



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia / SECADI/MEC

Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos,
no contexto da Diversidade Cultural

**VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E SUA REPERCURSÃO NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: ANÁLISE DE UMA
TRAJETÓRIA VIÁVEL DE ENFRENTAMENTO DESTA REALIDADE NA
PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS**

SANDRA RAQUEL DE ALMEIDA

BRASÍLIA
2015



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia / SECADI/MEC

Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos,
no contexto da Diversidade Cultural

SANDRA RAQUEL DE ALMEIDA

**VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E SUA REPERCURSÃO NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: ANÁLISE DE UMA
TRAJETÓRIA VIÁVEL DE ENFRENTAMENTO DESTA REALIDADE NA
PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (IP/UnB) como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural.

Professor Orientador: Ms. Clerismar Aparecido Longo

BRASÍLIA
2015





Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia / SECADI/MEC

Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos,
no contexto da Diversidade Cultural

O Trabalho de Conclusão de Curso de autoria de Sandra Raquel de Almeida, intitulado “Violência Simbólica e sua Repercussão no Processo de Aprendizagem da Linguagem Escrita: análise de uma trajetória viável de enfrentamento desta realidade na perspectiva dos Direitos Humanos”, submetido ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, no âmbito da SECADI/MEC, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Especialista em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural, foi defendido e aprovado pela banca examinadora abaixo assinada:

Ms. Clerismar Aparecido Longo (Orientador)

Universidade de Brasília (UnB)

Dr. Eloísa Pereira Barroso (Examinadora)

Universidade de Brasília (UnB)

BRASÍLIA
2015

DEDICATÓRIA

À Vera Manzanares (*in memoriam*), por ser o meu principal referencial de professora alfabetizadora em contexto de adversidade em função do seu amor pela profissão e aos seus tantos alunos aos quais ela alfabetizou.

À Dona Maria, minha primeira professora no interior de Unaí, Minas Gerais.

A todos os meus alunos que, ao longo de minha trajetória, revelaram meus grandes professores ao desafiar o que eu já tinha como certeza e me obrigar superar as minhas limitações.

Aos meus parceiros de jornada: Stella, Maristena, Simone, Tatiana, Tina, Joaquim, Janerita e Ângela, que tiveram a coragem de embarcar comigo no sonho de caminhar no contra fluxo da exclusão social e fundarmos a ONG NEVIDA.

Aos meus filhos consanguíneos, Matheus e Vinícius e tantos outros filhos do coração, em especial, Tiago, Lucas, Gabriel, Emanuelle, Jéssica, João Luís, Húbson, Stéfani e Flávia, participantes do Projeto Identidade e Pertencimento que vem sendo desenvolvido na sede da ONG NEVIDA.

AGRADECIMENTOS

Enfim, chegamos ao final de mais um ciclo. Digo chegamos porque carrego interiorizados todos que passaram por minha vida. Alguns por curtos períodos, outros por períodos mais prolongados. Se a nossa gênese humana é social, cada um com quem interagi durante o meu percurso deixaram as suas marcas em meu processo de humanização. Alguns me acolhendo, incentivando, reunindo meus cacos. Outros duvidando de minha capacidade, me desencorajando, tentando minar minhas esperanças. E outros, muito especiais, barrando minha auto-destrutividade, me fazendo romper com preconceitos, mitos e lealdades asfixiantes. Este feito, eu devo aos meus professores muito especiais. Assim, agradeço:

Ao meu orientador Clerismar, cujos encorajamentos e competência não me deixou desistir de escrever esta monografia, embora tantos acontecimentos atuavam em favor da desistência.

À Professora Dr^a Maria Aparecida Penso por sua árdua tarefa na orientação da minha dissertação de Mestrado e sua generosidade em continuar direcionando minha trajetória acadêmica como orientadora do Doutorado.

À Professora Dr^a Esther Pillar Grossi que trabalhou na base da minha formação disponibilizando os fundamentos teóricos do pós-construtivismo que é a âncora de minha prática docente.

À Dr^a antropóloga Ana Luísa Rocha que, ao longo de nossa formação no GEEMPA questionava constantemente nossas ações pautadas no senso comum para que pudessemos fundamentá-las em uma urdidura de conceitos que se articulam e se complementam nos capacitando para lidar com a contradição e com as adversidades.

Ao psicanalista Miguel Massollo que, durante minha participação no GEEMPA, levou-me a encantar pelo inconsciente e mergulhar em minha própria subjetividade para melhor lidar com a subjetividade de meus alunos.

A todos os professores de minha trajetória escolar e de formação profissional.

A todos os professores colegas que em algum momento tivemos a oportunidade de aprender e ensinar juntos.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao Pai Criador que nos concedeu esta oportunidade de aprimoramento no educandário terrestre.

Aos grandes educadores da humanidade que embora demorem a aprender, nunca desistem de nós. Dentre tantos destaco **Jesus Cristo**, Maria de Nazaré, Paulo de Tarso, Francisco de Assis, Buda, Gandhi, Alan Kardec, Madre Teresa de Calcutá, Pai João de Aruanda e Chico Xavier.

Aos educadores da alma, que chegam com suas artes à frente, aonde a ciência só chega muito tempo depois. Em especial, todos os escritores brasileiros que escrevem com sensibilidade e inteligência, dando destaque à Castro Alves.

A todos os educadores da mente que abdicam suas vidas a fazerem a humanidade avançar no campo das ciências e da tecnologia.

A todos meus familiares, amigos e parceiros de ideais que trabalham por um mundo mais justo, mais fraterno, mais inteligente e mais humanizado.

Enfim, aos meus pais, Braz Francisco de Almeida (in memoriam) e Maria de Lourdes Mota Fernandes, por terem aceitado o desafio de trazerem ao mundo uma filha desafiadora e rebelde assim como eu.

Se eu tivesse alguma coisa que me fosse
útil, mas prejudicasse minha família,

Eu a afastaria do meu espírito.

Se soubesse alguma coisa útil à minha
família, mas não à minha pátria,

Procuraria esquecê-la.

Se soubesse alguma coisa útil à minha
pátria, mas prejudicial à Europa,

Ou então, útil à Europa

E prejudicial ao gênero Humano,

Eu a veria como crime.

Montesquieu

RESUMO

Referência: ALMEIDA, Sandra Raquel de. **Violência Simbólica e sua Repercussão no Processo de Aprendizagem da Linguagem Escrita: análise de uma trajetória viável de enfrentamento desta realidade na perspectiva dos Direitos Humanos**, 2015. 47 f. Monografia, Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, 2015.

O tema desta pesquisa é voltado para a compreensão de como a violência simbólica atualiza os mecanismos de exclusão social no âmbito escolar e como ela repercute no processo de aprendizagem da linguagem escrita de estudantes em contexto de vulnerabilidade caracterizando-a como violação de Direito Humano fundamental. Seu objetivo é analisar os resultados alcançados com a execução de um projeto educativo desenvolvido por professoras em uma região do Distrito Federal que busca promover a aprendizagem da língua escrita, apropriação e empoderamento do capital cultural e simbólico por parte de estudantes que, em decorrência da adversidade como possibilidade de permitir aos estudantes que tiveram suas subjetividades afetadas, construir uma identidade auto afirmativa e vínculos de pertencimento cultural e social, tendo como pilar o direito inalienável à dignidade humana. Apresenta-se como aporte teórico a Psicanálise em diálogo com a Psicossociologia Francesa, a Psicologia Histórico-Cultural, a Psicologia Sistêmica, além de outros autores que complementam os pressupostos aqui selecionados. O primeiro capítulo corresponde ao estudo do processo histórico de exclusão social buscando discutir os conceitos: de violência simbólica desenvolvido por Bourdieu e Passeron (2012); de funções psicológicas superiores e o papel da escola no desenvolvimento dessas funções sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural; de exclusão social com predominância teórica da psicologia francesa e o conceito de violência olhar da psicanálise, tangenciando a compreensão de violência simbólica e da construção da identidade sustentada no olhar social pela ótica da negatividade. No segundo capítulo apresenta-se a análise de a trajetória de um projeto interventivo elaborado e desenvolvido por um grupo de professoras que desde 2005 vem atuando no contra fluxo da desigualdade de oportunidades, promovendo por meio de ações educativas tendo como pedra balizar a garantia da dignidade humana, combatendo a violência e promovendo a autoafirmação de estudantes negligenciados na base de sua constituição identitária. O terceiro capítulo, apresenta uma reflexão sobre o processo de constituição subjetiva dos participantes do projeto subsidiada teoricamente pela Psicanálise, pela Psicossociologia Francesa e pela Psicologia Sistêmica, com ênfase nos resultados obtidos no ano de 2010. Nas considerações finais, esta pesquisa revela que há caminhos possíveis de intervenção restaurativa e educativa capaz de influenciar mudanças de rotas de sujeitos marcados pela violação de seus direitos básicos de acolhimento afetivo e vínculo de pertencimento como garantia de filiação aos processos culturais de humanização por vias não violentas.

Palavras chave: Violência Simbólica. Vulnerabilidade. Exclusão social. Alfabetização. Projeto Interventivo.

ABSTRACT

Reference: ALMEIDA, Sandra Raquel. Symbolic Violence and its Effect on the Language Learning Process Writing: analyzing a viable path to confront this reality from the perspective of Human Rights, 2015 47 f. Monograph of course work completion. Institute of Psychology, University of Brasília, 2015.

The theme of this research is aimed at understanding how symbolic violence updates the mechanisms of social exclusion in schools and how it affects the learning process of written language students in vulnerability context characterizing it as a violation of fundamental human right. Your goal is to analyze the results achieved with the implementation of an educational project developed by teachers in a region of the Federal District which seeks to promote the written language learning, ownership and empowerment of cultural and symbolic capital by students as a result of adversity as a possibility to enable students who had their afetas subjectivities, build an affirmative self identity and cultural belonging and social ties, with the pillar the inalienable right to human dignity. It is presented as the theoretical psychoanalysis in dialogue with the French Social Psychology, Psychology Historical-Cultural, Systemic Psychology, and other authors that complement the assumptions selected here. The first chapter corresponds to the study of the historical process of social exclusion seeking to discuss the concepts: of symbolic violence developed by Bourdieu and Passeron (2012); higher psychological functions and the role of schools in developing these functions from the perspective of historical-cultural psychology; social exclusion theoretical predominance of French psychology and the concept of violence look of psychoanalysis, tangential to the understanding of symbolic violence and the construction of identity sustained in social look from the perspective of negativity. In the second chapter presents the analysis of the trajectory of an interventional project designed and developed by a group of teachers who since 2005 has worked in the counter flow of inequality of opportunity, promoting through educational actions involving stone guide the guarantee of the dignity human, combating violence and promoting self-affirmation students neglected on the basis of their identity construction. The third chapter presents a reflection on the process of subjective constitution of the project participants theoretically subsidized by psychoanalysis, by Psychosociology French and the Systemic Psychology, with an emphasis on the results obtained in 2010. In the final considerations, this research reveals that there are paths possible restorative intervention and education can influence subjects of route changes marked by violations of their basic rights affective welcome and belonging to bond as a guarantee of the cultural affiliation of humanization processes by non-violent means.

Keywords: Symbolic Violence. Vulnerability. Social exclusion. Literacy. Interventive project.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I: A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA CONSTITUIDA PELA EXCLUSÃO SOCIAL E SEUS EFEITOS NEFASTOS NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE.....	16
CAPÍTULO II: INSTRUIR É PRECISO, HUMANIZAR É ESSENCIAL: ANÁLISE DE UMA TRAJETÓRIA DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA E GARANTIA DE APRENDIZAGEM.....	27
2.1 Processo sócio histórico em que o projeto em análise vem sendo aplicado.....	28
2.2 a primeira experiência do projeto: contexto, aplicação e resultados obtidos....	28
2.3 O desdobramento da primeira experiência.....	31
CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE APLICAÇÃO E ALGUNS RESULTADOS OBTIDOS COM O PROJETO EM ANÁLISE.....	33
3.1 Análise conceitual da experiência vivida.....	33
3.2 Projeto Viver para aprender. Aprender para viver: experiência de 2010.....	37
3.2.1 Objetivo geral do projeto.....	38
3.2.2 Objetivos específicos do projeto.....	38
3.2.3 Desenvolvimento das ações do projeto.....	39
3.2.4 Resultados obtidos em 2010.....	40
3.2.5 Análise das condições de aplicação do projeto.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	45

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa está centrado na compreensão de como a violência simbólica atualiza os mecanismos de exclusão social no âmbito escolar e como ela repercute no processo de aprendizagem da linguagem escrita de estudantes em contexto de vulnerabilidade caracterizando-a como violação de Direito Humano fundamental. Como contraponto ao processo histórico da manutenção da exclusão instituída no âmbito escolar, no segundo momento como pesquisa intervenção, propõe-se uma análise dos resultados alcançados com a execução de um projeto educativo desenvolvido por professoras a qual esta pesquisadora faz parte, em uma região do Distrito Federal caracterizada pelo índice de vulnerabilidade em seus aspectos: econômico, social, cultural e psíquico. Este projeto iniciou sua execução em 2005 e continua sendo aplicado. No decorrer do tempo, foi sendo reformulado, aperfeiçoado e ajustado de acordo com as condições de sua realização. Seu principal objetivo é promover a aprendizagem da língua escrita, apropriação e empoderamento do capital cultural e simbólico por parte de estudantes que, em decorrência da adversidade a qual encontram-se inseridos, internalizam o olhar social negativo, principalmente familiar e escolar. Neste sentido, o projeto visa contribuir com a construção de uma identidade auto afirmativa e dos estudantes que são inseridos no projeto e ajudá-los a construir vínculos de pertencimento cultural e social, tendo como pilar o direito inalienável à dignidade humana.

Para esta pesquisa, as análises concentrarão nas execuções do projeto em realizado em 2010, por se tratar de um momento que permitiu sintetizar as ações interventivas, ao mesmo tempo em que consolidou uma metodologia efetiva de garantia do direito de aprendizagem com estudantes negligenciados em suas constituições identitárias, em virtude da fragilidade dos vínculos afetivos e de pertencimento social, cultural e simbólico.

As análises aqui propostas serão subsidiadas teoricamente pela Psicanálise em diálogo com a Psicossociologia Francesa, a Psicologia Histórico-Cultural, a Psicologia Sistêmica complementando com a visão filosófica e sociológica de Foucault e Bourdieu.

Desde 1989, ao ingressar na carreira do magistério, até a atualidade, convivo diuturnamente com a queixa dos professores sobre a omissão da família em relação à vida escolar de seus filhos. Em minha pesquisa de mestrado ao investigar a história de vida de professoras alfabetizadoras em contexto de vulnerabilidade foi possível constatar que, as participantes atribuem à família e ao estudante as principais causas das dificuldades de

aprendizagem em alfabetização. Ao longo de minha trajetória profissional, trabalhando por opção com estudantes advindos de contextos sociais desfavorecidos, percebi que os estudantes que não se alfabetizavam no período regulamentar juntamente com sua turma, apresentam certa depreciação em relação às suas potencialidades intelectuais, até sentindo-se inferiorizados em relação aos colegas que conseguem seguir o fluxo normal de seus processos de alfabetização. Ao ouvir as famílias, notei que em seus discursos explicitava o descrédito que atribuíam à capacidade de aprender de seus filhos. Já em minha pesquisa verificou-se um duplo descrédito por parte das professoras. O primeiro, vinculado à falta de confiança na capacidade dos estudantes que não conseguiam acompanhar as aprendizagens juntamente com a turma. Já, o segundo, referia-se à falta de confiança em suas próprias capacidades de reversibilidade pela ação pedagógica, transferindo assim para especialistas esta responsabilidade.

A partir desta contextualização surge o problema: como a compreensão dos mecanismos sócio culturais construídos historicamente permitiria a visibilidade da violência simbólica que viola o direito de aprendizagem de parcela de estudantes advindos de contexto de vulnerabilidade? Quando o sujeito tem seus direitos básicos de amparo afetivo e proteção familiar, é possível que a escola contribua com a construção de uma identidade auto afirmativa contribuindo assim com seu processo de aprendizagem? Havendo esta possibilidade, que aspectos metodológicos estariam presentes agindo eficazmente para a vida subjetiva e cognitiva destes sujeitos?

Buscando responder estas indagações esta pesquisa propõe uma discussão conceitual sobre o processo histórico de construção da exclusão social associada ao conceito de violência simbólica; analisa a trajetória de ações de um grupo de professoras voltadas para o combate a violência e a garantia dos direitos de aprendizagem; em seguida realizar-se-á uma análise do projeto desenvolvido por este grupo de professora no intuito de verificar se o mesmo contribui com a construção da identidade auto afirmativa, dos estudantes envolvidos e as repercussões em seus processos de apropriação e empoderamento do capital cultural relacionado à alfabetização, como um Direito Humano fundamental.

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como a violência simbólica associada à processos históricos de exclusão social afeta a constituição da identidade do sujeito, apresentando caminhos possíveis através da ação pedagógica para contribuir com a construção da identidade auto afirmativa e a garantia do direito de aprendizagem de estudantes advindos de contextos de vulnerabilidade. E tem como objetivos específicos:

identificar o efeito nefasto da violência simbólica associada a processos históricos de construção da exclusão social na construção da identidade; conhecer a trajetória das ações pedagógicas de um grupo de professoras que apontam possibilidades de combate à violência e promove aprendizagem da linguagem escrita de estudantes com histórico de exclusão social e; levantar possíveis indicadores que possibilitaria a construção de uma identidade auto afirmativa e vínculos de pertencimento cultural e social por parte destes estudantes como recursos para a garantia do Direito Humano fundamental que é aprendizagem da linguagem escrita.

Desde 2005, trabalho com um projeto intitulado atualmente de Identidade e Pertencimento. Seus participantes são estudantes em processo de alfabetização com histórico de fracasso escolar, encaminhados pelos professores de suas respectivas turmas. As queixas mais comuns por parte de seus professores tem sido as mesmas ao longo dos anos: aluno desinteressado, indisciplinado, desorganizado com os materiais, não realizam as tarefas solicitadas, são faltosos (nem todos); e a família é ausente, não ensina em casa, não manda material, não participa de reuniões etc.

Ao ouvir as famílias, percebe-se a incorporação do discurso social da incapacidade de seus filhos aprenderem, como: “Eu já tentei de tudo; ele/ela não aprende mesmo”; “tem cabeça dura”; “eu não sei lê, então eu não consigo ensinar”; “ele sempre foi assim”; “é totalmente diferente do (a) irmã (o)” etc.

Diante desta realidade fui instigada a investigar com mais profundidade estas questões através desta pesquisa intervenção, no intuito de conhecer o olhar social que tanto a família como a escola têm sobre estes estudantes, verificando as repercussões de ações na construção de suas identidades e dos vínculos de pertencimento cultural e social.

No primeiro capítulo esta pesquisa ocupa-se em revisar a literatura buscando compreender o processo histórico de construção da exclusão social discutindo os conceitos: de violência simbólica desenvolvido por Bourdieu e Passeron (2012); de funções psicológicas superiores e o papel da escola no desenvolvimento dessas funções sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural; de exclusão social com predominância teórica da psicologia francesa; e o conceito de violência sob o olhar da psicanálise, tangenciando a compreensão de violência simbólica e da construção da identidade sustentada no olhar social pela ótica da negatividade e como este mecanismo repercute na construção subjetiva do sujeito.

No segundo capítulo apresenta-se a análise da trajetória de um projeto interventivo elaborado e desenvolvido por um grupo de professoras que desde 2005 vem atuando no

contra fluxo da desigualdade de oportunidades, promovendo por meio de ações educativas tendo como pedra balizar a garantia da dignidade humana. Esta trajetória tem suas ações voltadas para o combate à violência e a promoção da autoafirmação de estudantes negligenciados na base de sua constituição identitária.

O terceiro capítulo, apresenta uma reflexão sobre o processo de constituição subjetiva dos participantes do projeto subsidiada teoricamente pela Psicanálise, pela Psicossociologia Francesa e pela Psicologia Sistêmica, com ênfase nos resultados obtidos no ano de 2010.

Cada capítulo buscar-se-á responder os objetivos específicos na ordem em que estão apresentados. Já, nas considerações finais, verificar-se-á se r as problematizações que conduziu este estudo, puderam ser respondidas apresentando uma reflexão sobre a contribuição social desta pesquisa intervenção.

CAPÍTULO I

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA CONSTITUÍDA PELA EXCLUSÃO SOCIAL E SEUS EFEITOS NEFASTOS NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Para discorrer sobre o tema aqui proposto recorre-se ao conceito de violência simbólica desenvolvido por Bourdieu e Passeron (2012). Para estes autores, a violência simbólica que caracteriza a ação pedagógica, encontra-se na base do poder arbitrário constitutivo de uma formação social. Este poder condiciona a instauração de uma forma de comunicação pedagógica capaz de impor e inculcar seu arbitrário cultural. Este processo não se dá somente pela imposição e inculcação de seu arbitrário cultural que se define o poder monopolizado pela classe social dominante. Mas também, pelas relações de violência simbólica, onde a ação pedagógica reproduz a estrutura de distribuição do capital cultural. Isto é, define as leis de mercado, material e simbólico e por meio da comunicação pedagógica, estabelece a forma de distribuição de seu capital cultural, ao mesmo tempo em que legitima seus mecanismos de distribuição e de exclusão. Dessa forma, naturaliza-se o arbitrário cultural levando o dominado ou excluído a não reconhecer sua própria força e capacidade de reivindicação que impulsionaria mudanças na estrutura social que mantém as desigualdades de oportunidades de acesso ao capital cultural material e simbólico (BOURDIEU, 2012; BOURDIEU E PASSERON, 2012).

Nesta perspectiva postulada por Bourdieu e Passeron, esta pesquisa sustenta-se no argumento que estas desigualdades de oportunidades de acesso ao capital cultural e simbólico constituído pelos signos capazes de efetivar a comunicação pela linguagem escrita representa em uma sociedade letrada, uma violação de Direito Humano Fundamental. Isto porque, o sujeito alijado deste processo básico de aprendizagem, também estaria impedido de desenvolver suas potencialidades, afetando, assim o bom desenvolvimento das funções psicológica superiores conforme postula a teoria de Vygotsky (2007). Para este teórico, as estruturas da percepção, a atenção voluntária, a memória, as emoções, o pensamento, a linguagem, as resoluções de problemas assumem formas diferentes conforme o contexto histórico de cada cultura. Para o autor, as formas relacionais do grupo social e suas instituições reguladoras do comportamento e das interações do sujeito e da cultura, definem a forma de interiorização dos signos culturais, das atividades práticas, das ações sensório-motoras e das formas de abstração. Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Leontiev (2010), ressalta o importante papel da educação escolar para o processo de transformação das funções psicológicas superiores. Para o

autor, a aquisição da leitura, escrita, cálculo e dos fundamentos das ciências pela criança, possibilita a apropriação de uma vasta experiência humano-social. Nesse caso, para além da apropriação dos signos culturais que as interações no âmbito escolar promovem, a criança incorpora o significado que estes signos têm para a sociedade. Esse processo permite à criança modificar suas atitudes de cumprimento de obrigações apenas com a finalidade de agradar ou reproduzir uma atividade de um adulto, passando então, a internalizar o significado do cumprimento dessas obrigações para as funções e papéis sociais a serem ocupados em sua vida futura.

Para Foucault (2006), a educação se encontra entre os grandes planos de dominação e apropriação social dos discursos. Isso porque, embora seja de direito, sendo instrumento a qual todos os indivíduos teriam acesso a qualquer tipo de discurso, esta, segue em sua distribuição, no que permite e no que impede as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. No entanto, todo sistema educacional é uma maneira política para manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Na tentativa de elucidar os efeitos nefastos que viola o direito de aprendizagem de parte da população a qual lhe é interdito o acesso ao capital cultural e simbólico que é adquirido através da educação, esta pesquisa propõe uma análise conceitual do processo exclusão social e seus mecanismos de dominação e controle para a manutenção do poder por meio da subjugação e destituição da humanidade da população que ao longo da história, vem sendo perseguida, violentada, marginalizada por ser compreendida pela camada dominante como ‘sub-humana’..

A história nos revela que em nossa sociedade convivemos com procedimentos de exclusão, e de inclusão perversa (SAWAIA, 2011). Para esta pesquisa será utilizado o conceito de exclusão desenvolvido por Wanderley (2011) e, Penso et al. (2012), retirada da psicossociologia francesa articulada com pesquisas brasileiras. Wanderley (2011) refere-se à rejeição do mercado material e simbólico de parte da população. O que significa que estes são excluídos pelas representações e sistemas de valores sociais. Extrapolando as esferas físicas, geográficas ou materiais do mercado de troca, são também excluídos das riquezas espirituais na qual seus valores não são reconhecidos. Penso et al. (2012), apontam para uma dimensão social de desigualdade que provoca uma “rachadura” na construção individual do eu. Assim, o sujeito em função dos mecanismos sociais que o impede de estabelecer uma afiliação identitária com as produções culturais,

por lhe ser imputado um sofrimento psíquico que o coage a desligar-se de sua história, deforma sua imagem do eu que passa a ser definida pelo olhar da negatividade do outro.

Para Arbex Jr (1998), a comunidade cujos membros identificam-se pelo culto ao ódio àqueles que não os assemelham, acaba por excluí-los e negar seus direitos, aflorando cada vez mais a necessidade de extermínio do não igual, em que diferença é sinônimo de marginalidade, e estrangeiro, de ameaça que carrega a marca de um “Caim expulso do paraíso”. O sentido dessa metáfora, também se encontra nos escritos de Enriquez (1998; 2003). Sendo assim, não há alternativas razoáveis entre a aceitação plena e a exclusão absoluta do outro, de forma a permitir que havendo divergências entre posicionamentos opostos possa ser possível fazer concessões. Portanto, quando um for impregnado do arquétipo de estrangeiro, o outro jamais será assimilado, aceito, abrindo-se um abismo entreposto por qualquer tentativa de comunicação.

Gaulejac e Léonetti (1994), partindo de uma abordagem da psicossociologia discorrem sobre a exclusão discutindo o conceito de desinserção social, apontando como eventos provocadores o desemprego, o rompimento afetivo ou problemas de saúde. Tais eventos exigem do indivíduo a utilização de estratégias que lhe permita enfrentar e sobreviver a estes problemas. Dentre estas estratégias, estariam: o isolamento, a agressividade violenta ou a fuga para o alcoolismo, que se manifestam, de um lado, nos comportamentos observados e de outro em finalidades conscientes e inconscientes.

Para esta pesquisa, o que caracteriza essa violência simbólica que leva à desinserção social proposta por Gaulejac e Léonetti (1994), são os mecanismos culturais que o grupo, (família, escola, comunidade, sociedade em geral) utiliza em relação ao indivíduo ou grupo com características identitárias desprezadas socialmente. Dessa forma, tais indivíduos ou grupo são coagidos a desenvolverem um sentimento de menos valia. Para os autores, a resposta a essa inferiorização, dependerá das possibilidades objetivas. Ou seja, dos elementos culturais que lhes são disponibilizados e do investimento narcísico que lhes permita suplantar o sofrimento causado pelo banimento externo através do investimento em seus recursos internos. Obtendo estes recursos seria possível manter o desejo de sair-se bem, o que permitiria elaborar um novo projeto de reinserção. No entanto, o investimento neste projeto depende em grande parte, da avaliação do sujeito de suas próprias capacidades de agir. Ou seja, da natureza da imagem que ele faz de si mesmo e das suas possibilidades de ação. Porém, Gaulejac e Léonetti (1994) constatam que, dentro de uma situação de grande pobreza, desemprego ou ruptura social, as dificuldades

em função das privações materiais, são ampliadas pela rejeição e o menosprezo de que estes indivíduos são objetos. Contudo, apesar de toda essa exposição às situações degradantes e desumanas, a pobreza consegue ser internalizada de forma não negativa, caso a identidade pessoal e de grupo seja preservada. Todavia, continua os autores (1994), se o olhar social for invalidante e os recursos identitários falhos, o julgamento do sujeito sobre a sua situação e sobre si mesmo se torna abalado.

O diálogo considerado relevante entre o conceito de violência simbólica com a discussão proposta por Gaulejac e Léonetti (1994) é exatamente este poder que o olhar invalidante da sociedade exerce sobre o indivíduo ou grupo. Esses sujeitos, sem recursos culturais, materiais, afetivos e intelectuais, não podem ignorar nem enfrentar este olhar, seja para contestar esta imagem social, seja para aceitá-la, ou ainda, para negociá-la. Dessa forma, as alternativas para atribuir a si mesmo uma imagem não negativa e inferiorizada, são praticamente nulas. Gaulejac e Léonetti (1994) pontuam que, essa identidade desvalorizada que o sujeito é levado a elaborar de si mesmo, produz uma invalidação e uma despersonalização para muitos, insuportável. Tal sofrimento seria reflexo da defasagem entre a imagem que o sujeito tem de si mesmo e aquela que percebe no olhar dos outros, sendo então conduzido a experimentar sentimentos de vergonha, humilhação, impotência, revolta e cólera que assumem papéis relevantes dentro dos comportamentos dos sujeitos (COSTA, 2003; GAULEJAC, 2006).

Autores da psicanálise e da psicossociologia identificam as estratégias de respostas em face desta inferiorização, como o jogo de papéis que permita ao indivíduo dissociar seu personagem de sua verdadeira identidade. Em outras palavras, o comportamento autodestruidor, exprime a vontade do sujeito de se apropriar de sua história. Dessa forma, o tipo de estratégia adotada revela o nível de interiorização da imagem negativa e a maneira do indivíduo reagir frente à invalidação de que se tornou objeto. Assim, a vergonha produzida por uma defasagem entre a imagem que o indivíduo tem de si mesmo que corresponde a um ideal de eu, e a imagem negativa que lhe é devolvida pelo olhar do outro, associada à culpa, libera uma agressividade voltada para si mesmo, também definida como atitudes auto persecutórias (GAULEJAC; LEONETTI, 1994; COSTA, 2003; GAULEJAC, 2006).

A resposta a esta invalidação do olhar social, é o forjamento de uma identidade marginal (a margem de). Também definida como “identidade etiqueta”. Essa identidade corresponde ao uso da força que adquire um estatuto de poder e dominação em detrimento

da invalidação das normas culturalmente estabelecidas e socialmente legitimadas. Outra forma de caracterizá-la surge como conduta desviante que está ligada à busca de uma nova identidade em que se reivindicam novos status e a garantia de novos direitos. Nestas linhas de pensamento, a identidade como caráter desviante representaria um período transicional. Contudo, em sociedades que utiliza a marginalização como estratégia de controle social, no lugar de uma transição, essa, assume-se como espaço de clivagem em forma de detenção, exclusão e alienação. Assim sendo, a dominação, a exploração e a ilegalidade assume o caráter de respostas aos sentimentos individuais de frustração, humilhação e injustiça. Ou seja, o sujeito não aceitando como legítima as relações pessoais que a humilhação e a inferiorização lhe são impostas, como mecanismo de proteção à identidade do eu, a agressividade passa a ser liberada e a violência verbal ou física imposta ao outro como medida reparadora para recuperar a relação de poder. (GAULEJAC; LEONETTI, 1994; SELLOSSE, 1996; COSTA 2003; SAWAIA, 2011; PENSO et al. 2012).

Dentre outras formas de interiorização da imagem negativa de si mesmo, a mais comprometida, por adquirir um caráter totalizante, na visão de Gaulejac e Léonetti (1994), seria aquela em que o sujeito perde a possibilidade de negar esta imagem. Não lhe havendo recursos para mascarar-la, este a aceita, sobrando-lhe somente a identidade de assistido, miserável, excluído. Dessa forma, resigna-se a uma conformidade passiva em que passa a ser destituído até mesmo da capacidade de indignar-se, revoltar-se. Ficando totalmente entregue ao abandono, perde a capacidade de manter psiquicamente o registro fotográfico corporal, deixando-o totalmente abandonado, podendo atingir a degradação da saúde e a decadência psíquica (COSTA, 2003).

Convencido de sua inutilidade social, este sujeito passa minar suas possibilidades de construção de algum projeto de vida. Nesse sentido, a perspectiva de mudança para melhor fica soterrada, e o sujeito reduzido a um aparelho biológico em que suas únicas preocupações giram em torno das necessidades imediatas, referentes ao sono, alimentação e bebida, suprimindo a dimensão temporal reduzindo-a ao aqui e agora. Esta mesma análise conceitual, apresenta-se também como “projeto doença” (CARRETEIRO, 2011). Para esta autora, na tentativa de manter minimamente uma afiliação social, isto é, havendo tantas desfiliações, seja no campo da educação, saúde e trabalho por parte da população em contexto de desfavorecimento social, resta-lhe como forma de manutenção do vínculo, o projeto doença que a mantém na condição de assistida. Todavia, tal projeto não

minimiza o sofrimento destes sujeitos. Apenas o desloca da dimensão de sofrimento social para o sofrimento individual.

Os efeitos da desinserção que aparecem como resultado da exclusão proposto por Gaulejac e Léonetti (1994), aqui associadas à violência simbólica, sendo produzida culturalmente e validada socialmente, retira destes sujeitos, a possibilidade de pertencimento ao campo da utilidade. Sendo assim lhes são arrancados, a dignidade e o respeito próprio em que a ausência de lugar, passa a ser fonte de constante alimentação da angústia e do desespero. Nesse sentido, não podendo ignorar a existência desses excluídos, o lugar que o modelo dominante da sociedade representado nas instituições, os designa, é a parte do corpo social doente e incômodo. Nesse modelo, os programas sociais assistencialistas procuram atender minimamente suas necessidades básicas de caráter orgânico, porém, não implicados com a restituição de suas condições de sujeitos herdeiros do patrimônio cultural, possuidores de direitos legítimos de afiliação identitária e de pertencimento à espécie humana. Assim, são condenados a abdicarem-se de suas possibilidades de autossustentação e autorrealização, reduzindo-se às criaturas improdutivas que sobrevivem pelas migalhas oferecidas pelo Estado e por quem delas se compadecem (GAULEJAC; LEONETTI, 1994; CARRETEIRO, 2011).

Pode-se aludir que, a violência simbólica praticada no interior da escola, toma como protótipo, a perseguição àqueles que não assimilam a “Lei do Estado”. Estes são diferentes na forma de vestir, falar; ter outros valores simbólicos e outras crenças. São desordeiros que precisam ser exterminados ou subjugados, como forma de não contaminar os demais com suas rebeldias, o que coloca em risco a dominação e o controle. É possível assistir no interior da escola, aplicações de medidas coercitivas arbitrárias, das quais é negado aos propensos ‘desordeiros’ o direito de defesa. Estas ‘figuras’ conhecem a fragilidade e negligência do sistema que não protege seus direitos. Isso porque, é corriqueiro, mesmo sem estar envolvido serem apontados pelos próprios colegas como os culpados e, sem uma investigação responsável, já são acusados e julgados pelos que representam o poder da instituição. O mesmo encaminhamento se dá quando em situações de envolvimento acabam levando toda a culpa, quando, em muitas vezes são provocados a responderem com medidas violentas. Em consequência, estes estudantes passam a desqualificar o que para a instituição é instrumento valorativo que são: a aquisição de conhecimentos ainda predominantemente dentro de um modelo cartesiano mecanicista e o ‘adestramento’ disciplinar. Assim, para afrontar o poder da instituição que não os protegem, parte desses estudantes passa a investir suas potencialidades em construir e

aprimorar estratégias de dominação pelo uso da força e o poder de coerção, descarregando suas agressividades destrutivas nos colegas com menos recursos físicos e psíquicos de autodefesa, construindo seus espaços de pertencimento pela via marginal.

Complementando o conceito de violência, tal como compreendido pelos autores discutidos anteriormente, Costa (2003) elucida que na vida corriqueira emprega-se a palavra violência em duas acepções: sendo uma associada à desigualdade de poder entre as partes conflitantes; e outra, que não contradiz com a primeira, mas a complementa introduzindo um novo elemento, que é o que se refere à lei e a justiça. No último caso, violência refere-se a uma violação de um contrato conhecido por ambas as partes tomando características de abuso de força por quem detém o poder. Concebendo incompleta essa noção de violência, Costa (2003) acrescenta que o conceito em termos analíticos, que mais se aproxima do que se comunica sobre violência é a ideia de trauma. Contudo, assegura que, nem todo trauma caracteriza-se como violento. Para ele, o emprego da noção de violência por autores que defendem o trauma do nascimento como uma violência fundamental contra a inércia intrauterina, e, a dos que afirmam a necessidade do uso da violência para garantir a entrada do sujeito na ordem da cultura ou do simbólico, é questionável. Isso porque, o sujeito sem alternativas, passa a ser obrigado a renunciar a potencialidade do seu imaginário submetendo-se à imposição da cultura através dos pais e a um estrito código da linguagem (COSTA, 2003).

Para Costa (2003), nesta visão anteriormente apresentada, a desproporcionalidade entre força do estímulo e a capacidade de absorção psíquica em situações sociais ou intersubjetivas, em que o mais forte subjuga o mais fraco, recebem valor impactante de violência. No entanto, seria um equívoco considerar toda situação de desigualdade em que se emprega a força de forma coercitiva como expressão de violência, uma vez que, na construção de vínculos afetivos, o outro será tanto fonte de prazer e de felicidade quanto de sofrimento. Portanto, os processos, de sublimação e o trabalho de mentalização tornam-se mais ativos do que os processos de idealização e de descarga afetiva, permitindo ao outro não se sentir violentado em função da intencionalidade educativa levando em consideração seu desenvolvimento psíquico (COSTA; ENRIQUEZ, 2003).

Por essa linha de raciocínio compreende-se que as ações dos pais e dos professores de barrar os impulsos instintuais para que a criança se inscreva no campo da cultura e internalize suas regras, ao contrário de atitudes violentas, são manifestações de amor, cuja intencionalidade é garantir-lhe um espaço de pertencimento cultural e protegê-la de sua

própria destrutividade. Nesse sentido, este emprego da força para adquirir um caráter violento, necessariamente, deve estar associado a outras formas de coerção como a gratuidade e a arbitrariedade. Com esta análise conceitual desenvolvida por Costa (2003), pode-se inferir que, a violência psíquica não pode ser definida pelo quantitativo do impacto físico nem pelo volume de excitações provocadas, mas sim, pelas representações associadas às causas geradoras. “Atitudes de indiferença, desamor, desprezo dos pais para com os filhos são atitudes violentas. Ora, neste caso, é a representação que ineludivelmente dá ao afeto o timbre da violência.” (COSTA, 2003, p.123). Portanto, a violência não está nem na estimulação física externa nem na reivindicação pulsional interna, mas na representação que a intimidação será interpretada. Isto é, na coerção, no desrespeito à lei ou contrato, na arbitrariedade e gratuidade do uso da força do mais forte sobre o mais fraco. Ou seja, a medida coercitiva aplicada desnecessariamente por não possuir qualquer fim benéfico ao processo educativo do sujeito, por se tratar apenas de abuso de força e de poder (ARBEX JR; ENRIQUEZ, 1998; ENRIQUEZ; COSTA, 2003; FOUCAULT, 2006; FALEIROS, 2012).

Com essa elaboração, violência e necessidade passam ser dissociado, por ter sido possível comprovar a incoerência da utilização da terminologia de violência traumática do nascimento e violência necessária à humanização do sujeito. Isso porque, a violência inexistente no desejo de garantir a vida a um ser e a levar o outro a respeitar os tabus da cultura e as leis da linguagem. Uma vez que, fora da internalização da cultura, que só ocorre através da linguagem e do trabalho, não se pode existir vida humana o que impediria o encontro com o outro para o estabelecimento de laços sociais (COSTA; ENRIQUEZ, 2003).

Para Costa (2003), no processo de internalização cultural, a ação coercitiva é inevitável, mas há, portanto, uma grande distância entre coagir e abusar. Isso porque, todo ato de aprendizagem cultural requer uma medida coercitiva e a linha tênue entre violência e aprendizagem nesta coerção está entre o gratuito e o necessário, entre o arbitrário e o legítimo.

O sujeito violentado é o sujeito que sabe, ou virá saber, sente ou virá sentir, que foi submetido a uma coerção e a um desprazer absolutamente desnecessário ao crescimento, desenvolvimento e manutenção de seu bem-estar enquanto ser psíquico. (COSTA, 2003, p.125).

Por tudo antes mencionado é que, não se pode falar de violência à revelia da existência e descumprimento de uma lei. Lei esta, que permite emergir-se enquanto sujeito social, a qual os vínculos afetivos fazem brotar o sentimento de pertencimento. Esta mesma lei é que orientará esse ser recém-chegado ao mundo da cultura, do social, a comunicar-se com seus semelhantes e adaptar-se a seus sistemas de regras firmadas no contrato, no código da ordem do simbólico, sendo este código a marca distintiva do ser gente, portanto, ser social. Na visão dos autores pesquisados, esta é Lei da qual a psicanálise e a psicossociologia se ocupa, sendo estabelecida pelo contrato fundado no direito que todo sujeito possui de pertencer a uma cadeia de gerações e a garantia do espaço de segredo que lhe permita o exercício de sua alteridade. Estes direitos assumem caráter de pedra angular na constituição de sua identidade carregada de investimento erótico, portadora de uma história que o remete à sua origem, assim como lhe permite a internalização de um sistema de regras constituinte da sua espécie. Identidade esta, que lhe assegura no presente, a sua identificação com o passado e sua incursão no futuro. Da mesma forma, garante um investimento narcísico suficientemente saudável que leva o sujeito tomado de amor por si mesmo, buscar construir vínculos afetivos que lhe confira um lugar de pertencimento ao tecido social, ao mesmo tempo em que lhe permita uma afiliação identitária com sua espécie humana em que sua identidade seja ancorada em princípios fora da negatividade. Sendo assim, toda e qualquer representação causal da violência, implica em romper de alguma forma com o contrato acima mencionado. E, as variações que se dão na quebra deste contrato, definirão as representações violentas que terão como consequência, as neuroses, as perversões e as psicoses. Isso significa dizer que toda representação violenta exprime, portanto, uma relação entre a lei, seu intérprete e o sujeito violentado. (COSTA; ENRIQUEZ, 2003; BARUS-MICHEL, 2004).

Em suas próprias pesquisas, Costa (2003) constata que, a identidade da delinquência, trata-se de uma resposta que o sujeito busca dar à violência sofrida. Ou seja, tendo os adultos que dentro de um contrato que deveria amá-lo, protegê-lo, coagi-lo, no sentido da transmissão de regras culturais, agido para com ele com negligência e desrespeito, este, busca a reparação por via do ato infracional. Isso leva a considerar que, o sujeito que atingiu o desenvolvimento pleno da delinquência, necessita de uma função paterna rigorosa e forte para que possa recuperar seus impulsos primitivos, seu sentimento de culpa e seu desejo de corrigir-se. Nesse sentido, entende-se que, essa coerção, no sentido de emplacar a lei da qual o sujeito não internalizou, se exercida por pessoas

interpretadas pelo sujeito como fortes, amorosas e confiantes, ao contrário de ter um caráter violento, possa ser talvez, a única oportunidade de evitar a total despersonalização desse sujeito tão negligenciado pelas figuras parentais do seu ambiente familiar e social. (COSTA, 2003; WINNICOTT, 2005). Deste modo, estes sujeitos clivados, sem vinculações afetivas que lhes revestem com um envoltório simbólico capaz de garantir-lhes segurança e proteção contra a hostilidade exterior e suas próprias tendências instintuais destrutivas, terão na identidade delinquente, a proteção contra a psicose (COSTA, 2003), e nas quatro paredes da cela prisional, a contenção paterna que lhe fora negligenciada tanto no ambiente familiar quanto nas redes sociais (WINNICOTT, 2005).

Diante das atrocidades sofridas do ambiente que deveria ser seu aliado como garantia de vida e de uma identidade que o remete a um passado, a uma origem, e, a um futuro como garantia de transmissão cultural, o sujeito assume a delinquência como única saída para manter a crença na lei como freio da perda de sentido e do avanço da própria morte. (GAULEJAC; LEONETTI, 1994; SELLOSSE, 1996; COSTA, 2003, WINNICOTT, 2005).

Mediante o diálogo aqui estabelecido em busca de uma conceituação no que tange à violência simbólica, pode-se inferir que, trata-se de uma construção cultural impetrada pela necessidade de manutenção do desejo e do poder. Para garanti-los, a ideologia dominante aciona os mecanismos de extermínio, interdição, exclusão desinserção e coerção gratuita e desnecessária contra a parcela da população que não é reconhecida socialmente como pertencente à espécie humana, no que se refere aos direitos de herança cultural e a afiliação identitária ao tecido social.

Cabe ressaltar que, a opção pelo termo violência simbólica nessa pesquisa se deu em decorrência das sutilezas dos mecanismos de dominação e controle que leva a população irrefletidamente a naturalizar tais mecanismos, e identificar-se com a ideologia dominante como forma de sentir-se pertencente ao tecido social. Dessa forma, compra-se a ideia de que o que não se ajusta ao ideal de ego de quem detém o poder, representa a parte diabólica, asquerosa, repulsiva. Nesse sentido, não são reconhecidas como violência as atrocidades acometidas aos excluídos. Portanto, perdem a capacidade de indignação diante do sofrimento do outro com quem não se vê identificado. Assim sendo, no que se refere à apropriação da linguagem escrita, torna-se mais fácil culpar a família que já é violentada em todos seus direitos, ou o próprio estudante, que, diante das condições arbitrárias em que fora exposto, não tivera recursos para uma construção identitária fora

da negatividade. Dessa forma, com a fragilidade dos mecanismos internos capaz de autopromover-se investindo narcisicamente em seu potencial criador, passa a depender do olhar social para delinear a imagem de suas potencialidades. (MOREIRA; ROCHA, 1999; COSTA, 2003; ENRIQUEZ, 2003; ROCHA, 2003; 2004; ALMEIDA, 2007; 2008; PENSO et al. 2012).

CAPÍTULO II

INSTRUIR. É PRECISO, HUMANIZAR. É ESSENCIAL: ANÁLISE DE UMA TRAJETÓRIA DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA E GARANTIA DE APRENDIZAGEM

A constituição do sujeito assim como o processo de aprendizagem pela ótica da Psicologia Histórico-Cultural, ocorrem no âmbito das interações sociais, definindo sua existência humana como resultado de sua história cultural. Nessa perspectiva, o filhote de humano recebe uma herança filogenética que definirá suas funções psicológicas elementares, encontradas também em outras espécies mais evoluídas. Todavia, o processo de humanização, trata-se de uma herança ontogenética que possibilitará o desenvolvimento das funções psicológicas superiores próprias da espécie humana, tais como: a atenção voluntária, vontade, percepção, pensamento abstrato, memória, dentre outras (VYGOTSKY, 2007; 2010).

Dialogando com esta definição de constituição do sujeito, para a Psicossociologia Francesa, o sujeito social emerge da unidade mantida na instância do imaginário e do simbólico. Trata-se, portanto, de um projeto, uma “construção imaginária e uma representação mais ou menos elaborada daquilo que deve satisfazer as aspirações supostamente comuns e que as expressa”. (p. 59). Nesse sentido, “O grupo aspira a unidade designada do ‘nós’ ao mesmo tempo, cada indivíduo que participa do grupo permanece enquanto tal, sujeito autônomo e organicamente definido.” (p. 62). No entanto, o sujeito social não invalida o sujeito individual, mas são dois modos de sujeito que se coabitam. Assim, um não pode se constituir sem o todo de onde o emerge, como o todo não se forma sem as partes que o compõe. Em outras palavras, o processo de subjetivação se dá pelo entrelaçamento destes aspectos (social e individual) levando o sujeito a negociar entre as necessidades de pertencer à sua linhagem social e cultural ao mesmo tempo em que necessita construir seu processo de diferenciação e singularização (BARUS-MICHEL, 2004).

Partindo destas duas concepções, esta pesquisa propõe analisar a trajetória de um grupo de professoras na execução de um projeto que vem sendo aplicado por este grupo desde 2005. O intuito desta análise é apontar indicadores observados desta experiência que vem tanto contribuindo com o combate à violência através de aprendizagens verdadeiramente significativas, como na construção de identidades auto afirmativas destes estudantes advindos de contextos de vulnerabilidade psicossocial e econômica.

2.1 Processo sócio histórico em que o projeto em análise vem sendo aplicado

Em 2004, professoras alfabetizadoras em uma escola de uma Região Administrativa do Distrito Federal, identificada pela CODEPLAN – SEPLAN (2011), como possuidora de um alto índice de vulnerabilidade, constitui um grupo de estudo que reunia semanalmente para estudar fundamentos teóricos consistentes sobre o processo de ensino e aprendizagem, trazendo para o centro das discussões a realidade concreta de sala de aula com toda a problemática de um público que traz as marcas da violação de direitos básicos humanos já discutidos no capítulo anterior. O resultado desta experiência foi a melhoria expressiva do índice de alfabetização das turmas de todas as participantes, tendo duas atingido o índice de 100% de alfabetização sendo que as duas possuíam uma quantidade de estudantes superior a 30 (trinta).

Em 2005, algumas professoras não permaneceram por considerar que, apesar dos resultados serem bons, teria que dispender um esforço para além das atribuições profissionais. Permaneceu então as duas professoras, sendo que uma continuou com turma de alfabetização e a outra com Educação Infantil, conseguindo então atrair para o grupo outra professora também de Educação Infantil. No decorrer do processo, a recém-chegada ficou deslumbrada com os resultados das aprendizagens do grupo que repercutia em sua sala de aula. Ela observou que seus alunos de cinco anos aprendiam de forma agradável, sem serem forçados a reproduzir conhecimentos já prontos. Mas, pela riqueza do ambiente alfabetizador, pelas intervenções que levava em consideração as hipóteses de cada um, assim como pela valorização de cada sujeito como protagonista de seu processo de aprendizagem e pelas interações entre pares que primava pela cooperação e respeito mútuo. Inquieta com o contexto da escola em que tantos estudantes eram excluídos de suas possibilidades de aprendizagem, esta professora propôs que o grupo fizesse alguma coisa para além dos compromissos profissionais com os próprios estudantes. Mas que pudessem fazer algo por aqueles que corriam o risco de continuarem não aprendendo caso não tivessem oportunidade de intervenções educativas eficazes. Desta inquietação, o grupo decide elaborar e executar o projeto interventivo intitulado: Combatendo a Violência e a Exclusão pelo Prazer de Aprender na Escola.

2.2 a primeira experiência do projeto: contexto, aplicação e resultados obtidos

Em maio de 2005, o grupo destas três professoras fez um levantamento com os professores com turmas de 2ª série da escola em que atuavam com o seguinte questionamento: Se o ano letivo terminasse agora, que alunos de sua turma seriam

reprovados? Todos os professores responderam e o total foram 52 (cinquenta e dois) alunos que seriam reprovados por não estarem aprendendo, por serem muito agressivos e estarem defasados na aprendizagem justamente por não dedicarem aos estudos, ou por estarem aprendendo insuficientemente para serem promovidos. Com o resultado em mãos, o grupo elaborou o projeto Combatendo a Violência e a Exclusão pelo Prazer de Aprender na Escola e apresentou para os professores destes estudantes em reunião com todo o coletivo de profissionais da instituição envolvidos com o pedagógico e gestão. Nesta reunião, o grupo obteve a autorização dos professores para trabalharem com seus alunos e a gestão comprometeu em reproduzir as atividades didáticas necessárias e garantir a abertura da escola no dia e horário de sua execução. Após o contato com o coletivo de profissionais da instituição, começou-se o contato com os estudantes indicados através da realização da avaliação diagnóstica intitulada aula entrevista. (Uma avaliação criada pelo Grupo de Estudo Educação Metodologia e Ação GEEMPA, inspirada nos estudos de Emília Ferreiro sobre os níveis psicogenéticos, os estudos de Vygotsky (2007) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e os estudos de Gerard Vergnaud (2004) sobre Campo Conceitual). A partir do resultado da avaliação, formou-se duas turmas. Uma de alfabetização e outra de pós alfabetização. Vale ressaltar que os estudantes da segunda turma, apesar de terem demonstrado que sabiam ler e comunicar minimamente pelo texto escrito, eles não se reconheciam como leitores e seus professores também afirmavam que eles não sabiam nada.

A terceira etapa constituiu-se do contato com a família. Foi feita uma primeira reunião para apresentar o projeto, seus objetivos e os resultados das avaliações realizadas, assim como a defesa da necessidade da participação dos estudantes em questão. Para atingir a maior quantidade de famílias foi feita uma primeira reunião durante o dia. Depois realizou a reunião no turno das aulas dos estudantes, realizou-se depois uma reunião no turno da noite e por último ao sábado, sempre sendo convocado apenas as famílias que ainda não haviam participado da reunião. Mesmo com toda esta dinâmica, houve famílias que não compareceram, mas todas que compareceram autorizaram a participação de seus tutelados. O projeto então teve início com 47 (quarenta e sete) estudantes e concluiu com 40 (quarenta).

O projeto foi executado no período de setembro a dezembro de 2005. Constava de aulas aos sábados no horário de 08h00 às 11h00. Todo material didático era produzido pelas professoras a partir de temas, literaturas e atividades que permitiam trabalhar as questões emocionais principalmente às que diziam respeito à dores psíquicas causadas

pelo desamparo afetivo, negligência de cuidados básicos e proteção que os levassem a construir uma autoimagem pela ótica da negatividade. A partir destas abordagens, as professoras produziam cadernos de atividades nos quais se exploraria o aprendizado de letras, sons, sílabas, palavras, frases, textos, tudo repleto de significado produzido através das analogias que se fazia entre a situação fictícia e o mundo interno constituído através da incorporação de suas experiências culturais e simbólicas. Em todos os encontros era oferecida merenda pedagógica que fazia parte da dinâmica da aula. Poderia ser uma merenda inteira para representar que a turma correspondia a um todo. Sendo assim cada um teria que fazer a sua parte para que todos permanecessem unidos buscando objetivos comuns e se ajudando mutuamente. Também se preparava coisas diferentes representando a diversidade, a necessidade de valorizar, respeitar e conviver com as diferenças de forma a se complementar, contrapondo a cultura do individualismo e da competição onde o mais forte subjuga o mais fraco. Em alguns momentos a merenda era ofertada para outro colega, fosse para reparar uma atitude ofensiva, um pedido de desculpa, ou para reconhecer uma qualidade positiva do colega demarcando sua importância na turma. Outra atividade de muita relevância que realizava tratava-se dos passeios culturais em que a turma era levada a frequentar lugares e participar de eventos socialmente valorizados dos quais não teriam acesso em decorrência de suas condições sociais e econômicas. Estas atividades tinham por objetivo promover o deslocamento geográfico, social e cultural como representação simbólica do deslocamento nas aprendizagens cognitivas (mudança de um nível psicogenético para outro) como nas mudanças de atitudes agressivas violentas para atitudes respeitadas e cordiais.

Outro diferencial desta metodologia era a inserção de atividades de esportes de equipe com o objetivo de transpor o ato de violência como disputa real de dominação de território para a disputa simbólica onde o trabalhar em equipe, desenvolver estratégias de combate e reconhecer as regras do jogo representava permanecer jogando e se possível vencendo. Analisando a vitória pelo âmbito da equipe que melhor articulou estratégia, técnica e cooperação.

Dentre as atividades realizadas, também houve encontros com as famílias para discutir o papel da família e da escola, como também para abordar o exercício da função materna (acolhimento afetivo) e função paterna (estabelecimento de regras para se pertencer a horda humana).

No final do projeto foi realizado o Ritual de passagem. Este momento constituiu-se do cerimonial de encerramento com entrega de certificado e jantar com a família com

tudo que se pode oferecer de melhor. Desde o cardápio que não fazia parte de seus cotidianos até a louça com taças. Este ritual tinha por objetivo demarcar a passagem de analfabetos para alfabetizados.

Os resultados obtidos foi a promoção de 33 (trinta e três) estudantes pelos seus professores e 7 (sete) pelo conselho de classe. Todos os professores dos estudantes envolvidos reconheceram publicamente o avanço em suas aprendizagens e as mudanças sociais de atitudes. Quando as professoras do projeto defenderam no conselho a aprovação dos sete estudantes com argumentos do quanto haviam avançado comparando com ele mesmo o ponto de partida com o ponto de chegada, sendo respaldado estes argumentos pelos professores das turmas destes estudantes, O Conselho aprovou-os por unanimidade, sugerindo que o projeto continuasse e que estes estudantes permanecessem participando. Os quarenta estudantes que participaram do projeto foram observados pela instituição que informou que até concluírem a 4ª série da época que era última série ofertada pela instituição, nenhum deles reprovaram e o índice de participação em ocorrência disciplinar envolvendo estes estudantes foi praticamente inexistente.

2.2.1 O desdobramento da primeira experiência

No ano subsequente à experiência inicial do projeto, os componentes do grupo de estudo aumentaram. Tendo sido o projeto avaliado positivamente pela instituição escolar como alternativa criativa e eficaz de combate à violência e inclusão social através da apropriação do capital cultural e simbólico que possibilita fazer uso da linguagem escrita, o projeto continuou sendo executado na mesma instituição até 2009, porém ocorrendo duas vezes na semana. Todavia, não foi institucionalizado como uma ação da escola. Mas como um projeto desenvolvido de forma voluntária. As aulas aconteciam no turno contrário ao que as professoras do grupo trabalhavam com suas turmas. Os estudantes do projeto eram os de suas turmas com maior necessidade de investimento na alfabetização e os indicados por outras professoras priorizando os que já tinham experiência de não terem sido alfabetizados com suas turmas no ano pregresso.

Em 2009, os membros do grupo de estudos decidiram fundar uma ONG intitulada Núcleo de Educação para a Vida: Pensamento – Palavra – Ação. Em 2010, uma das professoras mudou de instituição e implantou o projeto intitulando-o: Inclusão Social: Aprender para viver – Viver para Aprender, e passou desenvolvê-lo em parceria com outra professora na escola em que passou atuar, dando continuidade em 2011 e 2012. Também em 2010, em parceria com uma instituição de abrigo integral de menores, a

ONG aplicou o mesmo projeto trabalhando com uma turma de alfabetização e outra de pós alfabetização que era realizado na instituição em que os menores eram abrigados.

Em 2015, o projeto foi reformulado passando ser intitulado: Identidade e Pertencimento. Este projeto vem sendo aplicado em uma das instituições em que uma das professoras atua e na sede da ONG com crianças e adolescentes da comunidade em que a ONG está inserida como projeto de prevenção ao aliciamento do tráfico e da prostituição do público que a própria fase de desenvolvimento já é um representativo de sua vulnerabilidade.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE APLICAÇÃO E ALGUNS RESULTADOS OBTIDOS COM O PROJETO EM ANÁLISE

3.1 Análise conceitual da experiência vivida

O projeto original surgido em 2005 intitulado: Combatendo a violência e a exclusão pelo prazer de aprender na escola, tem como critério de seleção de seus participantes, o pouco desempenho cognitivo de crianças e adolescentes que ficam em defasagem de aprendizagens em relação aos seus pares de suas turmas de origem. Ao longo da execução deste projeto, tem-se evidenciado que seus insucessos nas aprendizagens escolares são somados a tantos outros fatores característicos de quem é exposto em situações de contexto de vulnerabilidade psicossocial.

Em todas as experiências da execução deste projeto, constatou-se que sempre havia entre os estudantes, casos de negligência de cuidados básicos, desamparo afetivo e exposição a coerções arbitrárias e gratuitas. Tais observações não deixa dúvida quanto a omissão, tanto por parte da família quanto do Estado, no que se refere ao direito da criança e do adolescente ao amparo, à formação de valores éticos em defesa da vida e educação efetiva de qualidade.

Sob a ótica da psicologia sistêmica, a dificuldade das famílias em exercer a parentalidade sustentada em padrões relacionais funcionais que permitiria a construção identitária por via da positividade, encontra-se estreitamente relacionada à forma como as figuras parentais foram cuidadas por suas famílias de origem (PENSO, 2004). Não recebendo os cuidados necessários em suas infâncias, os pais agem de forma imatura, infantilizados emocionalmente. Em muitas vezes buscam nos próprios filhos o suprimento de suas necessidades negadas durante suas infâncias (MINUCHIN, 1982; 2008; BOWEN, 1989; PENSO ET AL, 2004).

A transmissão transgeracional dos modelos parentais não compatíveis com as necessidades, biológica: cuidados básicos de alimentação, higiene, saúde e proteção; emocionais: de acolhimento afetivo, segurança, contato corporal saudável; e sócio cognitivo: estabelecimento de regras, definição de fronteiras e papéis, filiação cultural, construção identitária, transmissão cultural do patrimônio científico, artístico e simbólico, levam os sujeitos a desenvolverem percepções distorcidas de suas próprias identidades. Sendo assim, não sentem identificados com os colegas que apresentam maior desempenho no desenvolvimento de competências cognitivas. Foi possível observar em

suas resistências em relação às aprendizagens que se sentem verdadeiros estrangeiros, não possuidores do direito de pertencer à comunidade letrada. Apresentam-se tímidos e arredios diante de situações em que ficam em evidência. Nas apresentações teatrais, encolhem-se corporalmente, escondem o rosto e emitem a fala de seus personagens quase que imperceptível. No entanto, estes mesmos sujeitos, disputam os territórios pela via da força. Fazem ameaças e provocam pavor. Em outras situações, assumem posições de invisíveis. São os que falam só quando solicitados, com grande economia na fala. Sentem-se muito medo de serem repreendidos ou humilhados. Procuram copiar tudo muito rápido, para não ser notado suas necessidades de aprendizagem. Estes, quando é descoberto que não são autores de suas produções, costumam adoecer para afastarem da escola. Geralmente, são estes as vítimas dos que fazem uso da violência, seja agressão física, humilhação ou extorsão.

Ao analisar os dados colhidos na observação constante do público atendido pelo projeto, compreende-se a partir dos aportes da psicanálise que os estudantes em questão tiveram suas constituições identitárias afetadas por uma ineficácia da função materna entendida como: acolhimento afetivo imprescindível à estruturação de um ego equilibrado que permite ao sujeito investir e confiar em suas próprias capacidades criativas. (PAIN, 1999). Os registros produzidos por essa economia de afeto, pode instaurar no ato da fecundação diante de uma gravidez indesejada intensificando-se com os sentimentos de rejeição da genitora. No ato do nascimento, ganha estatuto de trauma tendo maior ou menor representação violenta de acordo com a hostilidade ou afabilidade, na negligência ou satisfação de suas necessidades básicas durante sua total dependência. (FREUD, 1996; FERENCZI, 2011; COSTA, 2003).

Com base nessa noção de trauma, ao acompanhar as atitudes da genitora de participantes do projeto no percurso de sua execução, juntamente com coleta de informações sobre o contexto histórico social e psíquico da mãe ao longo da trajetória destes sujeitos evidencia-se em repetidos casos que, mediante o forte sentimento de culpa em decorrência de uma rejeição anterior, estas mães exigem de si próprio atitudes exagerada de compensação, extrapolando as reais necessidades do filho. Percebe-se, tanto no discurso quanto nas atitudes da genitora um processo de subjugação e subserviência em relação às exigências de seu protegido, instaurando em sua psique, a lei do menor esforço e a intolerância à menor frustração. Percebe-se que, diante dos ganhos obtidos com os sentimentos de culpa da figura materna, estes sujeitos transferem para o campo social as excessivas exigências, manifestadas em suas atitudes de sempre exigir do

ambiente social uma demanda de atenção exclusiva com total isenção de responsabilização por seus erros e de conquista através do próprio esforço.

Outro aspecto também observado nas relações destes sujeitos com suas figuras parentais, diferentemente da exagerada compensação, é a continuidade da rejeição. Percebe-se que tal postura comparece como conteúdo manifesto, deixando de operar apenas no submundo do inconsciente. Tais dados foram coletados no decorrer da execução do projeto das falas das próprias figuras parentais, sendo os progenitores ou parentes que assumiram a função parental, tais como: comparação com outros filhos ou demais parentes exaltando e desqualificando o outro; reforço constante de sua incapacidade; pouca tolerância aos mínimos erros; incapacidade de demonstração de afeto; punições humilhantes e violentas etc.

Em muitos dos casos acompanhados que apresentaram este contexto, observou-se que o sujeito em questão tomava para si a responsabilidade de toda a desorganização familiar. Com isso, demonstrava não ser merecedor de ter suas demandas de afeto, cuidado e proteção atendidas, atribuindo em sua autoimagem o adjetivo de criança má. (Em uma das experiências, uma criança se intitulava de capeta. Ao ser questionado o porquê que ele se via assim, respondeu que é porque ele é muito mal e só faz coisas erradas.). Nas atitudes destes sujeitos notava-se uma excessiva desconfiança, demonstrando duvidar de que alguém pudesse interessar-se por eles. Diante da manifestação de afabilidade, reagiam-se agressivamente para tentar desestabilizar quem o estava acolhendo na expectativa de provocar reações das quais já lhe eram habituais em suas interações familiares e em outros ambientes sociais. Outra característica destes sujeitos cuja forma de estar no mundo era marcada pela linguagem da violência, que foi percebida durante o projeto é a insegurança em demasia. Esta característica manifestava-se: em ciúmes das amizades dos outros; exigência de ser aceito sem nenhuma alteração em seus comportamentos hostis; inveja dos colegas com pertences dos quais não possuíam; tentativa de extorsão por meio de coerção, ameaças de agressão física e humilhações públicas.

Até então esta análise conceitual ocupou-se com a fragilidade no exercício da função materna e seus efeitos no processo de humanização dos sujeitos que compuseram as turmas de aplicação do projeto em análise. Todavia, outro fator que também compromete a estruturação de um ego equilibrado, trata-se do exercício da função paterna, pontuada por Pain, (1999) como ruptura e por Freud (1996) como castração. Isto é, a fragilidade no exercício desta função encontra-se na falta de referenciais

suficientemente forte representantes da lei com a atribuição de permitir ao filhote de humano um lugar de pertencimento à horda, ou seja, à cultura. Porém, para garantir sua legitimidade, precisa-se renunciar seus instintos primitivos (desejo de possuir a mãe e eliminar o pai), inscrevendo em sua psique o tabu do incesto e do canibalismo. Tabus estes responsáveis pelo início civilizatório da raça humana. (FREUD, 1996).

Nas observações com o público do projeto, percebeu-se que, em suas constituições identitárias haviam fortes registros de um referencial fraco da figura parental com a função paterna, incapaz de lhes transmitir firmeza e credibilidade. Seja por aplicar medidas coercitivas fazendo uso da violência gratuita e arbitrária, isso é, sem nenhuma função educativa visando o crescimento do sujeito, ou por negligenciá-los em suas necessidades básicas de amparo e proteção. Com esta lacuna em seus processos de humanização, percebeu-se que muitos dos estudantes acompanhados atualizavam os registros psíquicos vividos pela humanidade no período de barbárie. Suas atitudes revelavam que eles reconheciam como legítima apenas a lei do mais forte, em que o poder é tomado pela força e eliminação do oponente. Sem instrumento de que permitiria a mediação por via da linguagem para transpor a disputa para o campo do simbólico, a sala de aula tornava-se de fato um campo de batalha por disputa de território, de poder, de dominação, de subjugação do mais fraco.

Diante dessa clientela, constata-se que, a escola da forma que se encontra, está longe de atuar eficazmente tanto na transmissão cultural dos conhecimentos historicamente construídos, quanto na formação de um ser humano equilibrado, capaz de barrar sua destrutividade. Isso porque, para além de profissionais com excelente formação de competências referente ao exercício da docência, exige-se também no trato com sujeitos que apresentam o perfil acima delineado, uma generosidade espontânea, manifestada no exercício da alteridade que lhe capacita para trabalhar na construção da base humanizadora desses sujeitos, que em função da violação de seus direitos básicos de amparo afetivo e proteção, tiveram a constituição de suas humanidades fortemente afetada. À figura deste profissional caberia o papel de ser internalizado por este sujeito como possibilidade de referencial afetivo e protetivo. Mediador tanto do processo de construção dos saberes e empoderamento da herança cultural cognitiva e subjetiva, quanto inscrição para a estruturação de um ego fundamentado em princípios éticos de preservação e promoção da vida físico-biológica e psíquica intelectual e moral.

Os postulados da psicologia sistêmica acerca do ciclo de vida familiar, atenta que, a modificação no papel de um dos membros da família implica a transformação dos papéis

complementares assumidos pelos outros. Esse movimento caracteriza o processo de crescimento do indivíduo e a contínua reorganização do sistema familiar. (PENSO, 2004). Nesse sentido, as idealizadoras e aplicadoras do projeto em discussão posicionam que, interditar a rota transgeracional da violência na constituição identitária dos sujeitos que conseqüentemente repercute no fracasso nas aprendizagens escolar, requer medidas para muito além das intervenções ancoradas no moralismo social excludente. Uma vez que, essa mesma sociedade que nega às famílias elementos fundantes da cultura para a constituição identitária que garanta a estruturação de um ego equilibrado, como herança no processo de transmissão geracional, é a mesma que acusa esses sistemas familiares por não atuarem eficazmente na base civilizatória de seus tutelados.

Interditar essa rota, é acolher essas crianças e adolescentes da forma que chegam. A partir do acolhimento, garantir-lhes um lugar de pertencimento no campo do desejo no ato de professorar. É se despir das próprias mesquinhez etnocêntrica e expor de forma transparente e honesta: *“Eu sei porque você age dessa forma. Mas, vem aqui. Vamos testar juntas outras formas de ação? Você é capaz de fazer muito melhor do que isso. Não tenha medo. Eu vou estar do seu lado caso precise de ajuda”*. É disponibilizar para eles elementos da cultura que os levam à internalização de formas de linguagens não violentas. É direcioná-los à construção de projetos de vida, lhes dando a certeza em atitudes concretas que sonhar é para todos e, realizar os sonhos também. Mas não pode ficar em um campo romântico e fantasioso. É mostrar-lhes que já foram roubados de todas as formas, portanto, para modificar suas trajetórias é preciso se colocar em movimento e ir apropriando por vias legítimas dos procedimentos que os levam às conquistas.

Com essa forma de atuação das idealizadoras e aplicadoras desse projeto, em alguns casos já foi notado a mudança da dinâmica familiar. Nos demais casos, mesmo a mudança no âmbito familiar não ter sido observada, foi muito evidenciado a mudança na forma dos estudantes se auto perceberem e utilizarem elementos culturais para darem respostas não violentas frente às vicissitudes da vida.

3.2 Projeto Viver para aprender. Aprender para viver: experiência de 2010

Em 2010 a mentora do projeto muda de instituição, porém o grupo de estudo tendo decidido fundar um ONG intitulada Núcleo de Educação para a Vida: Pensamento – Palavra e Ação, continua estudando, pesquisado e atuando fora do ambiente escolar. O projeto original Combatendo a violência e a exclusão pelo prazer de aprender na escola, é reformulado passando a ser intitulado: Viver para aprender. Aprender para viver. A

mudança de nome foi em função do novo público a ser atendido em decorrência da ausência de qualquer expectativa de vida fora da violência. Este projeto então passou a ser desenvolvido em duas instituições com as devidas adaptações de acordo com a especificidade de cada grupo. Na escola em que a professora mentora do projeto passou atuar, foi desenvolvido em parceria com outra professora que associou à ONG. A outra experiência ocorreu paralelamente em uma instituição de acolhimento integral de menores localizada na região em que estabeleceu a sede da ONG, sendo desenvolvida pelo grupo de professores fundadores da entidade.

Por se tratar de duas experiências singulares, em decorrência do tema desta pesquisa priorizar o contexto escolar, optou-se por restringir à aplicação desse projeto em 2010 na instituição de ensino.

3.2.1 Objetivo geral do projeto

Promover a inclusão social de crianças, adolescentes, através da alfabetização e letramento a partir da aplicação de uma didática que contribui com a construção de uma identidade auto afirmativa garantindo-lhes estabelecer vínculos afetivos e de pertencimento a espaços culturais e simbólicos reconhecidos e valorizados socialmente

3.2.2 Objetivos específicos do projeto

→ Promover a alfabetização e letramento e educação da agressividade dos estudantes dos 3º, 4º e 5º anos indicados por seus respectivos professores e autorizados pelos familiares tendo como critério de inclusão características de vulnerabilidade social e psíquica;

→ Promover a participação ativa dos estudantes contemplados em atividades culturais, artísticas, ambientais e esportivas como recursos fundamentais de civilização, inserção social na cultura letrada e usufruto do patrimônio cultural da humanidade;

→ Oferecer merenda como representação simbólica de atendimento às necessidades básicas características da fase oral;

→ Produzir materiais didáticos apropriados para o desenvolvimento das estruturas objetivas e subjetivas do pensamento sempre associadas às suas demandas emocionais;

→ Promover passeio cultural como representação simbólica de deslocamento nas estruturas objetiva e subjetiva do pensamento;

→ Garantir o transporte e acesso gratuito a eventos artísticos e visitação a lugares públicos;

→ Celebrar as aprendizagens realizadas como uma conquista legítima de inserção à cultura letrada e acesso aos bens culturais construídos pela humanidade.

3.2.3 Desenvolvimento das ações do projeto

No início do ano letivo de 2010, recém-chegada na escola, a professora mentora do projeto imediatamente identificou-se com o trabalho de uma professora que já se encontrava na instituição a mais tempo. As duas assumiram turmas de 3ª série na época, atual 4º ano do Ensino Fundamental conforme o programa atual da Rede Pública do DF. Conhecendo a realidade que havia estudantes das 3ª séries não alfabetizados, a professora apresentou o projeto para a equipe de profissionais da instituição e este foi aceito para iniciar no início do 2º bimestre letivo, porém somente as duas professoras acima citadas se responsabilizaram por sua execução.

Ao fazer a avaliação diagnóstica, foram identificados 28 estudantes das turmas de 3ª série no turno em que as professoras atuavam que ainda não haviam concluído seus processos de alfabetização. Após o levantamento do público, realizou-se uma reunião com as famílias destes estudantes para comunicar-lhes o resultado da avaliação e apresentação do projeto. Algumas famílias só compareceram na 3ª convocação, outras nem sequer compareceram. Porém, como o projeto aconteceria em seus horários de aula, optou-se por incluí-los, sendo que se tratava dos estudantes que apresentavam maior grau de vulnerabilidade em decorrência do desamparo familiar.

Os 28 estudantes foram divididos em duas turmas, uma no processo inicial e outra no processo final de alfabetização. As aulas eram organizadas em dois momentos. Com uma das professoras eram desenvolvidas as atividades que abordavam as questões subjetivas. O objetivo era oferecer recursos de linguagem a partir das diversas manifestações artísticas que permitisse simbolizar as dores psíquicas referentes ao medo da rejeição, sentimento de inferioridade, desamparo sócio afetivo, usurpação do poder

pela coerção moral e física, resgate identitário étnico racial, empoderamento dos bens culturais socialmente reconhecidos e valorizados.

Já as questões objetivas próprias do processo de alfabetização eram desenvolvidas pela outra professora, porém tudo fazia parte do mesmo planejamento. A partir dos dramas observados nas interações sócias destes estudantes, as professoras escolhiam histórias da literatura infantil que pudesse fazer analogia com as histórias sociais destes sujeitos e construía cadernos de atividades em que a aprendizagem da linguagem escrita se articulava com seus desejos e sentimentos que podiam ser simbolizados através das narrativas dos contos em que podiam ter suas próprias histórias espelhadas em seus personagens. Os estudantes eram mergulhados no campo conceitual de letras, palavras e textos que facilitavam o aprendizado por lhes serem possível atribuir sentido àquele objeto de conhecimento. Conseguindo perceber suas aprendizagens, adquiriam mais confiança em suas estruturas de pensamento. Isso os levava gradativamente a substituir as práticas violentas de dominação e coerção, por disputas simbólicas nos jogos cognitivos e esportivos. Eram também encorajados a ocuparem espaços de manifestações culturais através das encenações teatrais em que apresentavam para toda a escola.

3.2.4 Resultados obtidos em 2010

Dos vinte e oito estudantes, dois saíram da escola. Dos vinte e seis que permaneceram até o final, vinte e dois foram aprovados diretamente pelos professores de suas turmas e quatro foram aprovados pelo conselho de classe que levou em consideração o progresso que alcançaram em relação às suas condições iniciais no projeto. O mesmo Conselho avaliou positivamente os resultados defendendo à sua continuidade e a permanência dos quatro estudantes no seguinte. Destes quatro estudantes, um mudou com sua família para o nordeste antes de completar o ano letivo. Os demais permaneceram na escola e foram todos aprovados para a 5ª série no final de 2011 sem necessitar da interferência do Conselho de Classe. Em conversas com algumas mães destes estudantes que continuaram frequentando a escola em decorrência de outros filhos, estas avaliaram positivamente, atribuindo o bom desempenho de seus filhos na 5ª série em 2012 o fato deles terem participado do projeto.

3.2.5 Análise das condições de aplicação do projeto

A execução desse projeto contou unicamente com a reprodução do material didático por parte da gestão escolar. O projeto original teve que ser reestruturado para que o diretor da Regional de Ensino da época não o vetasse, já que se tratava de uma iniciativa de professoras que voluntariamente o executava, extrapolando suas atribuições profissionais. Não sendo um projeto institucional, este não lhe permitia promover-se politicamente. Por outro lado, o objetivo a ser alcançado não o atraiu para efetiva parceria. As aulas ocorriam duas vezes na semana e todas era oferecido merenda pedagógica patrocinada pelos professores das turmas de origem dos estudantes, pelo coordenador e algumas vezes pela vice-diretora que também ofereceu o jantar na solenidade de formatura em que cada estudante compareceu com sua família. Durante a execução do projeto a ONG conseguiu parceria para levar os estudantes ao cinema gratuitamente e custeou o transporte para levar os estudantes na instituição de acolhimento de menores em que o projeto também foi executado para apresentar a quadrilha na festa junina.

Verifica-se que os gastos em políticas de enfrentamento da violência na escola, de interdito da delinquência, em que a maioria dos adolescentes são herdeiros da cultura transgeracional da violência e do fracasso nas aprendizagens, por suas famílias não terem acesso a elementos da cultura capaz de barrar a destrutividade, sairia mais em conta do que os investimentos em controle, coerção e vigilância.

À medida que estes estudantes encontram quem é capaz de suportar suas destrutividade sem desistir deles e sem reagir violentamente, contendo-os pela via da linguagem, lhes é permitido experimentar outro modelo fora da arbitrariedade gratuita. Dessa forma, propicia a construção de vínculos afetivos e reconhecimento de regras que educa sem privilegiar um grupo em detrimento de outros. Encontrando novas estratégias para exercer suas lideranças e o espaço de reconhecimento pela ótica da positividade, ampliam e transformaram qualitativamente seus relacionamentos sociais, como também encontram condições mais apropriadas para lidar com as questões familiares que não podem alterar. Por outro lado, a família percebendo que a escola está interessada em ajudar o seu filho, quebra a resistência e o receio de ser convocada pelos profissionais da educação somente para ser acusada de ter falhado no seu papel. Assim, abre-se espaço para construção de alianças, parcerias e confiabilidade, até mesmo para falar de seus dramas e pedir ajuda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa representa a síntese de uma vida inteira de luta por dignidade e garantia de direitos. Sendo membro de uma família marcada pela pobreza e pelo racismo, já em tenra idade deparei com a dificuldade que é construir uma identidade auto afirmativa carregando na pele a negritude que, hora era negada, substituída por “moreninha”, hora tendo que ter outro atributo que justifique seu pertencimento na família, como: “É pretinha, mas é inteligente.” Ainda recém-nascida, também descobri a grandeza que representa a figura da professora, sendo esta portadora da capacidade de salvar vidas. Na minha trajetória, não se trata de uma metáfora, mas de uma realidade. Isso porque, devido a condição de privação econômica, minha mãe precisou me deixar aos cuidados de minhas irmãs, passando todo o dia trabalhando na roça. E, a professora que também tinha uma criança pequena é que me amamentava antes e depois da aula. Todavia, não foi só meu organismo que pode sobreviver. Mas a minha capacidade de sonhar, de ter projetos, de não aceitar lugares já estabelecidos pela classe dominante para aqueles que não possuem atributos de branco, rico e europeu macho, cristalizado ao longo da história, como único pertencente à raça humana.

Diante das vicissitudes de quem é marcada pela violência da rejeição e descaracterização das diferenças, e ainda assim, conseguir preservar a confiança nos adultos que a cerca, não houve outra alternativa mais viável do que estruturar-me psiquicamente pela via do conhecimento. Buscando na figura dos professores referenciais para a construção identitária. E, assim, tornar-me professora como forma de agradecimento por tudo que recebi. Mais, ainda. Manter-me identificada com os portadores de trajetórias semelhantes me fazendo porta voz de seus direitos. Mostrando-lhes que, se foi possível uma mudança de rota para mim, também é possível para eles.

O relato acima não tem por objetivo romantizar o trágico. Mas, constatar os postulados de Vygotsky (2007) ao afirmar que, o sujeito é constituído na e pela cultura através da interiorização das práticas sociais e dos signos culturais de sua comunidade de pertença.

No intuito de perpetrar uma contribuição social em defesa da garantia dos Direitos Humanos, cada capítulo foi norteado pelas questões de pesquisa que são: 1) Como a compreensão dos mecanismos sócio culturais construídos historicamente permitiria a visibilidade da violência simbólica que viola o direito de aprendizagem de parcela de

estudantes advindos de contexto de vulnerabilidade? 2) Quando o sujeito tem seus direitos básicos de amparo afetivo e proteção familiar, é possível que a escola contribua com a construção de uma identidade auto afirmativa contribuindo assim com seu processo de aprendizagem? 3) Havendo esta possibilidade, que aspectos metodológicos estariam presentes agindo eficazmente para a vida subjetiva e cognitiva destes sujeitos?

Ao aprofundar o estudo conceitual sob a ótica dos referenciais selecionados e bem articulados no primeiro capítulo, foi possível responder à primeira indagação. Considera-se que, reconhecer que os estudantes advindos de contextos de vulnerabilidade que não logram alfabetizarem-se juntamente com seus pares, trazem marcas que de alguma forma os caracterizam como pertencentes à grupos historicamente excluídos ou incluídos de forma perversa (SAWAIA, 2011). Sendo a escola uma instituição cujos atores sociais foram constituídos na e pela cultura marcada pelo não reconhecimento do diferente como semelhante em sua humanidade, estes atores reatualizam a exclusão destes vulneráveis, contribuindo assim com suas desfilições do capital cultural e simbólico, o que acaba por afetar a construção de identidades auto afirmativas. Conforme pontua Bourdieu (2012), a violência simbólica praticada pela instituição escolar é a que impede o estudante de desenvolver suas potencialidades que o tornaria um bom receptor da mensagem pedagógica, ao mesmo tempo que é levado a desinvestir-se de suas capacidades intelectuais, passando a sentir-se inferiorizado.

Já o segundo e terceiro questionamento pode ser respondido ao longo dos capítulos subsequentes.

Ao analisar a construção subjetiva da identidade destes sujeitos e grupos vulneráveis, constata-se que as redes sociais: família, escola, igreja, Estado em geral como se encontram, está longe de atuar eficazmente. Se tratando de instituições de educação e proteção de Direitos Humanos, não basta apenas ter competências formativas de excelência. Exige-se também uma generosidade espontânea manifestada por uma capacidade enorme de amar a humanidade para que se possa trabalhar na construção da base civilizatória destes sujeitos. Mediando tanto na construção dos saberes cognitivos como na estruturação de um ego equilibrado fundamentado em princípios éticos de preservação e promoção da vida físico-biológica, e psíquica intelectual e moral. Dessa forma, há uma carência exorbitante de referenciais políticos capazes de amar mais o seu povo do que o próprio ego e de líderes sociais capazes de dissociar a necessidade de atuar em defesa dos Direitos de garantir a Todos os Humanos à construção de suas humanidades que só pode se efetivar por um processo de emancipação e não por

paliativos assistencialistas alienantes como medida para se auto promover ou aliviar a consciência por considerar que mantendo alguns assistidos está fazendo a sua parte para conquistar um pedacinho do céu.

Diante do observado, não dá mais para fechar os olhos frente ao processo de desumanidade em que estes meninos que assim como nossos filhos, merecem sonhar, serem felizes, terem projetos de vida e condições humanizadora para concretizá-los. No entanto, temos consciência que mais de meio século de desumanização das minorias da história brasileira, não se muda em atos heroicos, mas em lutas constantes de enfrentamento, construção e desconstrução de parcerias, encontros e desencontros com a diversidade, e marcha constante. Hora avançando, hora recuando, mas jamais desistindo de buscar a justiça social e de acreditar na humanidade de todos. Inclusive dos que desumanizam seus semelhantes

Neste sentido, entende-se que, enfrentar a complexidade e apresentar algo mais atraente do que o poder de consumo imediato que o tráfico e o roubo oferecem para nossos meninos, não pode se pensar em ações fora da escola nem que se circunscrevam a seus muros. É necessário chegar às suas mentes para ser referenciais de construção de identidades auto afirmativas antes dos traficantes e dos aliciadores de menores. Isto pode ser feito através de capacitação de professores e educadores populares (das áreas de: arte, cultura, esporte, religião, trabalho) sob os pilares de uma formação humanizadora e educadora da agressividade. Assim como, garantia de acesso, pertencimento e apropriação do capital cultural físicos e simbólicos construído ao longo da história humana às crianças e adolescentes. Para sair do discurso para a atuação, é necessário que se una: vontade política, instituições públicas, privadas, religiosas, sindicais, movimentos sociais e culturais na construção coletiva de um projeto de sociedade que garanta dignidade, humanização e emancipação à nossa futura juventude.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. R. Relato de uma experiência de alfabetização. In: LIMA, M. J. R;
- ALMEIDA, S. R. **Combatendo a intolerância com o Aleijadinho**. Brasília: O Autor, 2007, p. 31-134.
- _____. Didática de alfabetização e letramento nas séries iniciais in: LIMA, M. J. R; ALMEIDA, S. R. **Combatendo a intolerância com o Ursinho Marrom**. Brasília: O Autor, 2008, p. 47-183.
- ARBEX JR, J. A construção do estrangeiro pela mídia. In: KOLTAI, C. **O Estrangeiro**. São Paulo: Escuta/FAPESP 1998, p. 155-163.
- AZEVEDO, O. R. **Estudos e políticas Sociais, Brasília e os Objetivos do Milênio, Seminário Internacional: O desenvolvimento humano de Brasília e os objetivos do milênio**, Brasília DF: CODEPLAN – SEPLAN; 2011. Disponível em: <www.codeplan.df.gov.br>. Acesso em: 19/09/2012.
- BARUS-MICHEL, J.; ENRIQUEZ, E.; LÉVY, A. (Org.) *Vocabulaire de Psychosociologie*. Paris: Editora Èrès. S.D.
- BARUS-MICHEL. J. **O sujeito social**. Tradução: Eunice Galery e Virgínia Mata Machado. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2004.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BOWEN, M. **La terapia familiar en la práctica clínica. Fundamentos teóricos** (Vol. 2: Aplicaciones). Bilbao, Spain: Desclee de Brouwer, 1989
- CARRETEIRO, T. C. “A Doença como Projeto”: Uma contribuição à análise de formas de afiliação e desafiliações sociais In: SAWAIA, B. B. **As Artimanhas da Exclusão**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, p. 89-97, 2011.
- COSTA, J. F. **Violência e Psicanálise**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- ENRIQUEZ, E. O judeu como figura paradigmática do estrangeiro. In: KOLTAI, C. **O Estrangeiro**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 1998, 37-60.
- _____. A construção amorosa In: **Psicologia em Revista** v. 9, n. 13, p. 13-15, jun. 2003.
- FALEIROS, V. P. O poder, a justiça e a proteção da criança e do adolescente In: PENSO, M. A; ALMEIDA, T. M. C. **Direitos e conflitos psicossociais: ações e interfaces disciplinares**. São Paulo: Roca, 2012.
- FERENCZI, S. **Obras Completas**. Psicanálise IV. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

- FREUD, S. **Obras Completas**: um estudo autobiográfico, inibições, sintomas e ansiedade, análise leiga e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 20.
- _____. **Obras Completas**: novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 22.
- GAULEJAC, V. **As Origens da Vergonha**. Tradução: Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Via Lettera, 2006.
- GAULEJAC, V. LÉONETTI, I. T. **La lutte des places**: Insertion et désinsertion. Paris: S. D, 1994.
- MINUCHIN, S.; LEE, W.; SIMON, G. M. **Dominando a terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MOREIRA, M. L. Aprender: verbo transitivo in: **Revista GEEMPA**. n. 7, p. 82-97, 1999.
- PAÍN, S. **A Função da Ignorância**. Tradução Maria Elísia Valianti Flores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PENSO, M. A. **Dinâmicas familiares e construções identitárias de adolescentes envolvidos em atos infracionais e com drogas**. Tese de Doutorado defendida no departamento de Psicologia Clínica Instituição de Psicologia Universidade de Brasília. Brasília DF: 2003.
- PENSO, M. A. COSTA, L. F. RIBEIRO, M. A. **Aspectos teóricos da transmissão transgeracional e do genograma** in: PENSO, M. A; COSTA, L. F. A transmissão Geracional em Diferentes Contextos: da pesquisa à intervenção. São Paulo: Summus, 2008.
- PENSO, M. A. et al. **Jovens pedem Socorro**: o adolescente que cometeu ato infracional e o adolescente que cometeu ofensa sexual. Brasília: Liber, 2012.
- PENSO, M. A.; SUDIBRACK, M. F. Envolvimento em atos infracionais e com drogas como possibilidade para lidar com o papel de filho parental. *Psicologia USP*, 2004.
- ROCHA, A. L. C. A fragilidade do ato de professorar pela ótica do fracasso de seus aprendizes: até onde o olhar permite se ver in: **Revista GEEMPA**. n. 7, 36-49, 1999.
- _____. Aprendizagens: a lógica e a dramática in: GROSSI, E. P. **Por que ainda há quem não aprende?** A teoria. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 167-190.
- _____. A escola por ciclos – a dissolução da inteligência humana no mundo da natureza In: GROSSI, E. P. **Como Areia no Alicerce**. São Paulo: Paz e Terra, 2004, p. 111-134.
- _____. Escola, instituição injusta – da culpabilidade à responsabilidade In: **Revista GEEMPA**. n. 9. P. 25-51, 2004.
- _____. **Antropologia e doutrinas pedagógicas**: quando os devoradores somos nós. Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

_____. Um olhar antropológico sobre a aprendizagem In: GROSSI, E. P. **Ensinando que todos aprendem: fórum social pelas aprendizagens**. Porto Alegre: GEEMPA, 2005, p. 19-34.

_____. **Família e Escola: diferenças necessárias**. Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

ROSSO, R. S. **Distrito Federal, Síntese de Informações Socioeconômicas**. Brasília DF: CODEPLAN – SEDUMA, 2010. Disponível em:< www.codeplan.df.gov.br>. Acesso em: 19/09/2012.

SAWAIA, B. B. Introdução: Exclusão ou Inclusão Perversa In: SAWAIA, B. B.. **As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p., 07-13.

_____. Identidade – Uma Ideologia Separatista? In: SAWAIA, Bader Burihan. **As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 121-129.

SELLOSSE, J. **Adolescence, violences et déviances**. Paris: Editions Matrice, 1996.

VERGNAUD, G. **Lev Vygotsky: pedagogo e pensador do nosso tempo**. Porto Alegre: GEEMPA, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WANDERLEY, M. B. **Reflexões acerca do conceito de exclusão** In: SAWAIA, B. B. **As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 17-27.

WINNICOTT, D.W. **Privação e Delinquência**. Tradução Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.