobre determinada situação, ou nos momentos em que o grupo considerou que seria necessário continuar refletindo a respeito de uma problemática específica, as intervenções seguintes centravam-se no resgate do diálogo a respeito dos acontecimentos das intervenções anteriores e retomava-se o processo de discussão com o grupo de alunos.

Como exemplo, poderíamos citar uma das intervenções que será analisada e que consideramos como das mais significativas ao longo do processo, a qual foi necessária a utilização de 03 (três) encontros para ser desenvolvida na totalidade. Trata-se de uma ação na qual foi exibido o trecho de um filme e posteriormente foi solicitado aos alunos que recortassem de jornais e revistas, objetos, cenas e fatos que representavam situações de “pobreza” e “riqueza”. Posteriormente cada aluno deveria apresentar os objetos selecionados e explicar os motivos de suas escolhas. No primeiro momento de intervenção o tempo foi suficiente apenas para realizar a exibição do vídeo e para que os alunos realizassem o recorte e a colagem dos objetos selecionados em cartolina. As apresentações e explicações dos alunos a respeito de suas colagens tiveram que ser realizadas em outras duas intervenções. Esta atividade será mais detalhada logo a seguir, juntamente com a explanação a respeito das outras atividades desenvolvidas, bem como a explicitação dos seus respectivos objetivos.

No decorrer do processo de intervenção ocorreram outras situações que inviabilizaram o desenvolvimento pleno das ações ludo-pedagógicas planejadas pelo GEIPEE em uma única intervenção, como, por exemplo, quando ocorriam situações de desentendimentos entre os alunos ou problemas de comportamento da turma, comprometendo a compreensão ou execução dos conteúdos planejados. Para resolver tais situações os membros do GEIPEE, em alguns momentos, interrompiam o desenvolvimento dos conteúdos a fim de dialogar sobre o ocorrido. Também exemplificaremos a seguir algumas situações presenciadas a fim de ilustrar os fatos relatados.

Além das intervenções realizadas pelo GEIPEE na escola, o pesquisador participava das reuniões semanais do grupo e, na maioria das vezes, a decisão a respeito de iniciar o desenvolvimento de um novo conteúdo ou implementar um processo dialógico junto aos alunos com vistas a refletir a respeito dos comportamentos apresentados pela turma, era levada para a reunião de planejamento e avaliação das ações e os encaminhamentos decididos coletivamente no GEIPEE.

Esta participação do pesquisador nas reuniões de avaliação e planejamento das atividades do GEIPEE foi de fundamental importância para o processo de análise das situações vividas no Projeto de Intervenção. Desse modo, é possível afirmar que esta preocupação teórico-metodológica de estar constantemente refletindo e avaliando a prática pedagógica é um dos elementos que conferem valor e qualidade ao trabalho desenvolvido no projeto de intervenção, pois planeja-se cada ação a ser implementada

na escola, considerando a realidade objetiva e tendo a prática como critério de verdade acerca da realidade.

Esclarecemos, portanto, que os temas/conteúdos trabalhados junto aos alunos da escola foram planejados no decorrer do processo de intervenção, com base nas necessidades concretas dos alunos, sujeitos da intervenção e levantadas pelos membros do GEIPEE de forma a garantir o movimento dialético de compreensão da realidade vivida pelos alunos na escola, cujo ponto de partida e de chegada é a própria realidade, pensada nas suas múltiplas determinações. Pensar a realidade segundo a lógica dialética não é outra coisa senão a construção do concreto pelo pensamento, uma vez que o acesso a realidade concreta e multideterminada não se dá sem a mediação do abstrato (SAVIANI, 2000).

Segundo Saviani (2000) para a construção do concreto no pensamento, parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. O concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento e, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Pode-se afirmar que “o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto” (SAVIANI, 2000, p.4).

Nesse processo dialético podemos entender que o pensamento humano parte do empírico, mas este tem como suporte, o real concreto, fato que possibilita afirmar, baseados em Saviani (2000) que o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é a realidade concreta nas suas múltiplas determinações.

É importante esclarecer que, desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento e que o processo de conhecimento é um momento do processo concreto (do pensar o real-concreto); o conhecimento se origina do real-concreto e é construído a partir dele e a ele deve ser dirigido. Para Saviani (2000) o concreto é, pois, histórico; ele se dá e se revela na e pela práxis.

Considerando as intervenções do GEIPEE enquanto situações de práxis educativa no interior da escola e procurando entendê-las na sua realidade concreta, apresentaremos em seguida, as ações ludo-pedagógicas (conteúdos e objetivos) desenvolvidas pelo GEIPEE na escola e que são objeto de análise neste trabalho.

Na primeira intervenção realizada junto a turma do terceiro ano do ensino fundamental em 2011, foi realizada uma atividade de levantamento acerca dos conteúdos que os alunos gostariam que fossem trabalhados ao longo do semestre. É de

praxe o GEIPEE fazer o levantamento dos temas/conteúdos de interesse dos alunos para, a partir deles, desenvolver ações ludo-pedagógicas que dialoguem com os anseios e necessidades concretas apresentadas pelos alunos da escola.

A prática pedagógica do GEIPEE vem sendo desenvolvida a partir de reflexão contínua acerca das dificuldades, limites e possibilidades encontradas ao longo do processo de intervenção vivido na escola, considerando, sobretudo, o questionamento dos alunos participantes do processo, seja quando elogiam as ações, seja quando comparam-nas com os conteúdos que normalmente são trabalhados na escola nas aulas de educação física ou em outras situações de aulas na escola. Nesse sentido, procura-se rever e dialogar com os alunos, mostrando as diferenças entre as situações presentes nas aulas de educação física e outras aulas da escola e as ações do GEIPEE, procurando enfatizar a importância das atividades lúdicas e cooperativas em lugar das competitivas e excludentes durante o processo de intervenção.

Como já relatado anteriormente, o GEIPEE privilegia o trabalho com temas/conteúdos de caráter não competitivo/excludente, tendo como foco ações lúdicas e relacionadas a jogos, brincadeiras e outras atividades que possibilitem a participação dos alunos de forma lúdica e cooperativa. Desse modo, o GEIPEE desenvolveu a estratégia de selecionar os conteúdos a serem trabalhados a partir da adaptação daqueles sugeridos pelos alunos. Dentre os conteúdos mais solicitados estava o jogo de queimada tradicional, considerado pelos membros do GEIPEE como um conteúdo competitivo/excludente, por favorecer a permanência no jogo somente daqueles alunos mais habilidosos e a exclusão dos menos preparados, jogo esse que foi adaptado pelo GEIPEE para ser trabalhado na escola.

Considerando que na intervenção em que os alunos apresentaram suas sugestões de conteúdos houve diversas falas e reivindicações solicitando jogos de caráter competitivo/excludente, dentre eles o jogo de queimada, os membros do GEIPEE decidiram por desenvolver dois tipos de queimada, a tradicional (considerada competitiva/excludente) e uma queimada coletiva (considerada cooperativa/não excludente), com o objetivo de realizar uma reflexão acerca das características e consequências de cada uma das atividades de jogo de queimada para o grupo e para cada sujeito participante da situação.

No jogo de queimada tradicional aqueles alunos que são atingidos pela bola, são excluídos, sendo vencedora a equipe que excluir a totalidade dos membros da equipe adversária. No jogo de queimada coletiva, os jogadores que são atingidos pela bola não

são excluídos, apenas mudam de função, passam para a lateral da quadra e podem ajudar a “queimar” os jogadores adversários com a bola. Ambas as modalidades desse jogo são de caráter competitivo, mas a segunda modalidade proporciona, sem dúvida, uma participação mais efetiva da totalidade dos alunos, justificando seu título de “queimada coletiva”. Todas essas características e diferenciações das atividades foram problematizadas junto aos alunos e os fatos relevantes serão devidamente abordados.

Outro conteúdo desenvolvido nos encontros de intervenção e alvo de análise, foi o jogo de papéis sociais em forma de mímica, onde os alunos deveriam representar diversas situações sociais. Este conteúdo teve por objetivo levantar e problematizar as representações dos alunos a respeito de situações de desigualdade social. Durante a organização desse jogo houve uma resistência por parte dos alunos em representarem papéis tais como: “pedintes” (mendigos), “catador de papel e latinhas” (coletores de materiais recicláveis), “moradores de rua” (sem teto), dentre outros papéis sociais que denotam exclusão e pobreza. Foi sugerido, então, que os mesmos representassem as profissões de seus pais.

Considerando que os alunos da escola pesquisada são oriundos de regiões periféricas da cidade, classificadas como áreas com altos indicadores de pobreza e exclusão social, a representação da profissão dos pais dos alunos evidenciou aspectos referentes a estas condições, as quais apresentavam-se carregadas de aspectos de não valorização social do trabalho. Com isto, surgiram diversas manifestações de alunos permeadas por falas carregadas de preconceitos e estereótipos a respeito da condição social e de trabalho dos pais.

Outro conteúdo que caminhou neste mesmo sentido foi o jogo do espelho, que consistia na execução de um determinado gesto ou representação por um grupo de alunos e a sequente imitação (espelhamento) por parte de outro grupo de alunos. Para a realização deste conteúdo dividia-se a turma em dois grupos formando círculos concêntricos no quais um círculo de alunos executava a posição ou o gesto e os alunos do outro círculo imitavam os demais e vice versa.

O último conteúdo analisado foi a dinâmica de colagem com recortes de jornal e revista tematizando desigualdades socioeconômicas, na qual foi exibido um trecho do filme “A Dama e o Vagabundo” de “Walt Disney” com o objetivo de discutir e criticar os papéis sociais da “dama” o do “vagabundo”, assim como estereótipos e preconceitos existentes na sociedade. Após a exibição de trechos do filme os membros do GEIPEE problematizaram junto aos alunos tais questões objetivadas. Em seguida foram

distribuídos jornais e revistas e sugerido que os alunos recortassem fotos, expressões, objetos e palavras relacionados a situação social da dama e do vagabundo. Além do objetivo acima, procurou-se levantar as concepções atribuídas pelos alunos à condição de pobreza vivida pelo vagabundo no filme e a condição de riqueza vivida pela dama, tendo em vista problematizar tais questões e buscar desconstruir possíveis manifestações de preconceitos, estigmas e estereótipos que poderiam surgir no desenvolvimento da atividade.

Consideramos importante iniciar a análise com esta breve apresentação dos temas/conteúdos abordados no decorrer da intervenção do GEIPEE, pois a sequência da análise ocorrerá a partir dos fatos vivenciados pelos escolares em algumas dessas intervenções. Deste modo, no decorrer da análise dos dados, quando citarmos distintos momentos da intervenção, estes já estarão razoavelmente contextualizados. Ademais, como a própria intervenção é também objeto de análise deste trabalho, o conhecimento dos conteúdos/temas abordados são imprescindíveis para uma correta avaliação do trabalho desenvolvido pelo GEIPEE e seus resultados junto aos escolares participantes do processo de intervenção realizado na escola.

Passaremos agora a analisar as tomadas de posição realizadas pelos membros do GEIPEE no decorrer das intervenções, quando surgiam situações conflituosas entre os alunos, bem como as reflexões e problematizações realizadas pelos membros do GEIPEE e que visaram desenvolver junto aos alunos uma compreensão de mundo mais complexa e articulada, em lugar daquela que se apresenta cotidianamente através do senso comum e da reprodução da ideologia dominante.

Lembramos Saviani (2000, p.2) ao afirmar que passar do senso comum à consciência filosófica significa “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”. Para o autor, o senso comum é próprio da mentalidade popular, entendido o povo como “o conjunto das classes subalternas e instrumentais de toda forma de sociedade até agora existente” e as características da consciência filosófica constituem expressão de hegemonia.

A concepção dominante atua sobre a mentalidade popular, inclusive no interior da escola, articulando-a em torno dos interesses da classe dominante e, nesse sentido, dificulta a expressão dos interesses das classes populares (maioria da população), assim como a sua organização enquanto classe (SAVIANI, 2000). Ao manter as classes

populares imersas nos conhecimentos de senso comum, a classe dominante (minoria da população) garante a sua hegemonia pois, o senso comum “constitui-se num amálgama recheado por conceitos científicos que são deturpados ou compreendidos superficialmente, costumes e tradição populares, conceitos apregoados pela concepção hegemônica” que possibilitam um pensar fragmentado, desarticulado e ingênuo acerca da realidade, além do que, tais elementos são acolhidos e veiculados sem a devida crítica, constituindo-se como verdades absolutas e, portanto, inquestionáveis.

Diante dessa situação, também encontrada no interior da escola, o GEIPEE procura trabalhar na direção da construção de uma nova relação de hegemonia, em que os alunos pertencentes às classes populares, presentes na escola, possam ser reconhecidos como sujeitos de sua história e, desta forma, encontrem as condições para assumir o seu papel no processo de transformação escolar e social, na direção da superação da sua condição de sujeito pertencente a uma classe dominada.

Temos claro ao desenvolver a atividade educativa do GEIPEE na escola, o quanto a educação apresenta-se como instrumento de luta das classes dominadas no sentido de se constituir uma nova hegemonia, concordando com Saviani (2000) e, na mesma direção do autor, defendemos que essa força hegemônica não pode erigir como força sem a elevação do nível cultural das massas e por isso os objetos culturais mais desenvolvidos e não-cotidianos é que devem ser socializados na escola, principalmente as artes, a ciência, a filosofia dentre outros, pois reconhecemos que esse é o caminho e a possibilidade de construção de sujeitos responsáveis pela efetivação coletiva de uma nova hegemonia na sociedade.

Sabemos também, como afirmamos anteriormente, que a educação não é a única responsável pelas transformações estruturais da sociedade, no entanto, sem ela (a educação) a possibilidade de transformação social fica bastante comprometida.

#### 5.1.2 Intervenções do GEIPEE nas situações de conflito e reflexões filosóficas desenvolvidas no processo de intervenção.

Após as explicações referentes aos princípios que norteiam o processo de intervenção realizado pelo GEIPEE na escola e a exposição dos conteúdos/temas desenvolvidos, damos continuidade a análise do processo problematizando a respeito das situações que demandaram ações específicas dos membros do GEIPEE em decorrência de situações de conflitos entre os estudantes e relacionadas a manifestações

de preconceitos e visões ideológicas ou estereotipadas acerca da realidade vivida na escola.

As categorias que representam tais situações foram reunidas em três grupos. O primeiro conjunto de categorias refere-se ao princípio da implementação de uma “*Atividade pedagógica dialógica*”, na qual a resolução dos conflitos deve sempre ocorrer através da utilização da linguagem enquanto instrumento mediador das relações sociais humanas, na direção de superação de situações permeadas por violência física e/ou simbólica no interior da escola.

O segundo grupo de categorias trata dos “*posicionamentos ético-valorativos*” problematizados pelos membros do GEIPEE, ou seja, aqueles que dizem respeito a um posicionamento crítico diante de situações de exclusão, violência, individualismo e competitivismo manifestadas no decorrer das intervenções.

O terceiro conjunto de categorias representa as “*reflexões filosóficas*” efetivadas ao longo do processo, com a finalidade de proporcionar o avanço da consciência crítica dos alunos numa direção ético-valorativa, na direção da compreensão crítica dos mecanismos sociais geradores das situações que se deseja superar, como é o caso da “pobreza” e da “exclusão social”.

No desenvolvimento da *Atividade pedagógica dialógica* os membros do GEIPEE posicionaram-se junto aos alunos, por diversas vezes ao longo dos encontros de intervenção, no sentido de defender a necessidade de implementação da prática do diálogo como forma de orientação dos trabalhos e de resolução dos conflitos presentes no decorrer do processo de intervenção.

Basicamente, tais considerações foram tecidas frente a três tipos de situações enfrentadas; a primeira delas se dava no momento em que se pretendia explicar o modo de realização de determinado conteúdo, relativo a determinada ação ludo-pedagógica proposta pelo GEIPEE; o segundo diante de situações de resolução de conflitos entre os próprios alunos durante a intervenção e uma terceira situação quando da realização da avaliação do encontro ao final do período de trabalho no encontro de intervenção.

Consideramos oportuno esclarecer que a metodologia de trabalho implementada pelo GEIPEE no decorrer do processo de intervenção fundamenta-se na concepção de “atividade intelectual” ou atividade humana consciente com base em Leontiev (S/D). Explica o autor que qualquer tipo de ação humana consciente é composta por três fases, sendo que “a primeira delas consiste em saber em que condições tem de realizar a tarefa e em elaborar um plano de ação. A segunda é a da execução do plano estabelecido. E,

finalmente, a terceira consiste em comparar o resultado obtido com o fim em vista” (LEONTIEV, SD, p. 18).

Deste modo, como já foi apresentado anteriormente, preocupação em dividir as intervenções em três momentos distintos (explicação do conteúdo/tema e ações a serem desenvolvidas; execução destas ações e diálogo coletivo sobre as ações realizadas) busca reproduzir nas intervenções o modelo de “atividade intelectual” consciente, objetivando, dessa forma, possibilitar o máximo desenvolvimento de todos os envolvidos no processo de intervenção.

Dando continuidade à análise ressaltamos que, frequentemente, nos momentos em que os membros do GEIPEE se apresentavam junto as turmas de intervenção da escola, para iniciar os encontros, muitos alunos apresentavam comportamento agitado, muitas vezes impossibilitando os membros do GEIPEE de explicar o conteúdo da ação ludo-pedagógica a ser desenvolvida no dia. Quando ocorriam tais fatos, a postura adotada pelos membros do GEIPEE era solicitar aos alunos organização, de modo que todos pudessem ter possibilidades de se manifestar, fazendo perguntas ou dando suas opiniões, contudo, para tanto, solicitava-se que cada aluno se manifestasse por vez, caso contrário, não seria possível compreender o que estava sendo dito.

Para viabilizar tal recomendação os membros do GEIPEE orientavam que os alunos que desejassem se manifestar, levantassem a mão, para que pudessem falar, sendo que todos que levantassem a mão teriam o seu direito de falar garantido e dava-se a palavra a cada aluno por vez. Numa determinada situação o membro do GEIPEE R explicou aos alunos, em uma das primeiras intervenções com aquela turma, que caso não fosse garantido o diálogo e a vez de cada aluno de forma adequada, não seria por meio de gritos ou discussões que o encontro aconteceria e que todos, indistintamente, teriam chance de falar e se manifestar, desde que através do diálogo e que inclusive aqueles alunos considerados mais tímidos ou com maior dificuldade para se expressar, quando quisessem, teriam o seu direito de falar garantido.

Avaliamos que a metodologia de trabalho utilizada pelo GEIPEE, além de coerentemente buscar atender aos princípios da “atividade intelectual” consciente como afirma Leontiev (S/D), ainda avançava ao considerar o diálogo como elemento fundamental para o processo de desenvolvimento dos escolares. De acordo com Vigotski (2001) é através da apropriação e utilização da linguagem que os seres humanos têm a possibilidade de desenvolver o pensamento abstrato e as demais funções psíquicas superiores.

Assim, consideramos que ao estimular os alunos a dialogar a respeito das situações por eles vivenciadas, participando da avaliação, planejamento e elaboração das atividades, sendo sujeitos na atividade educativa, o GEIPEE caminha no sentido de construir possibilidades concretas de desenvolvimento humano para os escolares participantes do projeto.

No entanto, mesmo a partir da existência da possibilidade da utilização do diálogo na mediação das necessidades surgidas ao longo do processo de intervenção, valorizando a atividade em grupo e a participação de cada sujeito da escola, identificamos que as situações vivenciadas pelos alunos, na sua maioria, se efetivavam a partir de relações de conflitos onde prevalecem tipos de violência física e simbólica de forma generalizada, com muitas dificuldades por parte dos membros do GEIPEE para desenvolver a ação ludo-pedagógica junto aos alunos, caracterizando, a nosso ver, situações e relações sociais alienadas e alienantes no interior da escola.

Os processos de alienação que se apresentam na escola decorrem, como sabemos, das relações sociais mais amplas e próprias da sociedade capitalista. Fica claro, portanto, o quanto à sociedade capitalista reproduz a alienação nas suas relações sociais e institucionais e a escola, por sua vez também insere-se nesse movimento de reprodução da alienação.

É possível identificar, sobretudo ao considerarmos as observações gerais realizadas na realidade escolar, que a maioria das relações sociais, assim como muitas práticas pedagógicas, relações entre alunos-alunos, professores-alunos, reproduzem situações de plena fragmentação das relações sociais, reproduzem violência física e simbólica, preconceitos, discriminação e exclusão do outro, aspectos que se relacionam direta e indiretamente com as relações alienadas e alienantes próprias do sistema e modo de produção capitalista.

Em alguns encontros de intervenção, sobretudo no início do processo, os membros do GEIPEE tiveram que interromper a ação do grupo, a qual fora inviabilizada em decorrência de absoluta impossibilidade de se garantir o diálogo, a explicação adequada da ação, dentre outras dificuldades de relação social com os alunos. Estas situações extremas, de interrupção do encontro, eram constantemente discutidas e problematizadas nas reuniões semanais de avaliação e planejamento do GEIPEE, a fim de se buscar compreender as razões destes obstáculos, assim como as formas de enfrentamento desse problema presente nas relações sociais na escola.

Refletindo sobre as dificuldades de comportamento e atitudes dos alunos na escola e junto aos encontros de intervenção realizados pelos membros do GEIPEE, algumas hipóteses foram levantadas e problematizadas, sobretudo pela identificação de situações de opressão e autoritarismo presentes no cotidiano escolar (que serão apresentadas no último item deste capítulo), sobretudo nas relações estabelecidas entre alguns profissionais da escola (direção, coordenação, inspetores de alunos, serventes e professores) e alunos.

Foi possível avaliar (pesquisador e GEIPEE) que os alunos ao serem submetidos cotidianamente a relações de caráter opressor e autoritário, quando se deparam com relações democráticas, de valorização do diálogo, do respeito, da liberdade de manifestação como aquelas proporcionadas pelo GEIPEE, justamente por não terem tais oportunidades de aprendizagens democráticas, respeitosas, livres e dialógicas no cotidiano escolar, vivenciam um paradoxo e, conseqüentemente, se manifestam com estranhamento diante dessa situação paradoxal, pois aprenderam a reagir (de forma violenta ou passiva) às situações de opressão vividas na escola. Assim, diante desse paradoxo proporcionado pelo GEIPEE, não conseguem, de início, discernir entre situações opressoras vividas na escola e situações democráticas e livres vividas no GEIPEE e, de início, se sentem confusos e tem dificuldades de se comportar adequadamente diante de situações com as quais não aprenderam a lidar.

Deste modo, os alunos acabam por reproduzir tudo aquilo a que são submetidos cotidianamente (violências, humilhações, opressões, discriminações, preconceitos, autoritarismos, dentre outras situações opressoras) e somente aos poucos e lentamente, começam a perceber as mudanças e agir de forma livre, democrática e dialógica no grupo, situação de mudança que se configura plena de instabilidade, pois ao mesmo tempo em que os alunos vivenciam o diálogo no GEIPEE, continuam se deparando com situações opressoras na escola<sup>8</sup>.

Não se trata, entretanto, de culpabilizar exclusivamente os agentes escolares, sobretudo professores, pelas situações opressoras e de caráter alienado e alienante presentes no interior da escola. É necessário compreender que estes indivíduos também estão submetidos a todas as mazelas impostas pela sociedade de classes na qual

---

<sup>8</sup> Nos capítulos iniciais tratamos a respeito do papel que a instituição escola tem cumprido hegemonicamente nas sociedades de classes, reproduzindo o *modus operandi* destas relações sociais de dominação e legitimando as condições sociais injustas e desiguais por meio da internalização da ideologia dominante. Portanto, consideramos desnecessário nos alongar neste momento a respeito desta temática.

vivemos, portanto, professores e demais agentes escolares estão submetidos a um contexto social injusto e desumanizador.

Deste modo, como afirma Mészáros (2005, p.27) “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”, de modo que para que haja uma reformulação efetiva da educação é necessário que ocorram, ao mesmo tempo, profundas transformações sociais que são inevitavelmente refletidas no interior da escola. É por isso que, segundo o autor, se faz “necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Contudo, ao passo que não buscamos culpabilizar os sujeitos escolares envolvidos no processo, sejam eles alunos, professores e demais profissionais da escola, também não pretendemos eximi-los de responsabilidade para com o processo de construção da escola e das relações ocorridas no seu interior. É preciso que todos os sujeitos participantes da escola, e inclui-se também os pais e responsáveis, além de alunos, professores, diretores e outros profissionais da escola, encontrem-se para discutir, pensar novas possibilidades e superar as dificuldades presentes no interior da escola, dificuldades essas que decorrem de uma estrutura social mais ampla, mas que se refletem na escola e precisam ser coletivamente enfrentadas (VIOTTO FILHO, 2005a).

Cabe destacar que o cotidiano social é tão alienante que expropria os indivíduos de forma tão aviltante que os mesmos deixam de se sentir sujeitos de sua própria vida. Isso implica compreender, baseados em Martins (2004) que o processo de construção humana na sociedade capitalista está permeado por relações de alienação as quais tomam conta da totalidade da vida dos indivíduos. Para a autora,

O desenvolvimento máximo de cada personalidade não pode ser analisado senão pelo reconhecimento da mediação nele exercida pelas relações sociais existentes, o que se traduz pelo fato de que o pleno desenvolvimento da personalidade humana implica necessariamente uma transformação radical das relações sociais determinadas pela alienação (MARTINS, 2004, p.83).

Podemos ainda afirmar, baseados em Leontiev (1978b) que as situações e atividades vividas em sociedade é que possibilitam a formação das características humanas em cada indivíduo, e que a atividade humana, por ser mediada pela consciência, garante as manifestações dos indivíduos nas mais variadas direções, engendrando suas habilidades, capacidades, linguagem, pensamentos, sentimentos, dentre outras manifestações humanas essenciais para a vida e estabelecimento de

relações humanizadas em sociedade. Poderíamos dizer que cada indivíduo humano ao realizar atividades, desenvolve sua maneira de ser, pensar e agir na sociedade.

Os próprios membros do GEIPEE que se apresentam como críticos das relações sociais e fenômenos humanos presentes na escola, não se consideram livres das determinações alienadas e alienantes presentes nas relações sociais escolares, sendo também submetidos a este fenômeno, o qual não é um mero fenômeno do reino da abstração e da consciência, mas sim um fato objetivamente engendrado pelas relações de exploração capitalistas que se reproduzem na escola (DUARTE, 1993). Deste modo, identifica-se que mesmo os membros do GEIPEE, tendo consciência que ao realizar as intervenções na escola, encontram-se em alguns momentos, submetidos ao processo de alienação e acabam por reproduzir, muitas vezes de forma inconsciente e de modo não intencional, aspectos alienados nas relações sociais que estabelecem na escola.

Portanto, a decisão metodológica adotada pelos membros do GEIPEE de interromper o andamento de algumas ações dos encontros de intervenção, em decorrência da impossibilidade de diálogo, tendo em vista a plena fragmentação entre significado e sentido das ações desenvolvidas pelos alunos no decorrer do trabalho desenvolvido pelo grupo, denota o quanto se torna difícil avançar à alienação posta nas relações sociais capitalistas e que são reproduzidas na escola. Fato social que muitas vezes bloqueia e dificulta qualquer possibilidade de avanço do processo de desenvolvimento e humanização dos indivíduos na sociedade alienada.

Diante de tais situações permeadas por relações alienantes, torna-se elucidativa a fala do membro do GEIPEE T que ao deparar-se com uma situação onde os alunos conversavam, todos ao mesmo tempo, no momento da explicação e reflexão sobre o conteúdo/ação ludo-pedagógica a ser desenvolvida, o mesmo afirmou que “caso não seja possível a realização do diálogo no grupo, o trabalho será interrompido”, ou seja, mesmo consciente da necessidade do diálogo junto aos alunos. Esta fala ilustra um momento de rompimento com a proposta democrática norteadora das ações do GEIPEE, fato que aponta o quanto é difícil superar relações sociais alienadas na escola, como em outra instituição social que reproduz a alienação presente na sociedade capitalista.

No encaminhamento de uma solução democrática para a situação enfrentada, o membro T do GEIPEE propõe que “será necessário utilizar a próxima intervenção, na semana seguinte, para retomarmos a atividade e a reflexão sobre o nosso trabalho em grupo”. Tal fato ocorreu em dois momentos distintos e em ambos, os membros do

GEIPEE decidiram pela interrupção da ação junto aos alunos, dada a impossibilidade de lidar com tamanha fragmentação das relações sociais na escola.

Apesar das dificuldades encontradas no enfrentamento de situações de alienação das relações sociais encontradas na escola, os membros do GEIPEE sempre resgatavam a importância e a necessidade do diálogo para a solução de conflitos e desentendimentos entre os alunos participantes da intervenção. Um registro que exemplifica bem este acontecimento e que também aponta para o posicionamento ético do GEIPEE frente às situações de violência – tema que será abordado logo a seguir – ocorreu quando um aluno, durante a participação numa ação ludo-pedagógica intitulada “queimada excludente”, quando um aluno ao disputar a posse da bola com uma aluna da mesma equipe, a empurra violentamente e a mesma cai e bate com a cabeça no piso da quadra. Neste momento, o membro do GEIPEE R, observando o ocorrido, interrompe o jogo para observar se nada de grave havia acontecido com a aluna; visto que a mesma estava bem, o membro do GEIPEE R, aproveita que o jogo estava parado, para conversar com os alunos acerca do ocorrido, orientando para tomarem mais cuidado uns com os outros, na busca de evitar acidentes durante o encontro de intervenção.

Após essa intervenção do membro do GEIPEE R, um aluno da turma disse “coloca ele [o aluno que empurrou a colega] de castigo professor!” e outro aluno replicou “a professora A tira da aula quando tem briga!”. O membro do GEIPEE R respondeu aos alunos dizendo “não temos a intenção de excluir ninguém da aula, não vamos colocar ninguém para fora! Mas também não permitiremos agressão e violência!”. O aluno P. que havia empurrado a aluna A. respondeu dizendo “é que eu queria pegar a bola para jogar! Eu não joguei nenhuma vez a bola!”. Então o membro do GEIPEE R continuou sugerindo “porque vocês que são da mesma equipe, ao invés de brigar pela posse da bola, não se organizam e jogam a bola um de cada vez? Não são uma equipe? Então?”. Nessa hora o aluno P. disse “então eu sou o primeiro!”.

Vários alunos falaram ao mesmo tempo e foi possível observar que alguns sugeriram que fossem colocados para fora do jogo aqueles que estivessem brigando. Neste momento o membro do GEIPEE T. disse que não era objetivo dos membros do GEIPEE excluir ninguém da aula, no entanto, toda vez que ocorresse fato semelhante o jogo seria interrompido, para se tentar resolver o problema através da conversa. Alguns alunos replicaram novamente dizendo que “parar a aula toda hora é chato!”. O membro do GEIPEE R. disse que caso as agressões continuasse não haveria jogo e que portanto,

dependia da colaboração dos próprios alunos para que a atividade do jogo não fosse interrompida.

Consideramos que esta situação aponta tanto para a metodologia de trabalho do GEIPEE, que preza pela resolução dos conflitos através do diálogo e não da exclusão ou do castigo, bem como para a defesa de um posicionamento ético frente às situações de violência, não aceitando que tais situações sejam reproduzidas quando da realização das ações do GEIPEE, assim como no interior das demais relações sociais vividas na escola.

O segundo conjunto de categorias referentes às falas dos membros do GEIPEE no decorrer do processo, que apresentaremos em seguida, aponta exatamente para os “*posicionamentos ético-valorativos*” manifestados durante os encontros de intervenção. Tais posicionamentos ocorreram em situações, consideradas pelo GEIPEE, como acontecimentos alienados e alienantes que podiam comprometer o desenvolvimento dos indivíduos numa perspectiva humanizadora. Tais posicionamentos ético-valorativos se respaldavam em apropriações de produções humano-genéricas, tais como os conteúdos científicos, filosóficos, éticos, ou seja, provenientes da apropriação da cultura humana nas suas mais elevadas formas de expressão, considerando que a partir da apropriação das objetivações genéricas é que será possível fazer avançar o processo de desenvolvimento dos indivíduos na direção da sua humanização (DUARTE, 1993).

Portanto, no intuito de criar condições favoráveis ao processo de apropriação/objetivação dos sujeitos a partir da cultura elaborada, como afirma Saviani (2000b), se faz necessária à construção de relações humanas favoráveis a este processo e a escola torna-se um espaço importante para essa apropriação. Deste modo, os comportamentos, ações e relações sociais que os indivíduos vão estabelecendo ao longo do processo educativo passam por uma avaliação intrinsecamente relacionada ao estabelecimento de uma coerência para com os objetivos definidos pela socialidade pois, como afirma Vasquez (2002) o juízo de valor a respeito das regras de comportamento e conduta humanas dizem respeito ao plano da ética. Para o autor a ética é uma ciência que busca investigar os juízos morais estabelecidos socialmente por uma determinada coletividade.

Sendo a escola um espaço fundamental de socialização e desenvolvimento humano as relações ali estabelecidas não poderiam deixar de passar pelo crivo De uma escala de valores humano-genéricos, pois como afirma Heller (1978), somente a partir de relações sociais igualitárias em que cada ser humano tenha oportunidade de se objetivar de forma livre e universal, é que será possível a plena liberdade humana em

direção a emancipação humana. Durante muitas situações ao longo dos encontros de intervenção, os membros do GEIPEE enfatizaram a necessidade de resgate de posicionamentos ético-valorativos essenciais para se viver em sociedade. Apresentaremos a seguir, os momentos mais ilustrativos.

Ao apresentarmos no início deste capítulo as ações ludo-pedagógicas e respectivos conteúdos trabalhadas pelos membros do GEIPEE no decorrer do processo de intervenção, elencamos duas atividades que trabalharam com o jogo de “queimada”, um a partir das regras tradicionais (considerado um jogo excludente) e no seguinte encontro de intervenção, a partir de regras alternativas para a queimada (considerado jogo não excludente). O objetivo do trabalho com estes conteúdos era exatamente mediar a reflexão a respeito das características que diferenciam os dois tipos de jogos. Contudo, embora a queimada alternativa possua características não excludentes, ela não deixa de ser um jogo competitivo, apresentando aspectos contraditórios inerentes a este fenômeno. Tal fato levou os membros do GEIPEE a realizarem uma problematização junto aos alunos, bem como aprofundar a análise acerca das possibilidades de trabalho oferecidas pelos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento (BRACHT, 2010), incluindo os jogos competitivos, desde que trabalhados com objetivos bem definidos e devidamente problematizados junto aos alunos.

Nessa direção, procura-se reconhecer a competitividade como um momento de enfrentamento de desafios pessoais e superação de limitações pessoais, ao invés de se *jogar contra* o colega, como normalmente acontece nos esportes competitivos, procura-se *jogar com* o colega, com objetivo de possibilitar condições para que cada aluno possa superar as suas próprias limitações, sendo que, para isso, precisa do outro no processo de competição, não como um adversário, mas sim como um parceiro na atividade competitiva, onde ambos buscam a superação de suas dificuldades em direção ao seu pleno desenvolvimento, como afirma Bracht (2010).

Ao discutirmos com os alunos sobre o jogo de queimada no momento final do encontro de intervenção, muitos alunos afirmaram ter gostado mais da “queimada excludente”, mesmo não tendo conseguido explicar claramente os motivos de sua preferência. Alguns alunos manifestaram satisfação em ter participado do jogo, enquanto outros disseram sentir-se tristes por ter sido excluídos do jogo. Outros alunos afirmaram ainda que não gostaram da “queimada excludente” porque alguns alunos (vários foram citados) para conseguir apanhar a bola agrediam os participantes da mesma equipe. Novamente os membros do GEIPEE problematizaram a respeito da

necessidade da participação de todos, considerando que o jogo de queimada se constituía como uma ação ludo-pedagógica da qual todos tinham o direito de participar, e que a possibilidade de vitória no jogo, não poderia se sobrepor a participação de todos os alunos.

Assim, os membros do GEIPEE buscaram problematizar as contradições advindas da realização da atividade de jogo da queimada, afirmando que, de fato, ganhar e perder fazem parte da competição e que sentimentos de felicidade e tristeza também são elementos presentes no jogo competitivo. Em seguida avaliam criticamente que numa atividade cujo objetivo é vencer, como no caso de uma *competição excludente*, os sentimentos dos adversários são secundarizados, importando muito mais, a vitória, o resultado, no entanto, quando a atividade competitiva mantém os jogadores em atividade coletiva (não excludente) o fator mais importante é o processo de realização do jogo, sendo o resultado um fator secundário.

Os membros do GEIPEE, então, defenderam a posição de que a competição não deve levar, necessariamente, a exclusão e segregação do outro, colocando a vitória acima do processo de desenvolvimento da atividade coletiva do jogo. O membro do GEIPEE R. no momento da reflexão, resgatou a fala de uma aluna que havia satirizado a condição de um aluno que foi “queimado” e que mudou de função no jogo de queimada não excludente. O membro do GEIPEE R. afirmou que eles não estavam fora do jogo, apenas mudaram de função e que não havia motivo para deboche. Afirmou, ainda, não ser correto debochar dos amigos pois todos eram importantes para a realização do jogo, uma vez que todos os participantes precisam se desenvolver no decorrer da atividade.

A partir das reflexões realizadas acerca do desenvolvimento dos dois tipos de jogos de queimada (excludente e não excludente), podemos afirmar que é possível fazer uma distinção entre competitividade e competitivismo na atividade do jogar, onde o *competitivismo* é compreendido como toda ação, atitude, fala ou comportamento que coloca o ato de vencer e o resultado do jogo como prioridade do processo de realização da atividade do jogo. No entanto vemos a *competitividade* no sentido de enfatizar a atividade de jogar com o outro, valoriza o outro como necessário para o desenvolvimento da atividade de jogar competitivamente, em que o mais importante é o processo de jogar e não a absolutização do resultado do jogo. Defendemos que o resultado do jogo ou da competição (vencer ou perder) não pode ser priorizado, em detrimento da atividade de jogar com o outro (competir com o outro e não contra o

outro), pois as pessoas que participam da mesma atividade de jogar tornam-se coparticipantes recíprocos no seu processo de desenvolvimento.

Identificamos que o problema, portanto, não encontra-se no fenômeno da competição, mas sim na corrupção da atividade de competir, que coloca as pessoas como adversárias e não como companheiros, coparticipantes no enfrentamento das dificuldades oriundas da atividade de jogar coletivamente. Ao reconhecermos a dialética presente na competitividade de uma atividade de jogo, identificamos que as pessoas podem ter no outro um parâmetro oposto, mas não antagônico ao seu desenvolvimento, compreendendo que o polo oposto (o outro) é necessário para manter o jogo e o próprio indivíduo (eu) em movimento, ou seja, os sujeitos opostos na atividade do jogo se complementam, mas não se excluem, pois, necessitam-se mutuamente, para se desenvolver.

Poderíamos pensar que na atividade do jogo, o outro ao me desafiar, por ser oposto, me move na direção da superação dos meus limites pessoais, ou seja, pelo fato do outro ser oposto, mas não antagônico a mim, complementa a minha maneira de ser e jogar, ou seja, o outro é necessário para o meu desenvolvimento como indivíduo (eu) e assim, reciprocamente.

O GEIPEE toma a atividade do jogo como fator preponderante de desenvolvimento na escola, sobretudo nas séries iniciais e procura discutir a competição a partir de uma perspectiva dialética, onde todos os sujeitos envolvidos devem ter condições de desenvolvimento, onde o outro, o adversário não é antagônico, mas oposto e essa relação é necessária para se garantir o processo histórico-dialético de desenvolvimento de todos aqueles que jogam, independente do *score* conseguido por determinada equipe no jogo.

Pensar a competição a partir da lei dialética da contradição é enfatizar a relação entre dois polos opostos, no caso o vencedor e o vencido, os quais, no decorrer da competição, devem se complementar, e não se excluir, uma vez que contradição não implica antagonismo ou incompatibilidade entre os dois polos (vencedor e vencido), pois, ao se relacionarem durante o jogo competitivo esses polos opostos se complementam e podem dar origem a uma nova relação de nível mais complexo e que garanta o movimento dialético de desenvolvimento de ambos os jogadores, o vencedor e o vencido. A lei dialética da contradição pressupõe a superação do outro sem destruí-lo (CHAUI, 2001) e assim defendemos que deve se caracterizar a competição na escola e na atividade do jogo no interior da escola.

A competição existe na materialidade concreta das relações humanas, ou seja, não se trata de negar a existência da competição na sociedade e na escola, mas sim, compreendê-la e trabalhá-la em uma perspectiva histórica e dialética. Considerando que, se, reconhecida dialeticamente, a competição pode engendrar a *negação da negação*, ou seja, pode garantir o desenvolvimento do vencedor e do vencido, podendo superar o outro na competição, sem destruí-lo, e conservando os seus pontos de referência, que possibilitarão novas construções e possibilidades de desenvolvimento de habilidades e capacidades físico-motoras e psicológicas antes não existentes.

Deste modo, o foco da defesa ético-valorativa por parte dos membros do GEIPEE durante os encontros de intervenção passa a ser a superação da exclusão presente na competição esportiva que nega o outro, mas não nega e tão pouco visa eliminar toda e qualquer forma de competição. Os membros do GEIPEE afirmam que nem todo jogo precisa ser, necessariamente, *competição excludente*. Portanto, para que a exclusão não ocorra, há que se planejar atividades de caráter competitivo não excludente e, para isso, o professor deve repensar as atividades competitivas no interior da escola, reconhecendo a atividade de jogos competitivos numa perspectiva dialética e que possibilite desenvolvimento para todos aqueles que dela participarem.

É importante salientar que os membros do GEIPEE enfatizam a importância da participação efetiva de todos os alunos nas atividades de jogos na escola, jogos esses que não necessariamente precisam ser competitivos excludentes, como salientamos acima. Defendemos que, jogar na escola é um direito de todos os alunos, assim como a participação efetiva nas aulas de Educação Física, as quais devem ser momentos de aprendizagem e desenvolvimento humano numa perspectiva lúdica e não, como historicamente constatado, situações de sofrimento, tristeza e exclusão para a maioria e prazer e satisfação para uma minoria, como infelizmente tem se configurado na escola, pelo fato de se estruturar a partir da prática de esportes competitivos e excludentes, onde somente uma minoria tem a oportunidade de participar.

Por fim, encerrando estes exemplos acerca dos posicionamentos ético-valorativos frente as atividades e relações que devem ser estabelecidas nas aulas que trabalhem os jogos, principalmente as aulas de Educação Física, cabe salientar o quanto uma atividade de jogo coletivo pode possibilitar o desenvolvimento multilateral dos alunos, seja nos aspectos físicos, quanto psicológicos e sociais, como temos defendido e estruturado nas intervenções realizadas pelo GEIPEE na escola.

Ainda no decorrer da problematização sobre os diferentes tipos de “jogo de queimada” que foram trabalhadas ao longo dos encontros de intervenção, o membro do GEIPEE T. afirmou que o conjunto dos alunos forma uma equipe, onde o trabalho e a organização coletiva de todos é que pode possibilitar que todos, indistintamente, possam participar de forma que ninguém seja excluído. Neste sentido, foi enfatizada a necessidade da superação das ações individualistas e autoritárias presentes nas relações sociais estabelecidas entre os próprios alunos na escola.

Embora o individualismo identificado em muitas situações de jogo coletivo, nem sempre tal situação possibilita a exclusão do outro, no entanto, mesmo mantendo o outro incluído, acaba por subjugá-lo, mantendo-o incluído, mas submetido aos mandos e desmandos de determinado indivíduo que detém o poder, autoritariamente e na maioria das vezes pela força e pelo uso da violência, reproduzindo situações de inclusão perversa, como afirma Sawaia (2003), submetendo o outro a um poder estranho a ele, alienando-o da possibilidade de participação nas decisões acerca de sua própria vida.

Como já problematizamos anteriormente, é importante lembrar que as situações excludentes, ou melhor, de inclusão perversa, acarretam um sofrimento psíquico aos excluídos, processo denominado por Sawaia (2003) como “dimensão ético-política do sofrimento dos excluídos”. Deste modo, a inclusão perversa acaba por comprometer a autonomia do sujeito, pois, apesar de sutil, se faz presente no processo e submete a maioria ao controle de uma minoria ou de determinado indivíduo, como identificamos em várias situações durante as intervenções na escola.

Outra questão importante apontada por Sawaia (2003) é que os sujeitos excluídos necessitam afeto, atenção e que suas necessidades e desejos vão além da manutenção da vida biológica, das necessidades básicas (alimentação, abrigo, reprodução). A autora afirma ainda que a afetividade deve ser assumida pela escola, pelo professor, como parte do processo de desenvolvimento humano pois, além da satisfação das necessidades básicas, o ser humano necessita de afeto para se desenvolver.

Quando a sociedade nega aos excluídos o carinho, a liberdade, o ter em quem confiar, a felicidade, acaba-se negando a esses sujeitos a sua humanidade e, nesse processo de negação da sua humanidade esses sujeitos (excluídos) vivem situações de grande sofrimento ético-político (SAWAIA, 2003). O sofrimento ético-político é aquele gerado no processo de exclusão social (raça, gênero, idade, classe) em que o sujeito humano é excluído da possibilidade de desenvolver-se plena e satisfatoriamente. Essa

forma de sofrimento pode levar o sujeito à recusa da vida ou à própria morte em vida, ou seja, ao se causar sofrimento para o sujeito pobre, excluído, bloqueia-se sua capacidade de expandir a vida, enriquecer-se subjetivamente e nesse processo esses sujeitos “morrem em vida” (SAWAIA, 2003), situação, obviamente, que precisa ser evitada no interior da escola, a qual, por mais absurda que possa parecer, mostra-se presente, em muitos momentos, no seu interior.

O último conjunto de categorias referentes às intervenções do GEIPEE frente a situações de conflito na escola avançam ao posicionamento exclusivamente moral acerca das relações sociais na escola e caminharam no sentido da reflexão filosófica acerca das determinantes sociais que produzem e reproduzem os fenômenos da “exclusão social” e da “pobreza” na sociedade.

Consideramos que tais situações representam alguns dos momentos mais férteis do trabalho de intervenção do GEIPEE junto aos alunos, por proporcionar aos mesmos, momentos de reflexão crítica e contextualizada acerca da sua própria realidade. Acreditamos que para que existam possibilidades de uma ação frente a realidade objetiva, no sentido da sua efetiva transformação, principalmente no que diz respeito a superação das situações de “pobreza” e “exclusão social”, torna-se condição *sine qua nom* uma mínima compreensão sobre os mecanismos responsáveis pela gênese de tais situações na sociedade capitalista.

Ademais, tais problematizações não são realizadas de modo hegemônico no interior da escola, as quais, em larga escala, mais fazem reproduzir valores e condicionantes do modo de vida reificado e fetichizado pela sociedade capitalista. Portanto, mesmo sabendo de todas as dificuldades enfrentadas para efetiva implementação de um Projeto de Intervenção de características contra-hegemônicas, ou melhor, em direção a uma nova hegemonia, como este desenvolvido pelo GEIPEE, consideramos que é a partir das possibilidades contraditórias, existentes no interior da escola, que torna-se possível alimentar o germe da transformação, mesmo sem saber ao certo se esse germe encontrará terreno fértil para se desenvolver e disseminar possibilidades de transformação da realidade.

É importante lembrar das reflexões de Tonet (2010) quando afirma que na sociedade capitalista existe contradições que proporcionam, nas suas brechas, o desenvolvimento de atividades educacionais de caráter emancipatório. No entanto, afirma o autor que “a educação não é o carro chefe da revolução (...) nunca foi e nunca

será a locomotiva da transformação social; ela pode contribuir para isso, mas não encabeçar o processo”.

Nessa direção, portanto, não podemos afirmar a educação como responsável pela transformação social, mas sim, podemos afirmar a possibilidade de atividades educativas transformadoras e de caráter emancipatório na escola, como uma aula de caráter crítico, em que o professor possibilite a prática da democracia, em que os alunos sejam efetivamente sujeitos e que a liberdade seja respeitada e possibilitada nas relações sociais escolares, pois a escola, se estruturada nessa direção, poderá criar condições favoráveis, como o GEIPEE tem procurado realizar nas suas intervenções, para que os alunos construam relações sociais diferenciadas e que sejam estruturadas atividades educativas emancipadoras na escola, orientadas pelo professor.

Neste sentido dentre as *reflexões filosóficas* realizadas junto aos alunos, podemos apresentar as seguintes como bastante representativas: Na intervenção em que foi exibido um trecho do filme “A dama e o Vagabundo”, ao dialogar com os alunos a respeito de suas compreensões acerca do papel da “dama” e do papel do “vagabundo”, foi possível perceber enunciados carregados de estereótipos e preconceitos. Tais enunciados serão alvo de análise no tópico seguinte do capítulo; neste momento centraremos a análise nas reflexões filosóficas desenvolvidas pelos membros do GEIPEE.

O membro do GEIPEE R. identificou na fala de alguns alunos que o vagabundo do filme era pobre, justamente porque não tinha trabalho e família. Determinado aluno disse “ele tem família sim, são os outros cachorros que moram na rua com ele, só que são pobres também”; outra aluna disse “a família tem que ajudar quando é pobre!”. O membro do GEIPEE R. perguntou “como assim?”. A aluna respondeu “se a pessoa é pobre a família tem que ajudar deixando morar em casa, para não morar na rua!”. Então o membro do GEIPEE R. perguntou “e se a família também não tem onde morar?”; A aluna respondeu “então não sei!”. Um aluno disse “vai morar na beira da estrada!”. Outro aluno disse “quando eu fui viajar com meu pai eu vi umas pessoas que moravam na estrada, elas têm umas casas pequenas de barraco de lona, meu pai disse que são sem teto!”. O membro do GEIPEE R. disse que normalmente quem fica na beira da estrada em barraco de lona são “sem terra” e não “sem teto”, que embora alguns não tenham outro lugar para morar, eles estão reivindicando terra para morar, plantar e poderem trabalhar.

Um aluno perguntou o que é reivindicando. O membro do GEIPEE disse que é “pedindo” “lutando para conseguir”. Um aluno disse “lutinha, igual X-man?”. O membro do GEIPEE R. disse que não, que ele quis dizer que as pessoas que moram na beira da estrada estão tentando conseguir um pedaço de terra para eles poderem trabalhar, “plantar a comida que a gente come”, “trabalhar na terra”, enquanto aqueles que são chamados de “sem teto” estão tentando conseguir uma casa para morar. Disse e repetiu “os sem terra querem terra e os sem teto querem casa! Aqueles que ficam na beira da estrada são sem terra, na nossa região tem muita gente que quer trabalhar na terra, mas não consegue terra para trabalhar e muitos são chamados de vagabundos, quando, na verdade querem trabalhar e não conseguem!”.

Então o membro do GEIPEE R. disse que nem sempre as pessoas conseguem emprego, que algumas pessoas querem trabalhar, não conseguem emprego e são chamadas de vagabundo, mas elas só não trabalham por que não tem oportunidades. A aluna AE. afirmou que o tio dela procura trabalho mas não consegue encontrar. O professor da sala, que acompanhava a atividade, utilizou o exemplo dado pelo aluno para enfatizar que nem todo desempregado é vagabundo e não gosta de trabalhar.

Na ação ludo-pedagógica em que os alunos representaram a profissão dos pais, a aluna D. não quis representar pois afirmou estar com vergonha da profissão da mãe, que é faxineira. O membro do GEIPEE F. ressaltou a importância de todas as profissões e perguntou o que aconteceria se não existissem pessoas para realizar trabalhos braçais como a faxineira, por exemplo. Enfatizou ainda que o problema não está no trabalho, mas na não valorização social de algumas atividades profissionais as quais são muito importantes, mas não reconhecidas. Concluiu dizendo que os alunos deveriam se orgulhar do trabalho dos pais, pois é a forma pela qual eles encontram para manter toda a família e que todo o trabalho humano deveria ser valorizado na sociedade, se a sociedade fosse mesmo justa e igualitária.

Neste momento os membros do GEIPEE consideraram necessária uma discussão acerca do trabalho na sociedade capitalista e sobre as características do trabalho alienado, o qual não possibilita a quem o realiza as possibilidades necessárias para o seu desenvolvimento. Foi explicado aos alunos que no capitalismo há estranhamento do trabalhador com relação ao objeto do seu trabalho e também há estranhamento durante o processo de produção do objeto e que durante a atividade produtiva o trabalhador não tem acesso ao que produz e tão pouco compreende como são produzidas as mercadorias,

assim como torna-se submetido a um trabalho mecanizado em que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre.

O trabalho na sociedade capitalista torna-se apenas um meio de sobrevivência, mas não de realização humana (MARX, 2005). Enfatizou-se também a necessidade de se valorizar o trabalho humano, torná-lo melhor para todos, para que todos os membros da sociedade possam trabalhar e se desenvolver e que todo o trabalho humano, seja o trabalho braçal como o da faxineira, da merendeira, seja o trabalho intelectual, como do professor, do engenheiro devem ser igualmente valorizados.

Na sequência o aluno J4. perguntou por que as pessoas precisam trabalhar para ganhar dinheiro e “quem inventou o dinheiro?”. Os alunos começaram falar “Deus”; “Jeová”; “Adão”; “Eva”; “Jesus”; “Índios”; “Cleópatra”; “Povo de Davi”; “Árabes”; “Romanos”; “China”, dentre outras coisas que não foram possíveis registrar e o membro do GEIPEE R. perguntou “se foram os homens que inventaram o dinheiro, então, por que nem todas as pessoas tem dinheiro?”. Um aluno disse “porque o dinheiro fica no banco pra ninguém roubar!”. O membro do GEIPEE R. iria iniciar uma reflexão a respeito da acumulação de dinheiro na sociedade capitalista, no entanto foi interrompido pela professora da sala e não pode concluir seu raciocínio.

Apresentaremos na sequência alguns acontecimentos, inclusive este sobre o diálogo acerca do valor do dinheiro na sociedade, dentre outras situações polêmicas presentes na relação social com os alunos e professores da escola que, de certa forma, dificultaram, o desenvolvimento dos trabalhos de intervenção do GEIPEE na escola.

### 5.1.3 Dificuldades enfrentadas pelo GEIPEE para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção na escola

Alguns conflitos ocorreram durante a realização do Projeto de Intervenção do GEIPEE na escola e, apesar de considerarmos que as contradições fazem parte do processo de construção social, encontramos algumas dificuldades no enfrentamento dos desafios presentes no cotidiano escolar. Investimos na construção de um movimento contínuo de reflexão sobre a atividade educativa e sobre as ações ludo-pedagógicas prático-teóricas realizadas na escola, a fim de buscarmos os encaminhamentos mais adequados possíveis, discutidos e executados com os sujeitos da escola, tendo em vista atingir os objetivos estabelecidos na atividade educativa proposta pelo GEIPEE que enfatiza a emancipação humana e social de todos os sujeitos participantes da escola.

Contudo, em algumas situações, dado o alto grau de alienação posto nas relações sociais escolares, os conflitos assumiam um caráter de desordem que inviabilizavam ou comprometiam sobremaneira a realização das ações planejadas pelo GEIPEE, atingindo diretamente os membros do grupo, como já mencionamos anteriormente. No entanto e apesar dessas dificuldades, a atividade educativa pensada e planejada pelo GEIPEE, desdobrada em variadas ações junto aos alunos na escola, persistiu até o final do processo de intervenção na escola.

Tais situações que consideramos como apresentando dificuldades para o trabalho educativo do GEIPEE na escola, sobretudo junto aos alunos, foram encaradas pelos membros do grupo como parte do processo de intervenção, as quais, como mencionado anteriormente, decorrem do intenso processo de alienação social que adentra de forma incisiva na escola, atingindo todos que dela participam.

No entanto, vale ressaltar que os membros do GEIPEE identificaram junto aos professores, direção e coordenação da escola, situações que denotavam significativo processo de alienação desses sujeitos no que se refere a apropriação do conhecimento científico, fato considerado grave em se tratando de profissionais que participam diretamente da escola e são responsáveis pela sua gestão e desenvolvimento, os quais tem formação profissional de nível superior seja na qualidade de professores das diferentes disciplinas ou formação em pedagogia, como é o caso da direção e coordenação pedagógica.

Sabemos que o processo de formação desses profissionais da educação, de forma geral, encontra-se bastante comprometido em nosso país. Os cursos de graduação tem sido, gradativamente, objeto de grande aligeiramento científico, em que os profissionais em formação sequer tem oportunidades de apropriação significativa dos conteúdos de suas disciplinas, sendo os cursos permeados, por conhecimentos práticos e, em grande parte, de senso comum, como chegamos a identificar na fala de alguns professores durante o processo de intervenção realizado na escola.

Sabemos o quanto o processo de formação de professores, de forma geral, no Brasil, encontra-se bastante comprometido, sobretudo em decorrência de políticas neoliberais de esvaziamento do estado e incentivo a iniciativa privada no setor de formação profissional, em que para atender as necessidades do mercado formam-se professores sem o menor critério de qualidade. Muitos cursos de formação foram reduzidos a um pragmatismo esvaziado de reflexão crítica, em que o professor torna-se

um mero “resolvedor” de problemas imediatos, sem, no entanto, aprender a construir a devida crítica à realidade vivida na escola.

Com essa crítica aos cursos de formação, principalmente os cursos de formação de professores, queremos proteger o indivíduo que se forma professor, pois sabemos que suas dificuldades em trabalhar na escola, advém de seu processo de formação, o qual encontra-se, em muitos casos, reduzido a apenas poucos anos de estudos, fato que compromete o exercício de sua profissão, dado o aligeiramento dessa formação. Isso implica afirmar que o problema não tem origem no indivíduo professor, mas sim, no processo de formação de professores, ou seja, nas instituições que formam professores.

Considerando tais dificuldades como parte do processo de intervenção, uma vez que encontramos professores com dificuldades para implementar uma ação educativa de qualidade, os membros do GEIPEE, através de discussão séria e comprometida, realizada coletivamente, retomando os objetivos do trabalho, refletindo sobre as diferentes possibilidades de ação junto aos alunos e professores da escola, consideraram que é justamente no desenvolvimento da atividade educativa do GEIPEE na escola que seria possível o enfrentamento das dificuldades lá encontradas e, conscientes de sua tarefa, foram encontrando estratégias fundamentais para a continuidade e efetivação do Projeto de Intervenção na escola.

Embora de modo geral o coletivo dos professores da escola tenha apresentado, desde o início do Projeto de Intervenção no ano de 2008, uma receptividade e uma aprovação dos trabalhos do GEIPEE na escola; bem como o Projeto sempre contou com o total apoio da Direção e Coordenação pedagógica da escola, ainda assim, no decorrer de alguns encontros de intervenção, existiram algumas situações pontuais de enfrentamento e resistência por parte de professores para com o desenvolvimento do trabalho e intervenções consideradas pouco adequadas, sobretudo porque oriundas de sujeitos que deveriam ser portadores de conhecimento crítico e científico acerca da realidade. Estaremos apresentando abaixo algumas dificuldades dessa natureza que, como afirmamos, de certa forma, dificultam o desenvolvimento dos trabalhos do GEIPEE na escola.

Um desses momentos de dificuldade e resistência por parte de professor, aconteceu no decorrer do encontro de intervenção discutido anteriormente, quando o membro do GEIPEE R. Procurava discutir com os alunos acerca do problema da desigualdade econômica presente na nossa sociedade, explicando que algumas pessoas tem mais oportunidades, acesso a bens e serviços, dentre outros privilégios por

possuírem dinheiro, a explicação foi interrompida pela professora da turma, que demonstrava discordar da explicação, afirmando com tonalidade de voz intensa e alta, para que todos a ouvissem que: “dinheiro não é tudo”; “dá muito bem pra ser feliz sem dinheiro” e continuou afirmando, “quem quer ter uma vida melhor é só ralar” e em seguida perguntou aos alunos “depende de quem para ter uma vida melhor?” e os alunos responderam em coro “de nós!”; uma aluna respondeu dizendo “de Deus!” e houve grande falatório naquele momento, não sendo possível registrar a totalidade do conteúdo das falas dos alunos.

Diante dessa situação, os membros do GEIPEE deram continuidade à ação ludo-pedagógica daquele encontro, a qual requeria que os alunos encontrassem em revistas, fotos e situações sobre pobreza e exclusão social. A aluna W. Foi chamada para mostrar ao grupo a foto que encontrou na revista que relacionava-se com o tema e havia selecionado uma foto de um homem segurando um revólver, afirmando existir roubo na sociedade para se ter dinheiro. A aluna W afirmou “ele rouba porque é pobre” e vários alunos começaram a falar ao mesmo tempo, impossibilitando identificar suas falas. Determinado aluno afirmou que “tem político que rouba é fica rico” e novamente vários alunos se manifestaram sobre a questão. O membro do GEIPEE T. começou problematizar os motivos que levavam as pessoas a roubar e perguntou se havia diferença entre “roubar só para ter coisas”, ou ainda “roubar para comer”, “se alguém roubava só porque era pobre”, ou “se existiam ricos que também roubavam”, dentre outras questões, com objetivo de dialogar com os alunos sobre o tema surgido no encontro e saber suas opiniões. Nesse momento, a professora da sala, de modo bastante abrupto afirmou, “não há justificativa! Ladrão é ladrão, não importam os motivos!” e continuou “quem tem boca para pedir não rouba!” e ainda “se está com fome vai pedir comida, trabalho, nada justifica roubar!... e quer saber, melhor nem entrar neste assunto!” e concluiu “existem pessoas gananciosas e más por natureza” e reafirmou “existem pessoas que nunca estão satisfeitas com o que Deus lhe deu e por isso roubam... essas pessoas vão acertar as contas com Deus!”. A professora foi enfática nas suas afirmações, denotando um grande teor emocional em sua fala, não permitindo que a membro T. concluísse sua conversa com os alunos.

Também houve casos que determinada professora da sala interferia no andamento da intervenção, gritando com os alunos que apresentavam comportamento por ela julgados como inadequados, ameaçando os alunos que se comportavam inadequadamente e, foi possível identificar que os alunos que não se comportassem

como a professora determinava, os mesmos não participavam do próximo encontro de intervenção. Por diversas vezes os membros do GEIPEE explicaram para essa professora especificamente, ou para a turma de alunos, na presença da professora, que não pretendiam utilizar do instrumento do grito para solicitar a atenção dos alunos e, caso não houvesse condições de dialogar com os alunos, as ações ludo-pedagógicas não seriam realizadas até que os alunos se organizassem, sob a orientação dos membros do GEIPEE para a realização do encontro. No entanto, essa professora, por várias vezes, ignorando as orientações dos membros do GEIPEE, insistia em utilizar de gritos e ameaças para amedrontar os alunos, afirmando “eles só ouvem se for assim, na base do grito!”, fato considerado bastante comprometedor para o desenvolvimento dos trabalhos do grupo junto àquela turma de alunos da escola.

Outro fato identificado junto a determinado professor foi a situação de ameaça de exclusão das ações do GEIPEE, dos alunos não realizassem adequadamente as tarefas em sala determinadas por esse professor. Por diversas vezes as ameaças se consolidaram e o professor retinha alguns alunos em sala para término da tarefa, liberando apenas parte da turma para a participação no encontro de intervenção.

Mesmo os membros do GEIPEE solicitando e explicando a importância da participação de todos os alunos, mesmo nos momentos em que não era possível a realização plena das ações planejadas pelo GEIPEE, a presença de todos os alunos era necessária, para que todos participassem e não fossem excluídos arbitrariamente do encontro de intervenção. Ainda em situações de conflito em que determinado jogo não era realizado ou era interrompido dada a desorganização dos alunos, os membros do GEIPEE sempre engendravam questões, discussões e reflexões com os alunos, com objetivo de valorizar a presença de todos e do encontro como importante momento educativo na escola e, para isso, a presença de todos os alunos se fazia necessária no encontro de intervenção.

Cabe-se destacar que o GEIPEE ao se propor um trabalho educativo emancipador na escola, está submetido a todas as consequências próprias das relações sociais alienadas e alienantes presentes na escola, assim como, submetido a interferências dos sujeitos participantes da escola, como é o caso da interferência dos professores na realização do trabalho, como apontamos. Embora o GEIPEE valorize a participação dos professores da turma com a qual realiza o encontro de intervenção, nem sempre a participação dos professores atende os princípios teóricos e proposições metodológicas do GEIPEE.

No entanto, acreditamos que também o professor não pode ser excluído e, mesmo que de forma não adequada, sua participação é necessária pois é na atividade, no processo de construção da atividade coletiva que os mesmos encontraram as possibilidades de reflexão e transformação e que isso aconteça no interior da própria escola e no decorrer do seu exercício profissional, como o GEIPEE tem procurado fazer ao atuar junto aos professores nas HTPCs e mesmo atuando nas ações ludo-pedagógicas realizadas junto às suas salas de aula nos encontros de intervenção semanal na escola.

Esta forma de trabalho desenvolvido na escola, incluindo os alunos e também seus professores, além dos membros do GEIPEE, possibilita que na atividade, na socialização dos conhecimentos, na realização de jogos e atividades culturais, todos os sujeitos participantes terão condições de construir novas necessidades, necessidades histórico-culturais, educacionais e assim se desenvolver pois, compreendemos que o ser humano se distingue dos animais por criar um corpo inorgânico, uma segunda natureza como afirma Saviani (2000) e nesse processo aprende a não mais agir orientado somente pelas leis da natureza e pela satisfação das necessidades biológicas. Cada ser humano ao se apropriar da cultura, dos conhecimentos, das artes, jogos e outros objetos culturais, passa a desenvolver necessidades culturais, as quais são necessidades eminentemente humanas e somente na atividade que cada ser humano se objetiva e supre suas necessidades, caracterizando-se como membro do gênero humano (TONET, 2005).

Sabemos o quanto os professores se deparam com situações de reprodução da sociedade alienada na sala de aula e no interior da escola e aquele que assume uma atividade de não reprodução da alienação na escola, posiciona-se de forma contra hegemônica e ao se posicionar deste modo, cumpre a função de explicitar as contradições do sistema educacional que reproduz a alienação social e, nesse sentido, torna-se um sujeito transformador no interior da escola.

É neste sentido, crítico, contra-hegemônico e de construção de uma nova hegemonia, assumindo seu caráter transformador, que o trabalho do GEIPEE acontece na escola, o qual se dispõe a criar possibilidades reais para a construção de uma atividade educativa de caráter emancipatório (TONET, 2005).

Por orientar seu trabalho nesta direção, que não compatibiliza com as situações de autoritarismo, segregação e alienação, o GEIPEE configura-se, numa perspectiva crítica e dialética, como oposto ao trabalho tradicional de alguns professores na escola, reconhecendo que oposto não significa antagônico, mas sim, complementar, justamente

por oferecer outras possibilidades educativas, inovadoras, progressistas e na direção da superação das relações ideológicas capitalistas na escola.

Considerando as reflexões de Tonet (2005, p. 18) reconhecemos que na sociedade capitalista existem contradições que possibilitam a construção de atividades educacionais de caráter emancipatório e é nessa direção que o GEIPEE trabalha, ou seja, na direção da construção de atividades educativas que imprimam um novo caráter para as relações sociais na escola na direção da emancipação humana. No entanto, é importante salientar que a “educação não é o carro chefe da revolução e não será a locomotiva da transformação social”, como afirma Tonet (2005), ainda que seja instrumento imprescindível para a efetivação do processo de transformação social, desde que os sujeitos da escola, principalmente professores e alunos, sejam conscientes de sua função social e construam coletivamente as ações educativas necessárias em direção à transformação dos indivíduos e da sociedade.

Deste modo, sabemos que os resultados do trabalho desenvolvido pelo GEIPEE não tem condições de se manifestar em sua plenitude de possibilidades emancipatórias, no entanto, ao questionar a estrutura das relações sociais existentes na sociedade e sua reprodução nas relações vigentes no interior da escola, explicita as contradições e, ao mesmo tempo que critica, aponta possibilidades prático-teóricas, a partir de suas intervenções de caráter emancipatório e no desenvolvimento de atividades de caráter emancipatório na escola na direção da transformação humana e social, cumprindo assim sua função no seio da prática social escolar.

## **5.2 Análise das situações de exclusão vivenciadas pelos escolares no decorrer do processo de intervenção e seus desdobramentos.**

Na primeira parte dos dados analisados realizamos uma apresentação e reflexão acerca da metodologia de trabalho utilizada pelo GEIPEE, dos conteúdos/ações ludo-pedagógicas realizadas, e ainda acerca das dificuldades encontradas ao longo do desenvolvimento da intervenção para concretização do trabalho na perspectiva humanizadora e emancipatória proposta pelo GEIPEE. Nesta etapa do processo de análise dos dados refletiremos a respeito das situações vivenciadas pelos alunos ao longo do Processo de intervenção, bem como, as situações decorrentes destes processos de exclusão vivenciados pelos alunos. Posteriormente, na terceira parte da análise, considerando os aspectos problematizados até então, tentaremos compreender quais são

os significados e sentidos atribuídos pelos alunos participantes do processo de intervenção sobre os conceitos de “exclusão social” e “pobreza”, assim como as implicações dessa apropriação no processo de desenvolvimento de suas consciências.

Para tanto, dividimos as categorias construídas a esse respeito em duas partes que apresentaremos a seguir. Na primeira parte, as categorias referem-se às *vivências* dos alunos ao longo do desenvolvimento do processo de intervenção, nas quais foram identificadas situações relativas a processos de exclusão. Na segunda parte, estão as *situações decorrentes destas vivências*, ou seja, analisaremos as manifestações realizadas pelos alunos acerca das situações de exclusão experimentadas.

Considerando que o Projeto de Intervenção do GEIPEE se caracteriza pelo desenvolvimento de atividades educativas e ações ludo-pedagógicas que visam criar condições prático-teóricas de vivência e reflexão a respeito de determinadas temáticas, foram desenvolvidos conteúdos/ações ludo-pedagógicas, que tinham por objetivo proporcionar vivências temáticas que foram alvo de reflexão pelo grupo de alunos, sob orientação dos membros do GEIPEE.

De acordo com Vigotski (2001), as faculdades humanas superiores ainda não estão plenamente desenvolvidas no período da infância, carecendo a consciência passar por um processo de apropriação dos conceitos linguísticos, que são ao mesmo tempo instrumentos pelo qual opera o pensamento. Contudo, explica Vigotski (2001, p. 152) que “o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis do processo de formação dos conceitos”, superando a histórica dicotomia entre racionalidade e afetividade. Para o autor o primeiro estágio de formação do conceito se manifesta na criança de tenra idade

“nesse estágio do desenvolvimento, o significado da palavra é um encadeamento sincrético não informado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista. Na formação dessa imagem cabe o papel decisivo ao sincretismo da percepção ou da ação infantil, razão por que essa imagem é instável” (VIGOTSKI, 2001, p. 175).

Deste modo, consideramos que a melhor maneira de possibilitar a compreensão de determinado conteúdo por parte da criança, bem como a melhor forma de buscar compreender os sentidos atribuídos por elas aos conceitos linguísticos passa não somente pela análise do significado da palavra, mas também pela compreensão dos sentidos – que são essencialmente afetivos – por elas atribuídos aos conceitos ou, ainda melhor, a determinadas situações concretas vivenciadas na prática social.

Portanto, a metodologia de trabalho empregada pelo GEIPEE ao longo do Projeto de Intervenção na escola pode ser considerada como um importante instrumento, tanto para o processo de ensino/aprendizagem, pois possibilita a experimentação prática das ações educativas para os alunos, através da efetivação de vivências temáticas a partir de conteúdos lúdicos, como também engendra situações concretas nas quais os alunos se manifestam de forma autêntica, materializando seus sentimentos, pensamentos e valores nas situações vivenciadas durante o processo de intervenção.

Tendo em vista essas breves considerações teóricas a respeito da possibilidade efetiva de investigação científica a partir da análise das vivências dos alunos, vivências estas também consideradas por Vigotski (1996) enquanto unidades de análise do desenvolvimento humano de forma geral, é que foi possível realizar o agrupamento de parte dos dados que expressam as vivências dos alunos em situações cujos temas tratavam da exclusão social e pobreza na sociedade, as quais estaremos apresentando e analisando no próximo item deste trabalho.

#### 5.2.1 Vivências referentes aos processos de exclusão e seus desdobramentos.

A partir dos conteúdos/ações ludo pedagógicas desenvolvidas no processo de intervenção foi possível identificar e categorizar uma série de situações concretas relativas a processos de exclusão. Ou seja, estamos considerando que a partir de situações nas quais os alunos foram segregados de uma determinada ação, por parte do próprio grupo de alunos, podemos estabelecer relações no sentido de discutirmos os processos de exclusão social.

Não pretendemos identificar a simples exclusão ou não participação de alunos no decorrer de um determinado jogo realizado na escola como um processos de exclusão social, no entanto, consideramos que na atividade e a partir das falas, comportamentos e demais expressões manifestas pelos alunos, teremos condições de entender e discutir com os mesmos processos mais amplos de exclusão e marginalização presentes na sociedade, salientando a situação de pobreza ou miséria como as mais vulneráveis nesse processo de exclusão social e considerando as inúmeras mediações existentes entre esses dois polos.

Esclarecemos que, guardadas os devidos cuidados, consideramos ser possível estabelecer analogias – não transposições diretas e mecânicas – entre processos de

exclusão social e situações as quais os alunos vivenciam no interior da escola, inclusive durante as ações desenvolvidas pelo GEIPEE na escola, utilizando essas situações para problematização da questão da exclusão social que se reproduz também na escola.

Considerando que foram desenvolvidos ao longo do processo de intervenção ações ludo-pedagógicas com características *excludentes* e *não excludentes* (como o caso dos dois tipos de jogos de queimada que apresentamos e esclarecemos em capítulo anterior), nas quais os alunos puderam vivenciar e se manifestar a respeito de tais situações, foi possível constatar que principalmente nas atividades em que existiam situações de *exclusão do outro*, ocorreram ainda outras situações relacionadas a *segregação, violência física e simbólica* ou ainda *reprodução de preconceitos e estereótipos* acerca do outro, proporcionando conflitos e grandes dificuldades no desenvolvimento do processo grupal, tão necessário ao desenvolvimento dos sujeitos na direção da sua emancipação na escola.

Cabe esclarecer ainda que também não almejamos que a escola seja um espaço de *harmonia plena*, isenta de conflitos e contradições; defender tais objetivos seria incorrer em *idealismo ingênuo*, entretanto, o surgimento de determinados conflitos em excesso e que avançam para uma desordem generalizada – como é o caso de algumas situações de violência generalizada entre os alunos como identificamos – pode comprometer o desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como pode causar aos sujeitos, os quais são vítimas dessas formas de violência, sofrimentos psíquicos vários que podem prejudicar seu desenvolvimento no interior da escola.

Realizados tais esclarecimentos iniciaremos a exposição e análise das situações categorizadas como excludentes identificadas na escola e discutiremos os seus desdobramentos para os sujeitos envolvidos.

No desenvolvimento das ações ludo-pedagógicas em que houve competição – como nos jogos de queimada realizados – os alunos vivenciaram situações com características excludentes, sobretudo, na queimada tradicional. A principal delas aconteceu quando os alunos, sujeitos da intervenção, vivenciaram situações de exclusão no jogo de queimada, quando atingidos (queimados) pela bola, conforme regra do jogo tradicional. Contudo, a partir de uma análise mais apurada das situações vivenciadas pelos alunos foi possível perceber outras formas de exclusão e segregação, que podem passar despercebidas, como, por exemplo, o caso dos alunos que são eliminados da atividade, ou seja são queimados, sem ao menos ter tido a oportunidade de pegar na bola durante o jogo. Tal alegação se fez presente na fala da aluna A.

A exclusão do jogo sem ao menos ter tido a possibilidade de pegar na bola não se dava apenas pelo fato de ser excluído logo ao início da atividade, pois mesmo para aqueles que permaneciam por mais tempo no jogo, os mesmos eram submetidos aos alunos mais fortes e ágeis, os quais acabavam monopolizando a posse da bola, não permitindo que os outros alunos também arremessassem a bola. Tal situação provocou algumas situações de conflito entre os integrantes de uma mesma equipe, que, ao disputar a posse da bola no intuito de arremessa-la acabaram por se agredir fisicamente e o aluno mais forte fisicamente e que se impõe autoritariamente, acaba por submeter aquele mais fraco fisicamente.

Os membros do GEIPEE interviram nesse momento e mediarão a situação de forma a não permitir situações de opressão ao outro, no entanto, percebe-se que durante atividades competitivas, quando não orientadas pelo professor, os alunos reproduzem uma forma de relação pautada pela força física em que o mais forte submete o mais fraco, reproduzindo nas relações sociais características próprias das relações sociais animais, negando aquilo que diferencia o homem dos animais que é justamente a possibilidade da linguagem, do diálogo, da vida regida pela racionalidade e orientada pela consciência.

Na situação especificada acima ou em outras semelhantes, os membros do GEIPEE intervinham sugerindo que a equipe se organizasse de modo que cada participante tivesse sua vez de arremessar a bola. Contudo, mesmo a partir de tais intervenções educativas ainda se manifestavam ações individualistas e autoritárias de alguns alunos, reproduzindo nas relações sociais da escola a opressão presente na sociedade capitalista. Durante o jogo, o aluno G. passou a definir, de acordo com sua própria vontade, a vez de quem iria jogar a bola, se proclamando como o primeiro a jogar. O membro do GEIPEE R. orientou no sentido de que o grupo deveria decidir coletivamente a sequência da participação dos alunos e para isso, precisariam conversar e combinar as estratégias de participação de todos no jogo.

Também ocorreu outra forma de exclusão efetivada por um grupo de alunas quando, em determinado encontro de intervenção, no momento da divisão das equipes e distribuição dos coletes usados para ajudar na identificação dos alunos nas equipes, algumas alunas solicitaram ao membro do GEIPEE T. que trocasse seu colete, uma vez que não queriam participar da mesma equipe da aluna L., a qual, de acordo com a professora da sala, apresenta dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento que, segundo a própria professora, eram causados por “falta de estrutura

familiar” e por esse motivo a aluna L tinha dificuldades de se relacionar com os demais alunos da turma. Cabe salientar que esta aluna não é a única que, segundo a visão da professora da turma, apresentava tais comportamentos inadequados e dificuldades de aprendizagem em decorrência de problemas pessoais.

É notória a afirmação de Moyses e Collares (1997, p.131) quando defendem que as avaliações sobre as crianças, de modo geral, possibilitam acesso apenas às expressões do sujeito avaliado e, geralmente, de forma indireta. Nesse sentido, afirmam que “[...] é preciso aprender a olhar, olhar o que a criança sabe, o que ela tem, o que ela pode e o que ela gosta” e nesse movimento de reconhecimento da criança, deve-se perguntar o que ela sabe fazer sozinha, o que poderá fazer com o outro, seja um colega ou o próprio professor e não, simplesmente avaliá-la de forma absoluta e unilateral por aquilo que ela não sabe fazer e taxá-la de incapaz, não inteligente e problemática.

De acordo com Moyses e Collares (1997, p.132), ao invés de se buscar “o defeito, a carência da criança, o olhar [deve procurar] o que ela já sabe, o que tem, e o que pode aprender”. Desta forma, pensamos que os professores, ao trabalharem com as crianças devem encontrar o prisma pelo qual cada criança enxerga o mundo, considerando sua condição objetiva e, desta forma, orientar o seu olhar para a criança concreta, reconhecida como síntese de muitas determinações. Ou seja, o ser humano não pode ser visto de forma unilateral e absoluta, pois nenhum profissional ou campo científico tem condições de avaliar de forma absoluta o ser humano pois o acesso a essência das características humanas não é constatado através de instrumentos avaliativos e tão pouco por avaliações circunstanciais e imediatistas emitidas pelos professores, como as que identificamos, em muitos momentos, na escola.

Para a efetivação de proposta de avaliação diferenciada, as autoras defendem profissionais melhor preparados e com sólidos conhecimentos sobre o desenvolvimento humano de forma geral e da criança em específico. Profissionais que consigam realizar uma leitura crítica da sociedade, de forma a enxergar nela o quanto os próprios seres humanos são tornados desiguais, quando se vive numa sociedade desigual e dividida em classes, em que as oportunidades de acesso e apropriação dos bens culturais (materiais e simbólicos) são limitadas a tão poucos (MOYSES E COLLARES, 1997).

Em suma, identificamos que muitas das avaliações que acontecem na escola, sobretudo aquelas realizadas pelos professores no cotidiano da sala de aula, são repletas de absolutismo e determinismos acerca das crianças, culpabilizando-as individualmente pelas suas dificuldades e, simultaneamente, responsabilizando as famílias dessas

crianças pelos problemas e dificuldades que as mesmas encontram e enfrentam na escola.

No entanto, ao desenvolvermos nosso projeto de intervenção na escola, e nos colocarmos ao lado dos professores, mesmo sabendo das limitações decorrentes desse encontro no desenvolvimento de trabalho, esperamos e procuramos contribuir para que esses profissionais compartilhem o respeito pelo ser humano, por seus valores, modo de ser e pensar e que ética e politicamente engajados numa luta por uma sociedade que possibilite condições igualitárias de desenvolvimento para todas as crianças, principalmente na escola.

Enfim, mesmo sob a orientação dos membros do GEIPEE e guardados todos os cuidados no desenvolvimento das ações, sobretudo na discussão e organização do jogo a ser realizado, muitas vezes, os próprios alunos reproduzem situações de avaliação precipitada acerca do outro, veiculam preconceitos e discriminam o outro, excluindo-o das possibilidades de desenvolvimento provenientes do grupo. Desta forma, identifica-se a reprodução, no interior da escola, de injustiças sociais que não tiveram origem na escola, mas que nela se manifestam e incidem sobre aqueles sujeitos que não se encontram no papel social esperado, os quais são vistos como problemáticos, marginais, desviados e fora dos padrões esperados pela sociedade.

Para Heller (2000) o preconceito tem caráter mediata ou imediatamente social, os quais são assimilados pelos indivíduos no ambiente social e são aplicados espontaneamente a casos concretos no cotidiano da sociedade. Os preconceitos podem ser estereotipados ou não estereotipados, no entanto, todo o preconceito dominante ou relativamente generalizado, apresenta um núcleo estereotipado. Para a autora, “a primeira coisa observada pela criança são os modos de comportamento preconceituoso estereotipados e as racionalizações ou justificações dos mesmos feitas pelos adultos; só depois é que começa a sentir o ressentimento correspondente” (Heller, 2000, p.50). Segundo a autora, o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos e desempenham uma função na manutenção da rigidez do modo de vida das pessoas na sociedade.

Podemos afirmar que os alunos, no decorrer do Projeto de Intervenção realizado na escola, reproduzem, muitas vezes de forma inconsciente, os preconceitos decorrentes do cotidiano social em que estão inseridos e que, pelo fato da escola, também reproduzir o cotidiano nas suas relações, por não construir relações sociais humano-genéricas e permeadas pela ciência, filosofia, artes, política, etc, acaba por manter-se na esfera

cotidiana de relações e, nesse sentido, reproduz os preconceitos decorrentes do pensamento cotidiano, como nos esclarece Heller (2000).

Continuando suas reflexões sobre o preconceito Heller (2000, p.47) afirma que “dois diferentes afetos podem nos ligar a uma opinião, visão ou convicção [sobre o outro]: a fé e a confiança. O afeto do preconceito é a fé”. Para a autora, as motivações e necessidades que alimentam a fé e, com ela os preconceitos, satisfazem a particularidade individual pois “crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos” (Heller, 2000, p.48). No entanto, esclarece a autora que toda confiança se apoia no saber e, na esfera cotidiana, isso significa que “toda confiança regularmente refutada pelo pensamento e pela experiência termina por desaparecer, [no entanto] a fé está em contradição com o saber, resiste sem abalos ao pensamento e à experiência” (Heller, 2000, p.48).

Enfim, as situações cotidianas produzem em sua dimensão social os preconceitos e, nesse mesmo movimento, possibilitam a exclusão dos sujeitos que são objeto de preconceito. Por isso os professores devem estar atentos às relações cotidianas presentes e construídas na escola, pois sabemos, as mesmas adentram à escola carregadas de preconceitos que alimentam situações de discriminação e exclusão social.

No que se refere a situações de exclusão social engendradas em decorrência de preconceito com relação ao outro, foi observado durante um encontro de intervenção do GEIPEE na escola que a aluna T. afirmou que duas outras alunas não mais seriam suas amigas, pois alguns meninos e principalmente duas meninas, estavam fazendo chacota com ela, em decorrência do resultado do jogo. De fato alguns alunos da equipe que venceu o jogo realizaram diversas provocações aos alunos integrantes da equipe derrotada, reproduzindo falas que denotavam desprezo e discriminação ao outro.

Em todos os casos relatados anteriormente os membros do GEIPEE se manifestaram no sentido de problematizar a respeito das relações humanas que deveriam se estabelecer entre os alunos, de modo que o respeito prevalecesse frente a qualquer forma de desentendimento ou resultado de competição. Mais adiante retomaremos novamente as intervenções dos membros do GEIPEE, principalmente aquelas realizadas nos momentos de reflexão coletiva sobre a ação ludo-pedagógica desenvolvida na intervenção. Neste momento seguiremos relatando e analisando as manifestações dos alunos referentes às situações de exclusão vivenciadas.

### 5.2.2 Desdobramentos decorrentes das situações vivenciadas.

Dentre as situações decorrentes de processos de exclusão, estão as manifestações dos alunos nas quais eles apresentam suas concepções e juízos de valor a respeito das situações vivenciadas. Dentre os enunciados proferidos pelos alunos foi possível identificar avaliações de aprovação e reprovação acerca das situações de exclusão experimentadas pelo próprio indivíduo ou a respeito daquelas vivenciadas por outros alunos durante as atividades na escola.

Foram mais frequentes as avaliações de aprovação das situações de exclusão quando estas diziam respeito ao outro, enquanto que, na maioria dos casos, as situações de exclusão vivenciadas pelo próprio sujeito eram por eles reprovadas. Podemos pensar que essa forma de manifestação se estrutura a partir de uma compreensão permeada pelo individualismo, onde os sujeitos apreendem a estabelecer relações que não consideram o outro no processo, mas sim, procuram enfatizar e garantir o seu lugar em detrimento do outro nas relações sociais.

Ao discutir o fenômeno social do individualismo Heller (2000, p.76), afirma que a carência integrações sociais como a comunidade na sociedade capitalista, converte-se, em princípio, para o surgimento do fenômeno do individualismo entre os indivíduos pois, segundo a autora, de acordo com as premissas da sociedade capitalista, “o homem nasce livre e sua existência individual não está determinada por sua existência social” ou seja, diante dessas condições os sujeitos converterem de modo explícito seus interesses privados em motivação principal de sua existência, consolidando, assim, o individualismo nas relações sociais.

Sabemos que as oportunidades de adesão aos valores do individualismo se fazem presentes de forma significativa na vida cotidiana e ao considerarmos que os indivíduos, na sua maioria, encontram-se submetidos a esferas cotidianas de objetivação, ou seja, submetidos a alienação da vida cotidiana, os mesmos tornam-se suscetíveis ao fenômeno do individualismo. No entanto, caso a escola consiga cumprir sua função social de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, de agência socializadora dos objetos culturais mais desenvolvidos já construídos pelo gênero humano, constituindo-se como uma escola-comunidade, de forma a estabelecer relações *não-cotidianas* com os alunos, mas sim científicas, filosóficas, políticas e ético-universais, poderá contribuir de forma significativa para o enfrentamento de situações alienadas e alienantes que levam os indivíduos a situações de adesão ao individualismo,

contribuindo assim, para o processo de emancipação humana (VIOTTO FILHO, 2005a).

A esse respeito é ilustrativo o fato ocorrido com o aluno V. quando foi questionado sobre o que sentiu quando foi excluído da atividade. O aluno V. afirmou que se tivesse ficado na atividade e ganhado o jogo ficaria feliz. Em seguida, questionado sobre a saída dos outros alunos da atividade e se esse fato lhe causaria tristeza, ele disse que não. Mais uma vez questionado sobre a tristeza do outro aluno ao sair da brincadeira ele reafirmou não ficar triste. O aluno C., que estava sentado ao lado, disse: “quando a gente tem amigo que faz você perder tudo, nem precisa de inimigo”. Então o aluno V. respondeu: “eu fico feliz porque ganho, não porque o amigo que perdeu fica triste”.

Identificamos na situação acima o quanto cada indivíduo, forjado nas relações sociais permeadas pelo individualismo, aprende a valorizar a sua condição de indivíduo, constituindo-se como sujeito na sua particularidade, sem, no entanto, reconhecer no outro um sujeito social tanto quanto ele e que, por viverem em sociedade, o outro contribui para o seu próprio desenvolvimento e, na mesma direção, necessita de oportunidades de desenvolvimento engendradas nas relações com sociais, nas relações com o outro.

Não podemos culpabilizar as crianças, obviamente, sobre a forma como pensam a relação com o outro, no entanto, na condição de educadores, precisamos criar condições para que essa forma de pensamento seja revista, sobretudo na escola, lugar das objetivações genéricas e não cotidianas, como afirmam Duarte (1993) e Oliveira (1996). Torna-se necessário criarmos condições, na escola, para apropriação das relações e objetivações humano-genéricas, em que cada indivíduo seja visto como sujeito social e integrante ativo e fundamental para o desenvolvimento do outro e da própria sociedade. Porém, dada a esfera alienada de relações a que os indivíduos estão submetidos na sociedade capitalista, a própria compreensão de si mesmo como sujeito social e do outro, enquanto membros de uma comunidade social, fragmenta-se e, desta forma, como afirmamos acima, instalam-se relações permeadas pela visão individualista da realidade em que cada sujeito assenta-se a partir de sua particularidade, desconsiderando a genericidade (HELLER, 2000).

Ao final das duas intervenções em que foi trabalhado o jogo de queimada como ação ludo-pedagógica, desenvolvendo a queimada excludente e a não excludente, os membros do GEIPEE realizaram ampla reflexão junto aos alunos a respeito das

situações vivenciadas no decorrer dos jogos. Primeiramente foi realizado uma série de questionamentos aos alunos a respeito da comparação dos dois tipos de queimada, incluindo a questão sobre suas preferências. A maior parte dos alunos responderam que preferiram a queimada excludente, fato que causou estranheza junto aos membros do GEIPEE. Então o membro do GEIPEE-THC T. questionou os motivos de tal escolha, lembrando que houve muita reclamação por parte dos alunos excluídos durante a realização do jogo excludente.

Diante desse questionamento a aluna W. disse que não reclamou e que gostou de ficar fora do jogo, sentada e olhando o jogo. O membro do GEIPEE T. perguntou a razão, e a aluna W. não soube responder. A aluna S. disse que “essa queimada é mais legal porque a gente corre bastante e sai”. A aluna S. disse que “correr faz bem para a saúde”. O membro do GEIPEE T. perguntou porque os alunos estavam dizendo que não gostaram tanto da outra atividade [queimada não excludente], uma vez que todos continuavam o tempo todo, no jogo e ninguém era excluído. Vários alunos disseram que gostaram também, mas não sabiam explicar, mas que a outra ação (queimada excludente) era “mais legal”. Ou seja, houve contradição na discussão dessa ação realizada junto ao grupo de alunos, os quais não conseguiram definir de forma objetiva seus sentimentos e escolhas. Identificamos que os alunos aprenderam a reproduzir aquilo que está instituído tradicionalmente na sociedade e na escola, sem questionar ou procurar transformar o instituído, o que nos faz pensar que as possibilidades de transformação da realidade não são facilmente implantadas, tarefa que requer empenho, persistência e compromisso do agente transformador e na escola reivindicamos essa tarefa, principalmente, aos professores, no entanto, sabemos, muito há que se construir na formação dos professores para que os mesmos assumam essa função social.

Não há como negarmos a contradição posta numa ação ludo-pedagógica que se faz presente numa atividade educativa de caráter emancipador, tal como um simples jogo de queimada [queimada não excludente], considerando que ao participar de uma ação tal como o jogo de queimada, não sendo excluído, como acontece no jogo de queimada tradicional (excludente), os alunos, a princípio, não entendem, rejeitam, tem dificuldade de assimilar, pois estão acostumados a reproduzir o instituído no jogo tradicional e, assimilar mudanças, novas possibilidades leva um certo tempo, tempo de conscientização e efetivação dessa mudança na prática social.

Ao ser “queimado” e não ser excluído do jogo, instala-se uma contradição em relação àquilo que estava acostumado a realizar e pensar, ou seja, a contradição

instalada requer de cada aluno uma reavaliação de seus comportamentos no jogo e uma nova forma de agir e pensar, fato que demanda tempo, relação social, orientação do professor e, conseqüentemente, desenvolvimento novo, avanço no processo de humanização e, como dissemos anteriormente, esse processo não acontece de forma imediata, mas mediata, permeado pelas relações sociais, pela linguagem, compreensão dos significados sociais e atribuição de novos sentidos pessoais à situação vivenciada, apropriada e objetivada, no caso, quando da realização da atividade do jogo na escola.

Defendemos que situações contraditórias devem ser estimuladas na escola, no sentido de oferecer situações opostas àquilo que os estudantes estão acostumados a ver e praticar, no entanto, se as condições objetivas da sociedade, no caso as relações alienadas, colocam o aluno como antagonista diante do outro na ação pedagógica (jogo), a atividade educativa emancipatória (aula) pode ficar comprometida.

Diante dessa condição torna-se necessário um posicionamento consciente por parte de todos os sujeitos participantes no processo, principalmente do professor, pois é ele quem explica e orienta os objetivos e diretrizes da atividade educativa em direção a emancipação humana na escola. Todavia, esse posicionamento consciente não se dá natural e espontaneamente, mas sim precisa ser construído no seio da atividade educativa dirigida pelo professor, tendo em vista a garantia da unidade entre significado e sentido da atividade pedagógica na direção da emancipação humana na escola.

Para compreendermos a importância da relação entre significados e sentidos no processo de formação da consciência humana nos remetemos a Leontiev (1982) ao enfatizar que todo sujeito humano ao agir é motivado socialmente, ou seja, o objeto da atividade humana é o motivo proveniente da realidade na qual se encontra. O motivo dirige a atividade de cada ser humano na direção da satisfação de determinada necessidade. Segundo Leontiev (1982) nem sempre o sujeito tem clareza do motivo que move a sua atividade, mas não existe atividade sem motivo, sendo que o tempo todo os seres humanos realizam atividades as quais se complexificam dependendo das relações e apropriações do indivíduo e, nesse movimento, surgem novos motivos que atendem novas necessidades, num processo incessante de construção social e desenvolvimento humano.

A atividade humana é mediada pela consciência e isso quer dizer que todo sujeito humano, ao realizar determinada atividade, é movido por elementos presentes na sua consciência. Para Leontiev (1978) a consciência é uma forma diferenciada e qualitativa, desenvolvida pelos seres humanos, para que os mesmos possam refletir a

realidade objetiva no plano psíquico, diferenciando-se, assim, dos animais que estabelecem relações sensoriais diretas e imediatas com a realidade.

Segundo Martins (2001) os homens ao estabelecerem relações com a natureza, pela via do trabalho, desenvolveram uma qualidade particularmente humana de reflexo da realidade representada pela consciência e desta forma avançaram à sua condição natural e efetivaram-se como seres sociais e históricos. Nesse movimento histórico cujo motor fundamental é o trabalho, permeado pela linguagem e construção de instrumentos os homens foram se constituindo humanos, avançando à sua condição de espécie animal, hominizando e humanizando-se como representantes da humanidade.

É importante salientar, segundo Leontiev (1978b) que no plano da consciência as imagens e representações decorrem do contato dos seres humanos com o real e o reflexo psíquico dessa realidade se efetiva por meio da linguagem. Isso implica compreender, segundo o autor, que a linguagem, repleta de significados sociais, é a forma de efetivação social da consciência humana.

Para Vigotsky (2001) o significado da palavra é uma generalização e constitui a unidade fundamental do pensamento e a linguagem pois, segundo Deallari Junior (2011) sem significado não há palavra, seja ela manifesta por meio da fala, da escrita ou dos gestos, fato que implica concluir que o significado da palavra/linguagem é que se torna o elemento essencial no plano da consciência, sobrepondo-se ao som da fala, à forma gráfica da escrita ou ao gesto. Ademais, lembra o autor que sem a mediação material do signo (falado, escrito, gesticulado) e construído nas relações sociais, também não há significado (DELLARI JUNIOR, 2011).

No entanto há uma particularidade importante da consciência que precisa ser considerada, qual seja, é o fato de que a consciência não se reduz ao processo de assimilação direta pelos indivíduos dos significados das palavras/linguagens. Podemos compreender, segundo Leontiev (1978b) que o reflexo consciente do real, realizado por cada ser humano, não surge no cérebro dos indivíduos como resultado direto da apropriação dos significados sociais das palavras, mas sim, que esse processo é regulado pelas condições objetivas de vida de cada sujeito e das apropriações que realiza ao longo de sua vida (LEONTIEV, 1978b; DUARTE, 1993), fato que engendra a necessidade de compreensão de outro elemento fundamental da consciência que é o sentido pessoal que cada indivíduo imprime para as linguagens que se apropria para objetivar-se como ser humano dotado de características próprias, porém sociais (LEONTIEV, 1978b; DUARTE, 1993).

Podemos compreender que o sentido pessoal tem origem nas significações sociais das linguagens, as quais ao serem apropriadas, convertem-se em dados do reflexo psíquico de determinado indivíduo, passando a ocupar um lugar especial em sua vida, adquirindo um sentido subjetivo para o mesmo, conforme afirma Martins (2004, p.89). Para a autora,

Esse fato não ocorre em detrimento do conteúdo objetivo das significações; estas não perdem a sua objetividade pois permanecem com seu caráter social geral, mas adquirem também um caráter particular, individual, resultante da interação real, ativa, que existe entre o indivíduo e o mundo que o cerca (MARTINS, 2004, p.89).

Deste modo, é possível afirmar que as vivências experimentadas pelos alunos no decorrer do processo de intervenção e todas as possibilidades de apropriação material e simbólica presentes nas relações estabelecidas com os membros do GEIPEE e os objetos culturais veiculados no encontros de intervenção, suas significações sociais, sobretudo e especificamente estas relativas aos processos de inclusão/exclusão, contribuíram, certamente, para a construção de sentidos pessoais por parte dos alunos participantes do processo, elementos esses que passam a constituir e ampliar o seu reflexo psíquico consciente acerca da realidade.

A respeito dos resultados obtidos pelo GEIPEE com o desenvolvimento das ações do Projeto de Intervenção, realizaremos algumas considerações ao final deste capítulo. A seguir, serão analisadas as categorias construídas a partir dos enunciados dos alunos referentes às situações de “exclusão social” e “pobreza” de modo geral. Ou seja, enquanto que neste momento acabamos de refletir sobre os dados refere-se às falas, juízos referentes às vivências experimentadas pelos alunos no desenvolvimento das ações ludo-pedagógicas, o próximo item da análise refere-se aos discursos dos alunos a respeito de situações sociais mais amplas, como por exemplo, a manifestação de juízos de valor sobre as condições sociais dos sujeitos pobres ou em situações de marginalização.

### **5.3. Análise dos sentidos e significados atribuídos pelos alunos aos conceitos de “Pobreza” e “Exclusão Social”**

Enquanto que no item anterior refletimos sobre as falas e juízos referentes às vivências experimentadas pelos alunos no desenvolvimento das ações ludo-

pedagógicas, neste, discutiremos situações mais amplas e relacionadas a manifestação de juízos de valor sobre as condições de pobreza e exclusão social. Neste intuito, discutiremos os seguintes temas oriundos das falas e atitudes dos alunos manifestas no decorrer dos encontros de intervenção do GEIPEE.

Um tema bastante presente foi o da “reprodução de preconceitos e discriminação social acerca de situações de pobreza e exclusão social”, assim como da “reprodução de valores e visão social de mundo próprios da classe dominante” e, por fim apresentaremos os “esboços de uma visão crítica acerca da condição social dos sujeitos excluídos” e, ao apresentarmos os temas estaremos problematizando as questões relativas aos mesmos e presentes no Projeto de Intervenção realizado na escola.

#### 5.3.1 Reprodução de preconceitos e discriminação social acerca de situações de pobreza e exclusão social.

A ação ludo-pedagógica desenvolvida pelo GEIPEE junto aos alunos, nas quais mais se fizeram presentes manifestações carregadas de preconceitos e estereótipos acerca da condição social dos sujeitos em situação de *pobreza e exclusão social* foram aquelas, majoritariamente, em que os alunos realizaram jogos de papéis sociais. Nestas ações em que os alunos devem representar os papéis próprios do cotidiano social em que estão inseridos ou da sociedade de forma geral, espera-se que os mesmos manifestem suas compreensões, representações e juízos acerca dos papéis representados.

Inicialmente, considerando que o tema da ação-pedagógica relacionava-se a discutir e pensar sobre situações sociais relacionadas a pobreza e exclusão social, os membros do GEIPEE solicitaram que os alunos representassem papéis de “pedintes” (mendigos), “catador de papel e latinhas” (coletores de materiais recicláveis), “moradores de rua” (sem teto), dentre outros papéis sociais que denotam exclusão e pobreza e, enfaticamente, muitos dos alunos rejeitaram a proposta. Decorrente disto e para manter o objetivo de encontro relacionado a representação de papéis sociais, foi sugerido que os alunos representassem, então, as profissões, de seus pais, vizinhos, parentes e conhecidos, no entanto muitos alunos alegaram sentir vergonha do trabalho de seus pais, porém alguns deles se propuseram a representar algumas profissões.

No decorrer da ação ludo-pedagógica o aluno V. disse que não iria imitar a profissão do pai e o membro do GEIPEE T. conversou com o aluno, que por sua vez

resolveu imitar o trabalho da mãe. O aluno fazia movimentos com os braços como se estivesse varrendo e expressou que a mãe é faxineira. Assim como o aluno V., outros também indicaram que a mãe trabalha fazendo faxina e muitos deles representaram o papel de faxineira e participaram do trabalho proposto de forma adequada.

Numa outra situação o membro do GEIPEE T. relatou que outros dois alunos se recusaram representar a profissão dos pais e justificaram que os mesmos estão desempregados, porém, mesmo assim se propuseram a participar do jogo, representando profissões de outros parentes e vizinhos.

Enfim, no decorrer desta ação ludo-pedagógica, apesar do objetivo não ter sido alcançado conforme o planejado, identificou-se o quanto a condição social de muitos alunos situa-se na faixa pobre, considerando as profissões dos pais por eles representada, sendo que a maioria constitui-se de trabalhadores braçais e, alguns em situação de desemprego ou realizando atividades informais e temporárias, denominadas pelos alunos de “bicos” ou “chapas”, profissões as quais não são devidamente valorizadas socialmente, isso em decorrência da fragmentação do trabalho presente na sociedade capitalista. A desvalorização social desses trabalhos e profissões também se apresenta também nas falas e no julgamento dos alunos acerca dessas atividades, fato que comprovamos ao analisarmos as situações vividas nos encontros de intervenção.

Segundo Sawaia (2003) na sociedade capitalista os pobres, na maioria da vezes, são vistos como pessoas sem necessidades elevadas e, decorrente disso, a eles é reservado somente o direito a manutenção da sua vida física, manutenção do seu corpo biológico e das suas necessidades básicas. Para isso, a sociedade reserva as camadas pobres da população, atividades de trabalhos braçais que possibilitam condições sócio-econômicas mínimas e suficientes para suprir exclusivamente necessidades básicas (comer, beber, dormir e procriar), mantendo os indivíduos pobres distantes das possibilidades de desenvolvimento em esferas qualitativamente diferenciadas e socialmente valorizadas.

Em outra ação ludo-pedagógica um aluno disse “quem não trabalha é vagabundo” e, nesse momento, o membro do GEIPEE R. busca refletir com os alunos participantes da intervenção, questionando aos mesmos se todas as pessoas que não trabalham, são vagabundas e ainda, se as pessoas não trabalham porque não conseguem emprego e oportunidades de trabalho, dentre outras questões sobre o tema trabalho. Vários alunos disseram que “apenas não trabalha quem não quer” ou ainda que “vagabundos não gostam de trabalhar” e, diante dessas falas que apontamos acima,

dentre outras da mesma natureza, é possível refletirmos o quando tais falas denotam preconceitos a respeito das pessoas que não trabalham, incluindo aí preconceitos sobre os indivíduos desempregados ou sub-empregados ou ainda do trabalho informal. No decorrer da ação determinado aluno disse que um tio, que mora na casa dele, encontrava-se desempregado e que o mesmo “saía de casa todo dia dizendo que iria procurar trabalho, mas que quando ele voltava ele ficava triste porque não havia conseguido trabalho”, e continuou o aluno “até que um dia ele arrumou e está trabalhando como ajudante de pedreiro”.

Diante dessas falas acima, percebemos duas questões fundamentais a serem discutidas. A primeira delas refere-se ao preconceito sobre os sujeitos em condição de desemprego e a segunda trata do sofrimento ético-político do sujeito excluído, no caso o desempregado e, para ilustrar essas questões Sawaia (2003) afirma que para os sujeitos pobres e excluídos, a sociedade exclui as possibilidades de desenvolvimento numa direção plena e satisfatória, sendo que essa situação é causadora de sofrimento psíquico para os sujeitos, sofrimento esse que leva o sujeito a estados emocionais de tristeza, angústia, depressão, e infelizmente, em algumas situações, recusa da vida, ou a situações de própria “morte em vida”. Segundo a autora, ao se causar sofrimento para o sujeito pobre, excluído, bloqueia-se de forma real e concreta a sua capacidade de expandir a vida e enriquecer-se subjetivamente, mantendo-o na condição social na qual se encontra e deverá permanecer.

Acreditamos que tais questões sociais devem ser discutidas e problematizadas na escola, tendo em vista que os alunos, quando orientados numa direção crítica, poderão reconhecer as situações de pobreza e exclusão social presentes na sociedade e, desta forma, compreenderem as formas de sua transformação, isso se orientados adequadamente por um professor que assume sua tarefa no processo de transformação humana e social.

### 5.3.2 Reprodução de valores e visão social de mundo próprios da classe dominante.

Ainda discutindo o tema da pobreza e exclusão social com os alunos participantes do Projeto de Intervenção, os membros do GEIPEE organizaram outras atividades voltadas à essa questão e, em determinado encontro, quando da ação ludo-pedagógica de recortes de jornais e revistas, a aluna M. recortou a imagem de um

morador de rua e relacionou a foto à pobreza, assim como recortou a foto de um carro e relacionou a situação de riqueza. Houve uma discussão com o grupo de alunos sobre a possibilidade, na nossa sociedade, do sujeito pobre ficar rico e do sujeito rico ficar pobre. A professora da sala, que participava da atividade, disse que “qualquer pessoa poderia ficar rica desde que trabalhe e guarde dinheiro”. Então a membro do GEIPEE T. questionou a fala da professora dizendo “será que todos que trabalham conseguem guardar dinheiro? Será que com o salário mínimo os trabalhadores conseguem pagar aluguel, comprar comida, roupa, remédio, dentre outras coisas e ainda guardar dinheiro? A membro do GEIPEE T., simultaneamente, questiona os alunos sobre o preço das mercadorias e da carestia no custo de vida para se comprar roupa, comida, remédio, etc e, nesse momento, foi interrompida pela professora da turma que dizia que “basta ter fé, esforço e trabalhar muito para se conseguir qualquer coisa!”. A professora ainda disse “Deus ajuda quem é honesto e trabalha duro” e continua, “Eu consegui, qualquer um consegue!”.

Tais situações e falas, principalmente a fala da professora da turma indica o quanto as representações acerca do trabalho e das oportunidades de trabalho na sociedade estão permeadas por visões ideologizadas acerca do próprio trabalho, como se todo o tipo de trabalho possibilitasse desenvolvimento para as pessoas. Denota-se uma clara reprodução de valores próprios da classe dominante, visões distorcidas e consideradas ideológicas pois, na verdade, encobrem a realidade objetiva da classe trabalhadora e imprimem uma visão distorcida acerca da questão. Para Chauí (2001) a ideologia é um conjunto de idéias construído histórica, social e politicamente com a finalidade de ocultamento da realidade e seu objetivo é assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política. Sabemos, no entanto, que tanto os alunos, como a própria professora não podem ser culpabilizados por reproduzir a ideologia da classe dominante pois, temos clareza que os mesmo não têm consciência do quanto realizam essa reprodução em suas vidas e na sua vida na escola.

No decorrer do encontro, ainda na ação ludo-pedagógica de recorte de jornais e revistas, o membro do GEIPEE T. perguntou ao aluno V. qual era a figura relacionada à riqueza que ele havia recortado. O aluno V. havia recortado a foto de um carro, mas não explicou os motivos da escolha, alegando sentir-se envergonhado. O membro do GEIPEE F. perguntou para a turma se existe diferença entre carro de rico e carro de pobre, tentando provocar nova discussão no grupo. Vários alunos falaram ao mesmo tempo novamente e alguns disseram “carro de pobre é velho”; outros disseram que

“carro de rico é novo e muito caro” e, muitos outros alunos recortaram objetos semelhantes, principalmente carros.

Podemos observar o quanto a maioria dos alunos relacionam a aquisição de bens materiais como possibilidade de status social, reproduzindo novamente, a ideologia própria da sociedade capitalista e, nesse mesmo processo, evidenciam o quanto os bens de qualidade são destinados aos sujeitos da classe rica e os bens de baixa qualidade aos sujeitos da classe pobre, denotando um certo conformismo diante da situação de desigualdade social entre ricos e pobres e naturalizando esse fenômeno, como que admitindo que aos pobres só resta o que há de baixa qualidade. A aluna A3 disse que “gosta de rico porque a sua família não tem dinheiro e quem tem dinheiro pode comprar o que quiser” e, diante dessa fala, o membro do GEIPEE T. retomou a questão abordada pelo membro do GEIPEE R. anteriormente, sobre a utilização do dinheiro para suprir necessidades. Disse que algumas pessoas têm mais dinheiro do que outras e questionou se as oportunidades dessas pessoas são as mesmas na sociedade; comentou ainda que algumas pessoas gastam muito e se tornam consumistas, compram bens que nem precisam, mas compram só pelo gosto de comprar e finalizou a sua fala afirmando que muitas pessoas sequer tem dinheiro para comprar alimento na nossa sociedade e que pessoas chegam a morrer de fome em algumas regiões do país. Enfim, a membro do GEIPEE T implementa um momento de reflexão filosófica no grupo, em que os alunos são levados a pensar sobre a questão das desigualdades sociais e da injusta distribuição de renda em nosso país, dentre outras questões ligadas à desigualdade sócio-econômica presentes em nossa sociedade.

Após a fala do membro do GEIPEE T, vários alunos e a professora, se manifestavam de forma inquieta e falavam ao mesmo tempo, causando uma certa confusão no encontro. Nesse momento a professora se manifesta da seguinte forma: “mas a gente sabe, né turma, que nem todo pobre é vagabundo, tem pobre que é rico de coração, certo? Vocês lembram que a gente já conversou sobre isto? O que importa mesmo o que é? A beleza interior? Tem pobre que é rico de coração!”. Neste momento alguns alunos repetiram parte da fala da professora da turma dizendo “tem pobre que é rico de coração!”; “o que importa é a beleza interior!” e, mais uma vez, a intervenção da professora, como em momentos anteriores de outros professores da escola, denota a mera reprodução da ideologia capitalista, a qual coloca na boca das pessoas, da maioria da população, mensagens de manutenção do status quo de subalternidade, conformismo, adaptação dos sujeitos pobres diante dos privilégios da classe dominante.

Novamente nos remetemos a Chauí (2001) quando afirma que um dos traços fundamentais da ideologia consiste, em tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, como se as mesmas fossem naturais, fizessem parte da sociedade, como se a sociedade se estabelecesse por si-mesma, sem a participação dos próprios homens na sua construção.

Num outro momento do Projeto de Intervenção, discutindo a questão das possibilidades de acesso aos bens culturais e da importância da cultura no desenvolvimento humano e como possibilidade dos indivíduos avançarem e superarem a desigualdade na sociedade. A aluna L. disse “pobre não tem dinheiro para comprar ingresso pra ver o jogo!” e o membro do GEIPEE R. afirma a importância dos indivíduos se apropriarem do jogo de futebol e de outras atividades culturais como um show, teatro, cinema. A professora da sala replicou dizendo que ir ao jogo de futebol era um importante lazer e que a aluna L. estava enganada, pois “no estádio existem arquibancadas e as cadeiras numeradas” e continuou afirmando “mesmo os pobres conseguem comprar ingressos para as arquibancadas”.

É notório por parte da professora da turma a elaboração de uma justificativa para a situação de discriminação entre pobres e ricos nos estádios de futebol, ao afirmar a existência de espaços diferenciados para ricos e pobres e, mais uma vez identificamos o quanto a fala apresenta conteúdos de justificativa para a manutenção das desigualdades sociais. No entanto, uma situação inusitada acontece quando a Aluna L. afirma que “é uma injustiça, pobre tem que ralar para conseguir um dinheirinho!” e nos mostra o quanto ainda existe a possibilidade da crítica, mesmo que de forma ingênua e infantil, a possibilidade da crítica se fez presente no encontro por parte de um representante dos alunos, o qual veio somar junto aos membros do GEIPEE a possibilidade da crítica nos encontros de intervenção, apesar das proposições adaptativas e ideológicas presentes na falas das diferentes professoras que participaram das ações do grupo na escola.

Outras falas de caráter ideológico surgiram nos encontros tais como: “estou imitando um rico porque quem é rico é feliz”; outra fala de uma professora “felicidade é um estado de espírito e quem tem deus no coração nem precisa de dinheiro para ser feliz”. Ainda da parte de uma professora a seguinte fala “o governo distribui sim remédio e que o nosso país melhorou muito nos últimos anos” e complementa “quem tem deus no coração consegue tudo que precisa para viver bem” e justifica “eu sei que tem gente que tenta e não consegue se dar bem na vida, mas é por que não tem fé ou paciência para esperar as coisas melhorar. É só ter fé e esperar”.

Fica bastante evidente o quanto as falas de caráter ideológico se fazem presentes no cotidiano escolar e no quanto os professores emitem tais conteúdos nas suas orientações e intervenções junto aos seus alunos. Este fato, para nós, torna-se uma situação bastante complicada, sobretudo por se tratar de ensinamentos voltados ao conformismo e a adaptação dos indivíduos à sociedade, permeados por conteúdos de senso comum e do cotidiano desses professores, os quais, distanciados da ciência, da filosofia e da política, meramente reproduzem as ideologias da classe dominante e acabam por servir para a manutenção de situações de desigualdade social e econômica, sem questionar a própria organização social e o modo de produção e organização presente na sociedade capitalista.

Com isto, as contradições presentes na sociedade capitalistas, em última análise, acabam por se reproduzir nas falas dos sujeitos. Tal fato não significa que a ideologia expressa nos discursos destes indivíduos seja expressão de um *problema da consciência*, enquanto um fenômeno meramente subjetivo, ao contrário, tem seu conteúdo fundamentado na realidade concreta na qual são produzidos. A esse respeito Asbahr (2011) esclarece que as relações sociais alienadas adentram na consciência dos sujeitos produzindo uma cisão entre o resultado objetivo da atividade e seu motivo, ou seja “o conteúdo objetivo da atividade não concorda com seu conteúdo subjetivo, o que confere à consciência características particulares” (p. 10).

Neste processo de cisão entre objetividade e subjetividade é gestado um processo de estranhamento que coloca em conflito o sentido pessoal atribuído pelo sujeito a determinada situação e o significado das palavras que buscam materializar o conteúdo social do fenômeno ocorrido. Assim, o significado da palavra socialmente construído e os sentidos atribuídos pelos indivíduos a estas mesmas palavras (por exemplo, as palavras carregadas de preconceitos ou de uma visão social de mundo que não corresponde com a realidade objetiva), passam a expressar conotações e valorações fragmentadas e contraditórias.

A esse respeito Bakhtin (2010) esclarece que as palavras não são neutras, ao contrário, elas podem destorcer ou serem fieis a realidade e, segundo o autor,

Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico (BAKHTIN, 2010, p. 33).

Apesar dos significados das palavras expressarem as contradições próprias do contexto social no qual foram produzidas, a classe dominante tenta conferir-lhes um “caráter intangível e acima das diferenças de classes, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.” (BAKHTIN, 2010, p. 48). Tal fato pode ser percebido por diversas vezes no discurso de alguns professores da escola, quando, no intuito de tornar suas valorações verdades universalmente válidas, utilizaram-se, inclusive, de mecanismos autoritários para impor às palavras sentidos distintos daqueles que o GEIPEE buscava estabelecer junto aos alunos.

Contudo, não é possível eliminar dos significados das palavras suas contraditórias valorações, posto que, de acordo com Bakhtin (2010) “toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras”. No entanto, o autor salienta que esta *dialética interna* não se revela totalmente a não ser nos momentos de tensão social,

esta contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra a descoberta por que, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. Donde o caráter refratário e deformador do signo ideológico nos limites da ideologia dominante.” (BAKHTIN, 2010, p. 48).

Eis porque não é possível resolver todas as contradições sociais apenas por meio do discurso. Apesar do diálogo democrático se configurar enquanto um elemento fundamental e necessário ao processo de explicitação das contradições objetivamente existentes na sociedade, e inclusive servir como arma da crítica aos discursos autocráticos, que se fazem presentes também na escola, faz-se necessário um passo além, é preciso objetivar na forma de práxis as aspirações emancipatórias que se deseja efetivar, sobretudo quando se pensa em transformações qualitativas no interior da escola na sociedade capitalista.

#### **5.4. Esboços de uma visão crítica acerca da condição social dos sujeitos excluídos.**

Embora tenhamos apresentado diversas situações e falas que denotaram o quanto a escola cumpre um papel conservador das relações sociais de dominação,

principalmente nas relações manifestas entre os alunos-alunos e professores-alunos, assim como na relação alunos-membros do GEIPEE, queremos, neste momento, destacar que nem todos os discursos e práticas dos sujeitos foram marcados pelo signo da ideologia dominante. Tal observação se faz necessária pois identificamos situações contraditórias presentes nas relações sociais na escola, fato que identifica e apresenta uma importante possibilidade rumo a transformação das relações escolares. Podemos afirmar que as intervenções construídas pelo GEIPEE buscaram trabalhar nas possibilidades oferecidas pelo processo contraditório presente na escola, no sentido de efetivação, de acordo com as possibilidades históricas, de transformações possíveis e necessárias no contexto escolar.

Em diversos momentos foi possível observar a elaboração de avaliações críticas a respeito dos conceitos de “exclusão social” e “pobreza”, dentre outros referentes a realidade objetiva, nas quais o desejo de superação destas situações se manifestaram de forma evidente. A título de ilustração destacaremos abaixo algumas falas de teor crítico e proferidas pelos sujeitos, discutindo-as numa perspectiva histórico-social e, diante dessas possibilidades oferecidas pelas contradições identificadas nas relações escolares, encaminharemos a conclusão desta dissertação salientando que esse trabalho discute possibilidades as quais poderão, num projeto coletivo mais abrangente, criar as condições para transformações mais amplas na escola e na sociedade.

No dialogo sobre a situação social dos sujeitos excluídos, determinado sujeito emitiu a seguinte afirmação: “eu acho que alguns [indivíduos] até queriam trabalhar, mas não conseguem emprego!”, e continuou “eu também acho que nem todos são ladrões, por que se fossem não precisariam pedir esmola e comida!”. Outro aluno completou “eu também acho que se eles tivessem uma casa para morar eles não estariam na rua passando frio, tomando chuva, não deve ser nada legal morar na rua, dormir no chão, ficar sem tomar banho!”.

Em outro momento foi dito “professora, quase não tem coisa de pobre aqui nestas revistas!”, “não tem coisa de pobre nas revistas”. Neste momento uma aluna, demonstrando indignação afirma “isso é um absurdo! Uma injustiça, sabe por que? Todo mundo que a gente acha na revista, oh, é tudo rico, não tem ninguém pobre!”, “é uma injustiça por que os pobres não sabem de nada e os ricos eles sabem de tudo!”. Em seguida a mesma aluna retoma a fala de indignação dizendo: “por que pobre que mora na rua não tem estudo, eu também sou pobre mas eu não moro na rua e eu estudo, mas pobre que mora na rua não tem estudo e não sabe de nada, mas as pessoas que tem uma

boa vida vem aqui, tiram foto e é só gente rica!” ao dizer isto colocou os braços para frente, balançou a cabeça e frisou a testa como quem não entende algo e disse novamente “não consegue achar ninguém pobre, é isso!”. E ao terminar de dizer juntou as mãos e afirmou “que tristeza!” Outro que estava próximo e escutava a conversa disse “coitados dos pobres que não aparecem nas revistas!”.

Determinado aluno ao discutir situação de desemprego proferiu a seguinte crítica “o homem está triste porque não tem comida pra dar para os filhos! Rico não fica triste porque tem coisa pra dar para os filhos comer”. Pode-se perceber o reconhecimento do sofrimento ético-político dos excluídos.

Consideramos que tais discursos apresentam esboços de uma análise crítica acerca da situação social dos sujeitos excluídos, pois, embora os alunos não tenham expressado em suas falas os nexos causais que produzem tais situações, pode-se considerar que além de identificarem as situações de desigualdade de oportunidades, reprovam tais situações, avaliando-as como injustas. Diante de tais situações vivenciadas na escola, pode-se afirmar a tomada de posição frente à realidade, numa direção crítica e consciente, configura-se como um primeiro passo rumo a sua transformação.

Salienta-se que o desenvolvimento de uma personalidade engajada na superação das injustiças e desigualdades sociais, necessariamente deve passar por situações educativas concretas e de análise coerente da realidade, atividade que poderá criar as condições para o desenvolvimento de pensamentos e sentimentos de sensibilização acerca do outro (ser humano), situações nas quais o sofrimento do outro seja vivenciado como sofrimento de todos os sujeitos (seres humanos) submetidos a situação de injustiça e desigualdade social.

Nessa direção, portanto, podemos considerar que é no contato com a realidade concreta, devidamente conhecida e pensada criticamente, que será possível a construção de sujeitos (seres humanos) que valorizem relações sociais pautadas na ética, na justiça e na igualdade e, nesse sentido, não podemos prescindir, na escola, de um trabalho de educação dos sentimentos humanos, no qual a afetividade não seja considerada como algo antagônico ao processo de desenvolvimento cognitivo, dicotomizando razão e emoção, mas sim, há que se reconhecer os sujeitos escolares na sua totalidade em que razão e emoção, dentre outras características humanas sejam reconhecidos como síntese do processo histórico de construção da humanidade nos homens.

Acreditamos que para o enfrentamento dos mecanismos geradores do processo da alienação presentes na sociedade capitalista, a escola assume função fundamental e nela, o trabalho educativo dos professores pois tal transformação passa pela reapropriação da linguagem, buscando reestabelecer o vínculo perdido entre o sentido pessoal (que é necessariamente afetivo) e o significado da palavra (construído socialmente), rumo a superação da alienação presente nas relações sociais e que constrói, de forma alienada, as consciências no interior das escolas.

Enfim, ao terminarmos nossa discussão acerca do processo de intervenção implementado pelos membros do GEIPEE na escola, consideramos ser importante afirmar que foi possível observar possibilidades de desenvolvimento de uma práxis educativa no sentido almejado e posto no trabalho desenvolvido na escola e dirigido na direção da construção de uma nova hegemonia (SAVIANI, 2000).

Avaliamos que é a partir das contradições inerentes ao processo social na escola que se abrem as possibilidades de um trabalho educativo diferenciado e de características emancipatórias.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A título de considerações finais dessa dissertação gostaríamos de enfatizar a necessidade e importância de efetivação no interior da escola pública de um projeto de intervenção, com as características do trabalho desenvolvido pelos membros do GEIPEE; trabalho que coloca a Universidade pública ao lado da escola pública e dos seus professores e alunos, assim como ao lado dos demais sujeitos que da escola participam.

É importante enfatizar também que tais possibilidades apenas se efetivam por meio de ações concretas na realidade escolar, colocando os sujeitos do processo de intervenção em movimento histórico e social, trabalhando coletivamente e enfrentando as dificuldades presentes no cotidiano escolar, com a finalidade de construção de situações de caráter emancipatório.

Defendemos que projetos de pesquisa realizados no interior da escola pública devem ter o compromisso com a construção de uma práxis educativa e voltada para a transformação qualitativa da escola, pela via da transformação das consciências dos sujeitos participantes da escola, principalmente gestores, professores e alunos, pois são

os sujeitos participantes da escola que, conscientes e coletivamente, viabilizarão as transformações necessárias na escola.

Consideramos que o trabalho desenvolvido pelo GEIPEE na escola, em diversos momentos, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, caminhou no sentido da construção de uma atividade educativa permeada por ações ludo-pedagógicas de caráter emancipatório. Salienta-se que foi possível observar que as orientações pedagógicas do GEIPEE, pautadas numa perspectiva dialética e portanto, movida por contradições e decorrentes do processo histórico vivido no interior da escola, em diversos momentos surtiam resultados positivos, ao passo que alguns alunos aderiam as sugestões apresentadas pelos membros do GEIPEE e procuravam nas relações com os colegas, implementar novas possibilidades de relação social.

Obviamente que um projeto de intervenção e pesquisa, ainda que estruturado a partir de uma visão crítica da sociedade capitalista e da escola na sociedade capitalista, não efetivará a transformação qualitativa e estrutural necessária, no entanto, não há dúvidas que essa experiência educativa e emancipatória, realizada no interior da escola, oferece condições concretas, e pela via do trabalho educativo do professor, para pensarmos as transformações necessárias para a escola e, simultaneamente para a sociedade.

Sabemos o quanto a atividade educativa implementada pelo GEIPEE apresentou limitações, como afirmamos anteriormente, e que não teve condições de transformar a totalidade das relações humanas e sociais, dado o nível de reprodução da alienação presente na escola. No entanto, temos clareza que esse trabalho, a pesquisa intervenção de natureza materialista histórico dialética, deve ser amplamente divulgada e construída nas escolas, assim como outras pesquisas de caráter crítico e comprometidas com a transformação objetiva da escola, pois somente pela via da atividade crítica, educativa e emancipatória, construída junto aos sujeitos responsáveis pela transformação da realidade escolar (professores, alunos, gestores, pais e responsáveis, dentre outros membros da escola) é que será possível pensarmos numa nova escola para uma nova sociedade.

Embora este trabalho não traga grandes e novas descobertas científicas ou conceituais para o campo das ciências da educação, sobretudo porque tanto o processo de intervenção realizado na escola, quanto a sua teorização realizada nessa dissertação, encontram-se em processo inicial. No entanto, é importante enfatizar que temos clareza da qualidade, rigor e compromisso social presente na realização desse trabalho,

sobretudo porque o compromisso com a transformação escolar e social, reside na possibilidade de construção de uma metodologia de pesquisa e intervenção, assim como na construção de um trabalho educativo afinado com as necessidades dos filhos da classe trabalhadora presentes nas escolas públicas do Brasil.

Na efetivação de um processo efetivo de transformação da realidade objetiva da escola pública brasileira, defendemos a retomada das proposições teórico-práticas e crítico-transformadoras e construídas junto aos sujeitos da escola, assim como tentamos efetivar ao longo do processo de intervenção realizado na escola. Acreditamos ser essa, uma forma objetiva de resistência e manifestação de indignação diante da caótica situação em que se encontra a educação escolar pública brasileira, a qual, definitivamente, precisa ser transformada desde as suas bases.

Questão fundamental a ser enfatizada ao finalizarmos nossa discussão nessa dissertação é que os processos de transformação, para se efetivarem no interior da escola pública, precisam ser construídos por sujeitos comprometidos com a construção de uma escola voltada as necessidades de emancipação das classes populares e que esse compromisso não se efetiva apenas pelo discurso transformador, mas sim pela efetivação de práticas de caráter crítico e transformador na escola, sem perder de vista que para se efetivar uma prática crítica e transformadora, se faz necessário a apropriação de uma teoria crítica e transformadora. Temos defendido e que a teoria materialista histórico dialética apresenta essas características pois explicita o seu compromisso com a superação do modo de produção capitalista e a construção de uma nova sociedade, a sociedade socialista, isso pela via da organização coletiva dos sujeitos pertencentes a classe trabalhadora na efetivação de uma nova hegemonia, a hegemonia das classes populares.

Enfim, para a efetivação dessa nova hegemonia há que se garantir condições educativas diferenciadas aos membros das classes populares que encontram-se no interior das escolas públicas e, nessa direção, defendemos a radical transformação da escola pública brasileira e, para a efetivação desse processo a universidade pública pode contribuir de forma significativa, principalmente se colocar-se ao lado dos sujeitos das escolas públicas, como procuramos fazer nesse trabalho de mestrado, não para julgá-los ou culpabilizá-los pela caótica situação presente na escola, mas, pelo contrário, para mobilizá-los e com eles trabalhar na construção de projeto coletivo de emancipação humana que pode ter início na própria escola.

## REFERÊNCIAS:

AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, nº 3/4,1997, pp. 87-102.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Sentido pessoal e Projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. 2005. 199p. Dissertação (mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação humana**. UFSC – Florianópolis/SC. Brasil. 2011. Pgs. 1-19.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. SP: Martins Fontes, 2010.

BATISTA, A.; EL-MOOR, P. **Violência e agressão**. In: COOD, Wanderley (coord.). Educação: carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, capítulo 7, p.139-160, 1999.

BRACHT, V. **Ciência e Educação Física: Cenas de um casamento (in) feliz**. Ijuí: UNIJUI Editora, 2010.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2ª Ed, 2001.

DELARI Jr. A **Questões de Método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição**. I Seminário sobre metodologia em pesquisa na abordagem da Psicologia Histórico-cultural. UEM, 2010.

DUARTE, N. **A Individualidade Para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, Ed. Autores Associados, 1ª ed., Campinas/SP, 1993

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, vol. 21 n. 71 Campinas: 2000

ENGELS, F. **A Dialética da Natureza**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

FREIRE, P. **A Importância do Ato De Ler**. Em três Artigos que Se Complementam. 50ª Ed. São Paulo, Cortez, 2009.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, R. B. (coord). **A exclusão social em Presidente Prudente e seu processo de mapeamento**. Presidente Prudente, LAGHU/FCT/UNESP, 1997. (mimeo).

HELLER, A **O Cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

HELLER, A, **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

IASI, M. I. **Processo de Consciência**, São Paulo: CPV, 1999.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis. Vozes, 1999.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, A. **Actividad, consciência y personalidad**. Buenos Aires: 1978.

LEONTIEV, A. **Linguagem e razão humana**. Editorial Presença, Lisboa, S/D.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos**: Para uma ontologia do ser social. (2010)

LUKÁCS, G. **Introdução a uma Estética Marxista**: Sobre a Categoria da Particularidade. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1978.

LURIA, A R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K & ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 10 ed. São Paulo: Hucitec. 1999.

MARTINS, L. M. **Análise Sócio Histórica do processo de personalização dos professores**. Tese de doutorado. Marília, 2001.

MARTINS, L. M. A Natureza histórico social da personalidade. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 24, n. 62. Abr. 2004.

- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, A. L. “Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de Inteligência”. **Revista Psicologia**. São Paulo: USP, n. 7, vol. 1, 1997
- NOVACK, G. **Introdução à lógica marxista**, Ed. Instituto José Luis e Rosa Sundermann, São Paulo, 2006.
- OLIVEIRA, B. **O Trabalho Educativo**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- PELEGRINI, A. O. **A Educação Física no processo de construção da consciência coletiva: A atividade como mediadora na transformação da subjetividade humana na escola**. Relatório de Iniciação Científica, São Paulo: Fapesp, 2010.
- PETROVSKI, A. **Psicologia General**, Editorial Progreso: Moscou, 1980
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: Primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas. Autores Associados. 13ª Ed. 2000.
- SAWAIA, B. (org.) **As artimanhas da exclusão - Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4ª ed. Petrópolis. Ed. Vozes, 2002.
- SAWAIA, B. Fome de felicidade e liberdade. In **Muitos lugares para aprender** – centro de estudos e pesquisas em educação, cultura e ação comunitária – CENPEC – São Paulo; CENPEC, Itaú social, Unicef, 2003. Unicef, 2003.
- SILVA, S. I. Positivismo e Materialismo Histórico: uma abordagem epistemológica” In: **Filosofia Moderna**: uma Introdução. São Paulo: EDUC, 2000.
- SOUZA, M. S. Didática da Educação Física escolar e o processo lógico de apreensão do saber In: **Movimento Revista da Escola de Educação Física ESEF/UFRGS**, 2007, set. vol 13. nº 3. 181-199.
- TONET, I Um novo horizonte para a educação. **Primeiro Congresso de Ontologia do Ser Social e Educação**, IBILCE: UNESP-São José do Rio Preto, 2005.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Praxis**. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- VASQUEZ, A.S.. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996

VIGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, Madrid: Aprendizage/visor. 1991.

VIOTTO FILHO, I. A. **Escola-comunidade: a escola numa perspectiva crítica**. In: Anais do IV EBEM – Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. São José do Rio Preto: IBILCE-UNESP, 2010.

VIOTTO FILHO, I. A. **Psicologia Escolar e Psicologia Social-Comunitária**: Diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola. Tese Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP, São Paulo, 2005a.

VIOTTO FILHO, Psicologia histórico-cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. **Revista de Educação**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, vol.2, nr.3, jan/jun, 2005b.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (org.) **As artimanhas da exclusão - Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4<sup>a</sup> ed. Petrópolis. Ed. Vozes, 2002.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e Existência**. Ed. Problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.