



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em
Educação

ISSN: 0104-4036

ensaio@cesgranrio.org.br

Fundação Cesgranrio
Brasil

Nepomuceno Fajardo, Indinalva; Lima e Silva, Íris; Cunha Ferreira Pinto, Fátima;
Beresford, Heron

Pressupostos de uma avaliação de contexto existencial da violência escolar para o
planejamento de condutas motoras educacionais voltadas para pré-adolescentes de
classes de progressão

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 14, núm. 50, enero-marzo,
2006, pp. 92-106
Fundação Cesgranrio
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399537942007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Pressupostos de uma avaliação de contexto existencial da violência escolar para o planejamento de condutas motoras educacionais voltadas para pré-adolescentes de classes de progressão

Indinalva Nepomuceno Fajardo, Íris Lima e Silva,
Fátima Cunha Ferreira Pinto e Heron Beresford

Resumo

As condutas violentas de crianças, de pré-adolescentes e de adolescentes, em situação de risco social, têm-se constituído em um fenómeno de natureza moral que vem se alastrando nos últimos anos no Brasil. Tal fato tem atingido diferentes instâncias da sociedade brasileira, dentre estas, muitas escolas, constituindo-se em um grande desafio e preocupação para a sociedade e, mais especificamente, para os responsáveis por estas instituições. Por este motivo vem sendo objeto de políticas públicas que, de alguma maneira, buscam apresentar alternativas estratégicas para a solução de um problema de tal magnitude. Sendo assim, este trabalho teve por objetivo apresentar uma reflexão acerca do assunto, apresentando uma avaliação de contexto existencial de violência que

Indinalva Nepomuceno Fajardo
Mestre em Ciência da Motricidade Humana, Universidade Castelo Branco
nalyafajardo@globo.com

Íris Lima e Silva
Mestre em Ciência da Motricidade Humana, Universidade Castelo Branco
irislina@wnetrj.com.br

Fátima Cunha Ferreira Pinto
Doutora em Filosofia
Superintendente de Pesquisa,
Fundação Cesgranrio
fatimacunha@cesgranrio.org.br

Heron Beresford
Doutor em Filosofia,
Universidade Gama Filho, RJ
Prof. Titular,
Universidade Castelo Branco, RJ
Prof. Adjunto, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
heronb@terra.com.br

pudesse contribuir com alguns pressupostos para o planejamento de condutas motoras educacionais voltadas para pré-adolescentes com atraso no desenvolvimento cognitivo e que, por isto mesmo, encontram-se matriculados em classes de progressão. Tal avaliação foi desenvolvida a partir de uma compreensão fenomenológica existencial dos entes pré-adolescentes de 9 a 12 anos de idade, matriculados na referida classe da Escola Municipal Dr. Mário Augusto T. de Freitas, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, na qual o comportamento violento de alunos é uma manifestação corriqueira.

Nesta compreensão estabeleceu-se uma correlação lógica entre as causas e conseqüências do referido problema, utilizando-se como suporte teórico o pensamento de José Ortega Y Gasset

que manifesta a necessidade de se conhecer o Ser a partir de sua circunstância existencial, evidenciando-se que os entes em questão vivem em um contexto sociohistórico de circunstâncias adversas, as quais podem ser levadas em consideração como sendo, de certa forma, as causas da violência na escola e em outros ambientes inerentes às suas vidas.

Palavras-chave: Avaliação. Escola. Classe de progressão. Fenomenologia existencial. Violência.

Abstract

Estimate of an existential context evaluation of the school violence for the planning of educational motor behaviors to pré-adolescentes of progression classrooms.

The violent behaviors of children, pay-adolescents and adolescents, in situation of social risk, have been constituted as a phenomenon of moral nature that spreaded in the last years in Brazil. This fact affects different instances of the Brazilian society, amongst these, many schools, consisting in a great challenge and concern for the society and, more specifically, for the responsible ones for these institutions. For this reason it became object of public politics that, in some way, try to present strategical alternatives for the solution of this big problem. So, the objective of this work is presenting a reflection about the subject, showing an evaluation of existential context of violence that could contribute with some estimated for the planning of educational motor behaviors to pay-adolescents with

delay in cognitive development and that, because of this, are registered in progression classrooms. This evaluation was developed from a existential phenomenological understanding of the pay-adolescents of 9 the 12 years old, registered in the related classroom of the Municipal School Dr. August Mário T. of Freitas, located in the North Zone of Rio De Janeiro, in which the violent behavior of pupils is a current manifestation. In this understanding was established a logical correlation between the causes and consequences of this problem, using as theoretical support the thought of Jose Ortega Y Gasset who manifests the necessity of knowing the Being from its existential circumstance, proving that the beings in question live in a context social and historical of adverse circumstances, that can be the causes of the violence in the school and others environments.

Keywords: Evaluation. School. Classroom of Progression. Phenomenology existential. Violence.

Resumen

Presupuesto de una evaluación del contexto existencial de la violencia en la escuela para la planificación de conductas motoras educativas dirigidas hacia preadolescentes de la clase de progresión.

Los comportamientos violentos de los niños, preadolescentes y adolescentes, en

situación de riesgo social, se han constituido en un fenómeno de la naturaleza moral que viene propagándose en los pasados años en Brasil. Tal hecho ha alcanzado a diversos casos de la sociedad brasileña, entre éstos el, de muchas escuelas, consistiendo en un gran desafío y preocupación por la sociedad y, más específicamente, por los responsables para estas instituciones. Por esta razón viene siendo objeto de la política pública que, de una cierta manera, buscan para presentar alternativas estratégicas para la solución de un problema de tal magnitud. Siendo así, este trabajo tenía para que el objetivo presente una reflexión referente al tema exactamente, presentando una evaluación del contexto existencial de la violencia el cual podría contribuir con alguno estimado para la planificación de los comportamientos educativos del motor si dirigidas hacia preadolescentes con retraso en el desarrollo del cognitivo y el cual, para esto, fueron registrados en Clase s de Progresión. Tal evaluación fue desarrollada de una comprensión existencial fenomenológica de los preadolescentes de 9 a los 12 años de edad, registrados en la clase de progresión de la escuela Municipal Dr. Mário Augusto T. de Freitas, situada en Río de Janeiro, en el cual el comportamiento violento de alumnos es una manifestación actual. En esta comprensión una correlación lógica entre las causas y las consecuencias fue establecida relacionado él al problema, usándose como ayuda teórica el pensamiento de José Ortega Y Gasset del cual manifieste la necesidad si conocer el Ser a partir de su circunstancia existencial, evidenciándose que los entes en cuestión

viven en un contexto socio-histórico de circunstancias adversas, que pueden ser conducidas en la consideración como siendo, de cierta forma, las causas de la violencia en la escuela y otros ambientes inherentes a sus vidas.

Palabra clave: Evaluación. Escuela. Clase de Progresión. Fenomenología existencial. Violencia.

Introdução

A violência é um fenômeno mundial de ordem psicossocial que atinge todas as instituições sociais, sendo por isto, tema constante de notícias nos grandes meios de comunicação de massa.

Também a violência pode ser considerada como um mecanismo de defesa que se caracteriza pelo comportamento de ações tendentes a atacar, a opor-se a situações, a ser contra os fatos. Assim sendo, denota um enfrentamento das dificuldades, o que é uma característica humana positiva. Por outro lado, a violência pode também ser entendida como um comportamento intencional, cuja finalidade é causar dano a outrem (LIMA, 1970), sendo este o ponto de vista considerado para efeito deste estudo.

São muitas as causas que envolvem o problema da violência. Ela pode se originar de uma frustração ou de um recalque (LIMA, 1970), do instinto, de uma contrariedade ou de um ataque (SEARS, 1970). Pode ainda surgir do aprendizado de condutas (NOGUEIRA, 1986), o que se evidencia como um efeito do meio social em que vive o Homem.

Assim, fruto de diferentes motivos, a violência está presente nos vários segmentos da vida humana e a escola, como uma

instituição social, não escapa ao fenômeno. O comportamento anti-social da criança, do pré-adolescente e do adolescente na escola é relevante por se tratar de assunto que preocupa toda a sociedade, não só os educadores. Trata-se de uma problemática que sempre existiu, mas que vem se agravando juntamente com a crise sócio-político-econômica em que vive o País.

Muito embora a violência se manifeste indiferentemente da faixa etária, é na pré-adolescência e na adolescência que ela pode extrapolar os limites toleráveis. Nesta idade os jovens não estão preparados para derrotas e comparações; têm dificuldade em organizar o uso do tempo; mostram pouca concentração na escola, porque vivem no mundo de imaginações e sonhos; são barulhentos e inquietos; brincam na classe, desafiam e testam os professores. A rebeldia, característica típica destes jovens que passam por uma transformação do corpo, que sofrem, cada vez mais precocemente, a influência de fatores psicossociais na produção dos hormônios, pode por questões de aprendizado de condutas ou dificuldades socioeconômicas se transformar em agressividade e violência (MACHADO, 1987).

Caso esses indivíduos já apresentem outras dificuldades relacionadas à escola, o comportamento agressivo tende a se tornar mais evidente.

Veja-se o caso de pré-adolescentes matriculados em Classes de Progressão. São indivíduos que apresentam atraso escolar, isto é, têm idade para estarem em séries mais adiantadas do que aquela em que se encontram e por este motivo mostram dificuldades de aprendizagem de diferentes habilidades e de integração social.

Esses jovens não têm uma estrutura familiar adequada que auxilie a escola na educação geral e, em especial, na formação de bons hábitos e condutas éticas e morais para uma vida em sociedade. As circunstâncias que envolvem a vida desses alunos os obrigam a fazer "turismo" na escola. Muitas vezes precisam ficar em casa, tomar conta de irmãos menores; trabalhar nas ruas, em sinais de trânsito etc. Há, portanto, todo um contexto sociohistórico que favorece o comportamento e a conduta anti-social dos entes em questão.

Essas dificuldades relativas à vida do Homem, à sua história, ao seu mundo estão, em sua essência, vinculadas à questão da violência do seu cotidiano. Portanto, compreender essa conduta e mesmo tentar minimizá-la, proporcionando uma vida em sociedade mais adequada, requer conhecer o Ser do Homem a partir de sua circunstância existencial. Assim, se estabeleceu como objetivo deste artigo desenvolver uma avaliação do contexto existencial da Classe de Progressão da Escola Municipal Dr. Mário Augusto T. de Freitas, na qual pré-adolescentes de 9 a 12 anos de idade manifestam condutas e comportamentos sociais violentos provocando situações de difícil relacionamento entre os alunos e entre estes e os professores.

A relevância do estudo vincula-se à compreensão do impacto na vida e no contexto existencial desses entes e do que, possivelmente, possa se constituir em causas para a conduta violenta no meio social, muito embora se tenha consciência da complexidade que é estabelecer pontualmente causas e conseqüências de um fenômeno social de tal magnitude. Isto porque, dependendo do contexto socio-histórico de circunstância em que tais nexos

ou coerência lógica foram estabelecidos, o que é causa pode ser consequência ou vice-versa.

Metodologia

Para a consecução desta avaliação de contexto foi desenvolvida uma compreensão fenomenológica, utilizando-se o pensamento fenomenológico existencial-transubjetivo de José Ortega Y Gasset (1947), abordando as “circunstâncias” de vida dos entes em questão, o dilema que os aflige e a necessidade autêntica que se lhes mostrou própria no mundo no qual vivem.

A fenomenologia existencial-transubjetiva é uma teoria do conhecimento que se mostra eficaz para se perceber muitos fenômenos de natureza sociohistórica como, por exemplo, os ocorridos no âmbito escolar, e tem como essência procurar primeiro conhecer a vida ou o mundo existencial de um Ser para só a partir daí voltar-se ao conhecimento do Ser em si mesmo (BERESFORD, 2000). Este foi o que se buscou fazer em relação ao ente do Ser do Homem correspondente aos pré-adolescentes de 9 a 12 anos de idade, alunos da classe de progressão da Escola Municipal Dr. Mário Augusto de Freitas, envolvidos por alguma forma de violência, em função de supostos desvios de condutas ou de comportamentos sociais, sob o ponto de vista moral.

Deve-se esclarecer que a teoria adotada para fins desta avaliação está, no campo da investigação filosófica, associada ao Método Fenomenológico de Husserl que se traduz como um método de investigação e de conhecimento. Um método eidético porque busca atingir as essências das coisas ou dos objetos cognoscíveis de estudo, como eles são concebidos pela “consciência intencional” desvelando, assim, a significa-

ção das realidades vivenciadas pelo sujeito cognoscente. Tal método também pode ser considerado como descritivo, pois, através dele não se interpreta um fenômeno por meio de explicações baseadas nas leis da física e da matemática, mas sim, por uma descrição compreensiva do mesmo, correspondendo àquilo que surge intencional e intuitivamente à consciência humana (REALE, 1991).

Desse método foram utilizadas as etapas da “descrição do objeto”, ou da descrição objetiva e a etapa da redução das essências ou “redução eidética”. A descrição do objeto de estudo, isto é, o contexto da Classe de Progressão da Escola Dr. Mário Augusto T. de Freitas, RJ, se deu a partir dos relatos dos alunos que falaram de suas vivências extra-classe, e dos professores, estes enfocando o mundo escolar relacionado à turma. Já a redução das essências exigiu uma reflexão crítico-histórica e dialética por parte dos autores deste trabalho, buscando clarear a essência, ou aquilo que constitui fundamentalmente o contexto daquela unidade escolar.

A violência

Segundo Doron e Parot (2001), a violência não é necessariamente obra da agressividade; um ato agressivo, uma crítica privada ou uma manifestação pública, pode não ser violento. Mas o que é violência, então? Não existe uma definição única para violência. Cada cultura e cada sociedade têm seus valores e dão limites e soluções diferentes para seus problemas. Assim sendo, a noção de violência também varia de cultura para cultura; o que é violento para uma sociedade pode ser absolutamente normal para outra. Porém, as sociedades modernas definem violência de maneira semelhante: todas as formas pelas quais os Homens perdem seus direitos e têm

sua integridade moral e física ameaçada, seja por outros Homens, seja pela sociedade (LOCONTE, 1999).

O comportamento violento de crianças, de adolescentes e de adultos sempre existiu. Não se trata de fato novo. Nunca houve tantas leis e garantias como nos dias de hoje e, nem por isto o mundo está menos violento. Nunca houve, também, tanta mobilização e propagação contra a violência pelos diversos meios de comunicação de massa numa demonstração de intolerância a todas as formas de violências pelo mundo.

A violência é um fenômeno que não está sendo mais tolerado nas sociedades modernas. Não se tolera mais, por exemplo, que uma briga pessoal culmine com um duelo do qual um dos envolvidos saia morto, como acontecia na Idade Média, nem que pessoas sejam guilhotinadas em praça pública, como acontecia há alguns séculos (LOCONTE, 1999).

Comparando os diferentes períodos da história das sociedades ocidentais modernas, constata-se uma mobilização cada vez mais intensa em prol da pacificação social. Conseqüentemente, aumenta-se um processo de sensibilização em relação à violência geral, haja vista que aumentaram, e muito, os atos e estados definidos como violentos, como os que envolvem constrangimentos psicológicos ou discriminação que passaram a ser igualmente condenados, e não só as agressões que causam danos físicos.

Além disso, há a questão atual de intensa e preocupante violência urbana em que vivemos que se caracteriza pela ruptura da normalidade, da estabilidade, do

equilíbrio. A violência, ou a vivência de uma situação violenta revela a nossa vulnerabilidade, nos confrontando com a fragilidade humana (LOCONTE, 1999).

A violência na escola e o papel do pedagogo

No imaginário social a escola deixou de ser vista como um universo protegido da violência que atinge a sociedade contemporânea, principalmente em áreas urbanas como as favelas. Nestas vive-se em sobressalto e muitas vezes sob o toque de recolher, sem que o cidadão tenha o direito de ir e vir para o trabalho ou para a escola e mesmo brincar no quintal de casa. Esta repressão acaba por servir como reflexo negativo para o aluno, que põe em funcionamento um processo identificatório, na adoção da violência como estilo de vida. Práticas violentas já banalizadas por uma sociedade marcada pela marginalização, como um certo modo violento de se relacionar com o outro ou com o patrimônio público, adentram também na escola, muitas vezes dominada pelo clima de insegurança e medo (ZALUAR, 1992).

José e Coelho (2002, p. 174) reafirmam o pensamento de que esse processo identificatório age sobre o aprendizado de condutas ao elucidar que:

Os indivíduos superagressivos e anti-sociais são oriundos de ambientes onde há: rejeição dos pais ou parentes; excessiva tolerância da agressividade; falta de supervisão dos pais ou responsáveis; desvios sociais dos pais e parentes; discórdias em família; tratamento incoerente (ora muito mimo, ora muita punição); uso de punições físicas dolorosas; ameaça de punição física.

Nesses ambientes onde a violência destrói a condição essencial para a vida em sociedade, muitos menores são obrigados a ajudar os pais no sustento da família, pedindo esmolas, trabalhando ou furtando, uma vez que, o país passou nas últimas décadas por uma crise econômica que agravou a pobreza e dificultou ainda mais as condições de vida nas cidades. Estas crianças e jovens que trabalham nas ruas acabam ficando em uma situação de perigo, envolvendo-se com a violência, na qual eles são agressores e vítimas ao mesmo tempo e levam para a escola todas essas experiências negativas, transformando aquela em palco para suas condutas anti-sociais.

A violência na escola inclui também situações mais sutis, como atos de discriminação, preconceito, exclusão ou violência simbólica, muitas vezes cometida pela própria instituição educativa. A escola não é só o lugar onde explode a violência, ela participa, também, de sua gênese exercendo sobre os indivíduos algum tipo de pressão. Barreto (apud Zaluar, 1992, p. 8), destaca que na violência presente no sistema educacional:

o aluno é duplamente sacrificado, pois em primeiro lugar a sua exclusão é o resultado da violência feita contra a educação, o que lhe impossibilita interiorizar racionalmente valores morais, políticos e culturais; e em segundo lugar, porque não aprendendo esses valores, torna-se excluído da sociedade humana e livre, plural e democrática.

A violência feita contra a educação pode ser traduzida como a preocupação maior do sistema em estabelecer para os jovens conteúdos de sentido essencialmente intelectual, mas distante da realidade dos

mesmos. Não se deve mais formar professores para ensinar apenas, pois, como filosofa Alves (2002, p. 45):

Ensinar é uma tarefa mágica, capaz de mudar a cabeça das pessoas, bem diferente de apenas dar aula. [...] Tudo dependerá da sensibilidade do profissional, de sua capacidade de pensar outras coisas que não sejam os conteúdos. Se ele for extremamente competente só na disciplina, será incapaz de responder às questões provocadas pela onda de violência.

Educar não exige somente muito conhecimento didático, mas conhecimento de valores morais e éticos e também uma grande capacidade de comunicação, de empatia, de respeito à identidade do outro para poder auxiliar um aluno a construir o caminho. Vê-se a grande necessidade de investimento do (no) professor no que tange à capacitação continuada, pois, ninguém conseguirá educar os outros, sem antes educar a si próprio; do mesmo modo, ninguém atingirá o amadurecimento pessoal sem a conscientização prévia, principalmente se tiver de ocupar-se com problemas de educação (JUNG, 1999).

Quanto ao trato com jovens de comportamento agressivo Jung (1999, p. 125-126), acrescenta que:

Ao ter-se que lidar com uma criança difícil [...] o principal nesta tarefa é a simplicidade e o bom senso [...] O pedagogo precisa [...] dar atenção especial ao seu próprio psíquico, a fim de estar apto a perceber onde está o erro, quando houver qualquer fracasso com as crianças que lhe são confiadas. Ele mesmo pode muitas vezes ser a causa inconsciente do mal [...] A atitude mais aconselhável é que o educador tenha mais cla-

reza possível a respeito de seus pontos de vista e principalmente a respeito de suas próprias falhas.

Portanto, o pedagogo deve ser um eterno observador e pesquisador. Pesquisador de si mesmo, dos alunos e de teorias que o ajudem a ajudar alguém a desejar e querer aprender. Aprender não só conteúdos intelectuais, mas, e principalmente, aprender para a vida, aprender a se comportar para um convívio humano junto a outros indivíduos.

Não se deve perder de vista que o indivíduo é único e que sua experiência na escola não deve ser considerada como isolada de sua personalidade, de sua ação de um “Ser” social inserido num contexto cultural específico. Torna-se importante, portanto, a atenção à historicidade do indivíduo como também ao meio em que ele se desenvolve.

Observar as brincadeiras espontâneas durante o recreio ajuda na leitura deste contexto cultural. Uma das brincadeiras comuns hoje no ambiente escolar é a “pedala, Robinho”. Nesta um dos alunos bate na nuca de um colega dizendo este refrão; o colega então é alvejado por várias tapas na nuca e em outras partes do corpo, com a participação de todo o grupo de alunos que esteja presente e por quem mais entrar na brincadeira que se transforma, assim, numa pancadaria generalizada. Outras “brincadeiras” em que qualquer coisa imita uma arma, a execução de gestos obscenos ou de gestos que simulam aniquilar o outro imitando um fuzil AR15, são origem de atos violentos entre o próprio grupo de alunos.

É assim o mundo desses jovens das comunidades da periferia do Rio de Janeiro. É preciso que dela se tenha consciência

para poder compreender porque em países como “Calcutá, 300 mil indigentes vivem nas ruas, dormem sob as marquises [...]. Entre dez e 20 mil morrem anualmente de inanição, sob a indiferença geral, sem que a violência domine as ruas”, como ocorre nesse Estado (ROCHA, 1994).

Dessa forma, a violência na escola já não é mais apenas escolar, nem sua solução um desafio para educadores somente. A escola não dá conta de tudo. A violência e o crime são apenas um dos problemas pelos quais as pessoas, inclusive os criminosos, articulam seu pensamento sobre o governo e a sociedade. O crime tornou-se um fato político (ZALUAR, 1992, p. 10).

O que acontece no universo escolar é a inserção de alunos envolvidos por adversas circunstâncias existenciais, formando um grupo homogêneo na revolta, na zanga, no comportamento agressivo e de difícil trato, onde o aprender não faz parte de seus interesses. O que querem e necessitam é chamar a atenção para si como que sinalizando algo de urgente que não pode esperar nem calar. No ambiente da sala de aula o recado que mais parece visível é o sentimento de que ninguém se importa com eles e por isto, de uma forma ou de outra, tudo fazem para serem alvos de atenção de toda a escola.

A ação de chamar a atenção desencadeia uma série de transtornos ao ambiente escolar. E para entendermos o que está por trás de um gesto agressivo, o que ele simboliza, precisamos escutar o inconsciente. Escutar o que está ali, armando relações, mas escondido, oprimido, negado, e que por isso sai no chute, na explosão intempestiva, no tapa, no soco, no palavrão (NOGUEIRA, 1986).

Construir um clima pacífico e humanizado nas escolas significa promover uma radical reflexão sobre as práticas educacionais e o clima de sociabilidade, visando à construção de um ambiente de respeito à pessoa humana; significa criar práticas que abram espaços para a criação, o diálogo, a participação; que valorizem a escuta à criança e ao jovem; que se integrem à comunidade e à sociedade mais ampla; que promovam o respeito aos Direitos Humanos. Isto, para superar práticas e ações discriminatórias e excludentes; significa, também, estabelecer linhas gerais de um projeto político-pedagógico que se enquadre à realidade de cada escola. Quando este projeto não atende às carências e realidades da unidade escolar a que se propôs, qualquer programa geral, por mais bem elaborado que possa parecer, tende ao fracasso por se tornar desnecessário socialmente.

Nem polícia, nem instalação de câmeras de vídeos e nem detectores de metais serão eficazes como medidas de segurança nas escolas. O problema da violência nas escolas não é exclusivamente uma questão de segurança. Estratégias como estas deixam de fazer uma leitura mais apropriada da questão e de olhar o problema em sua complexidade e, fatalmente, estarão fadadas ao fracasso. "A maior arma contra a violência nas escolas é pedagógica e não policial" (CANDAU, 2001, p. 97).

Classe de progressão

A implementação das Classes de Progressão surgiu como uma das ferramentas sugeridas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), para romper com a repetência, abrindo a possibilidade de haver avanço para etapas seguintes, reintegrando o aluno no percurso escolar.

As Classes de Progressão possibilitam que alunos com escolaridade defasada, isto é, com idade para estar numa série mais adiantada do que aquela em que se encontram, possam reintegrar-se ao percurso escolar. Estas classes são definidas no projeto que lhes deu origem como um espaço para abrigar uma população estudantil habitualmente excluída do sistema educacional. Não se trata de criar outra modalidade dentro do ensino regular, mas de propiciar condições para assegurar a continuidade dos estudos desses alunos; a intenção é mais de mobilizá-los e instrumentalizá-los para a busca do conhecimento.

A Classe de Progressão se destina à frequência de alunos que, em 2000, cursaram o Ciclo de Formação em um ano (Ano III), o Programa de Aceleração da Aprendizagem I e necessitam dar continuidade ao processo de construção de conhecimento, habilidades e valores previstos. Nas Classes de Progressão estarão, também, os alunos que não têm ou não podem comprovar escolaridade anterior (RIO DE JANEIRO, 2002, p. 7).

De acordo com a Portaria publicada no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, de 19/11/03, esses alunos poderão permanecer na Classe de Progressão ou serem reenturmados na 3ª série (11 anos ou mais), de acordo com a avaliação que deverá ser realizada no 1º COC (1º Conselho de Classe).

Conforme o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a educação básica, que se compõe de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: [...] poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, gru-

pos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Uma das regras, segundo o artigo 24 da referida lei, insiste que:

[...] independentemente de escolarização anterior, mediante a avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Na prática, constata-se que alunos do Período Intermediário do Ciclo de Formação que completam nove anos até 28 de fevereiro do próximo ano, deveriam ser enturmados numa série mais avançada (3ª série), porém, por não terem alcançado o objetivo proposto à série, são matriculados em Classes de Progressão. Assim determina a Portaria nº 21 E/DGED de 18 de novembro de 2003, Art. 7º da Secretaria Municipal de Educação – SME –, que, no entanto, não estabelece a idade máxima para se manter o aluno em tais classes, o que ocasiona uma grande diferença de idade entre aqueles que as compõem (RIO DE JANEIRO, 2003).

Muitos destes alunos por rebeldia não expõem o que sabem, se recusam realizar as atividades propostas no início do ano letivo, dificultando uma avaliação inicial que permitiria integrá-los em uma série mais adequada. E só se descobre que está alfabetizado após um longo tempo de conquista e adaptação à turma e à professora. E, neste caso, a Portaria nº 21 não permite reenturmá-los por exceder ao período do 1º COC

(Conselho de Classe), o que agrava a questão da disciplina e mesmo da aprendizagem pela baixa auto-estima que se apodera destes entes pré-adolescentes e adolescentes.

O que se percebe, no caso, são alunos que no 2º bimestre apresentam condições de estarem em turma com outra proposta de trabalho que não a da Classe de Progressão (MODESTO, 2005).

A Classe de Progressão conta, assim, com alunos de vários níveis de conhecimento e desenvolvimento; alunos de diferentes faixas etárias (9 a 18 anos) e diferentes interesses.

Compreensão fenomenológica acerca de um ente de 9 a 12 anos de idade, matriculado na Classe de Progressão da Escola Municipal Dr. Mário Augusto T. de Freitas

A Escola Municipal Dr. Mário Augusto T. de Freitas, se localiza no bairro do Engenho Novo, zona norte do Rio de Janeiro, onde há constantes conflitos entre moradores rivais pela disputa do tráfico de drogas. Estas são as circunstâncias ou mundo no qual os pré-adolescentes de 9 a 12 anos de idade matriculados nesta unidade escolar se vêem inseridos. Não houve escolha; nele terão que viver, assim lhes foi imposto; são as circunstâncias e estas são as possibilidades que lhes foram dadas.

Circunstâncias de vida que se fundem no corpo. Vida que “es tener que ser, queremos o no, en vista de unas circunstancias determinadas” (ORTEGA Y GASSET, 1947, v. 7, p. 467).

No dia seguinte aos conflitos, a frequência dos alunos às aulas é baixíssima, pelo

medo, pela noite sem dormir. Quando esses alunos comparecem à escola, mostram, geralmente, comportamento e conduta rebeldes, agressivos ou então dormem durante as aulas. São dados que nos fazem entender a dificuldade do professor no manejo dessas turmas. Ele está sempre começando o conteúdo, trabalhando de acordo com a (pré) disposição e com o humor deles, e muitas vezes, gerenciando o caos na sala de aula.

Em relatório feito pela professora da turma em 2004, diagnosticou-se que a Classe de Progressão é heterogênea; o relacionamento do grupo é hostil; as agressões são constantes; tem dificuldades em ouvir e seguir regras; o relacionamento com os professores é difícil; os alunos têm dificuldade em terminar as tarefas e não há interesse nas atividades propostas.

Nesta avaliação, o perfil que se faz do aluno da Classe de Progressão da Escola Municipal Dr. Mário Augusto T. de Freitas, em geral, é de um ente acostumado no mundo da rua “como espaço do indeterminado, da ausência de regras e, portanto, da violência” (ZALUAR, 1992); livre, sem limites; alunos que têm a chave de casa; faltosos às aulas, pela incumbência de cuidar dos irmãos mais novos ou trabalhar em feiras, sinal de trânsito, supermercado etc., para contribuir com o orçamento familiar; alunos, como dizem os professores, “que se criam”; antes que vivem em circunstâncias dramáticas associadas ao caos, à falta de regras, à imprevisibilidade dos bombardeios entre grupos rivais em comunidade dominada pelo tráfico de drogas.

Veja-se um exemplo dessa situação, datada de 15/05/2005, vivida por um dos

alunos dessa unidade escolar: uma das diretoras indo para a escola encontrou um aluno no ponto de ônibus próximo à sua casa no bairro de Cachambi, Zona Norte do Rio de Janeiro. Surpresa, perguntou o que fazia ali, já que devia estar na escola onde estuda. O mesmo explicou que havia levado os quatro irmãos menores na escola em Del Castilho. Para chegar a essa escola (da LBV) ele pegou um ônibus, desceu do mesmo e andou muito a pé. Retornou a pé, até o ponto do ônibus, onde encontrou a diretora e chegaram juntos à escola uma hora mais tarde do que ele deveria. Esta criança chupa dedo com 11 anos de idade e dá muitas alterações na sala de aula, é inquieta e rebelde. A escola é um dos poucos lugares em que vive como criança que é. Brinca, se alimenta, passeia, estuda, se diverte e não tem que cuidar da casa e dos irmãos.

Outro depoimento registrou o descaso dos pais e a falta de incentivo para a permanência do aluno na escola: dois meninos foram para a Secretaria por indisciplina. A professora relatou que os dois estavam faltando com o respeito na sala de aula. Luís (nome fictício), de 9 anos, contou que só estava contando uma piada para o aluno Pedro (nome fictício) e que só estava falando alto. Mostrou-se o Diário de Classe aos dois, no sentido de lhes chamar a atenção pela grande quantidade de faltas, no que um deles argumentou: “— Minha mãe cisma de ir pra igreja e de repente desiste. Aí eu falo pra ela: — Mãe, já que você não vai pra igreja, por que eu não posso ir pra escola?”. Resposta da mãe: “— Porque eu estou com sono”.

A este contexto, mais circunstâncias adversas se somam: os alunos que formam

esta turma são pré-adolescentes que não estudavam ou que vieram de outros Municípios ou Estados sem comprovação de escolaridade; são alunos oriundos das ruas, do abandono, da faixa etária acima da série de escolaridade. A turma comporta um número elevado de alunos — 30 como rege a Portaria nº 14 E/DGED/2001 —, o que dificulta e impede um atendimento individualizado, colaborando ainda mais para que esses jovens se tornem repetentes e desistentes, fracassados e por isto excluídos socialmente.

As circunstâncias se mostram como algo “[...] que no está ahí sin más, como una cosa, sino que es siempre algo que hay que hacer, una tarea [...]” (ORTEGA Y GASSET, 1947, v. 7, p. 467). Esses jovens sentem que têm que lutar na vida, pois, “Eu sou eu e minha circunstância. Se não a salvo não salvo a mim mesmo”.¹ E por isto vivem em dilema: como salvar as suas circunstâncias? Optam de acordo com seu próprio mundo, ao que dele apreenderam: agem de forma intempestiva e agressiva por qualquer motivo de insatisfação. É uma maneira de se protegerem, de chamar a atenção, de pedir socorro. É uma explosão temperada por palavras, destruição de objetos à volta, fuga da sala de aula e até mesmo das dependências da escola, conduta que mostra uma total falta de parâmetros para distinguir o certo do errado.

Lembrando a máxima de Ortega Y Gasset (1947, v. 7, p. 322): “Eu sou eu e minha circunstância”, entende-se que o Homem não é coisa, é um corpo-alma-circunstância, ingredientes inseparáveis de sua

própria existência. Esta forma parte de nosso ser favorece ou dificulta o projeto que somos e, no caso em questão, as circunstâncias adversas só dificultam tal projeto. Salvar as circunstâncias requer decisão pelo caminho necessário a ser escolhido, mas eles são só pré-adolescentes. Entes incapazes de identificarem sua necessidade autêntica, ou seja, aquilo que deve ser feito para salvarem a si mesmos.

A realidade desses pré-adolescentes deixa claro que eles precisam desenvolver suas capacidades de aprendizagem, seja em termos intelectuais, mas e, principalmente, em termos de conduta e comportamento social sob o ponto de vista moral baseados em princípios da ética individual e social ou pública. Em decorrência, mostram a “necessidade autêntica” de ir à escola. Esta pode ser a única saída. Mas para isto, é preciso que o universo escolar esteja integrado ao mundo extra-escolar, enfocando seus problemas, educando para a vida, no sentido de que os próprios jovens possam, mais tarde, exercerem seus direitos de cidadãos. Que projetos de aceleração de aprendizagem se mirem nos exemplos de fracasso que temos visto até o momento e que sejam repensados de maneira a se concretizarem como um bem para estes jovens.

Este pensamento reproduz o Homem inserido no mundo, uma unidade composta do corpo e seu meio particular, num processo vital que consiste na adaptação do corpo ao meio, como também do meio ao corpo. É buscando esta adaptação que o Homem se movimenta no *quehacer*, no seu dia-a-dia.

¹ ORTEGA Y GASSET, 1947, v. 7, p. 322

Esse *quehacer* relaciona-se, assim, ao movimento intencional do Homem para realizar-se como projeto diante de suas circunstâncias ou para fazer com que outros se realizem. Os entes de 9 a 12 anos de idade, matriculados na Classe de Progressão, da Escola Municipal Dr. Mário Augusto T. de Freitas, RJ, gritam por socorro; clamam para que os ajudemos. Eles não têm esta consciência, mas o seu agir de modo violento é um pedido real, é uma linguagem compreendida mundialmente.

Mesmo diante de um mundo hostil esses entes querem viver e viver é realizar-se no mundo em meio às circunstâncias; é encontrar-se no mundo envolto às coisas e com elas envolver-se em experiência pessoal, livre, circunstancial. *"La vida es intransferible. Nadie pude sustituirme en esta faena de decidir mi propio hacer y ello incluye mi propio padecer [...] La vida es siempre personal, intransferible y responsable"* (ORTEGA Y GASSET, 1947, v. 7, p. 114). Porém, na circunstância referida, a responsabilidade também é nossa, como educadores.

Dessa forma, o ente de 9 a 12 anos de idade, ou seja, o pré-adolescente matriculado na Classe de Progressão, em sua circunstância de vida mostrou como necessidade autêntica a frequência, pontualidade e permanência na escola que o considere em todos os aspectos que o envolve, possibilitando melhorar o desempenho escolar bem como se integrar socialmente.

Considerações finais

Entendeu-se que esta avaliação de contexto permitiu o conhecimento das circunstâncias próprias de violência no âmbito da Classe de Progressão da Escola Dr. Mário Augusto T. de Freitas/RJ e, ainda, que a es-

cola não é só o lugar onde explode aquele fenômeno; ela participa de sua gênese, exercendo sobre seus alunos algum tipo de pressão. Isto porque lhes é cobrado o desenvolvimento da aprendizagem, tanto no aspecto intelectual como de comportamento social, sem considerar o contexto sociocultural em que vivem; sem considerar que as condutas impróprias inerentes à violência na escola podem estar associadas a experiências de vida dos alunos que, no seu dia-a-dia, passam por um aprendizado totalmente incoerente com princípios éticos; passam por situação de privação, sofrendo também discriminação e exclusão, isto, muitas vezes, estendendo-se ao âmbito da própria escola.

Para superar práticas ou ações discriminatórias e excludentes é necessária a construção de projetos político-pedagógicos que contemplem as reais necessidades desses jovens, promovendo seu desenvolvimento como Seres humanos. Torna-se, assim, essencial se criar-se espaço para o diálogo, para a participação de alunos, de pais, da comunidade e da sociedade em geral na escola.

É urgente, pois, a promoção radical da reflexão acerca das práticas educacionais, para que estas possam contemplar as questões referentes ao mundo dos entes envolvidos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, as circunstâncias de vida dos alunos que a escola atenderá, pois, o Homem é um Ser social e, desta forma, projeto que se fez em determinado contexto. Ouvir o indivíduo, ter atenção à sua historicidade como também ao meio em que ele se desenvolve e adequar o conhecimento adquirido à realidade dos mesmos são fatores imprescindíveis para minimizar tantos conflitos, violências e desinteresse pelas ativi-

dades programadas. O aluno que não participa não tem vez nem voz; tem poucas chances de desejar e decidir aprender, seja sob o ponto de vista intelectual ou de conduta. É preciso ouvi-lo e inserir no contexto das aulas a bagagem de experiência e conhecimento que o aluno traz para a escola. É característica da pré-adolescência sonhar, ficar com a cabeça nas nuvens, olhos no infinito, conversando ou “zoando” como os próprios alunos falam.

Nessa reflexão devem-se considerar experiências anteriores, como projetos de aceleração de aprendizagem que não foram bem sucedidas, para que sejam repensados de maneira a se concretizarem como um bem positivo para esses jovens.

É evidente também a necessidade de investimento do (no) professor no que tangue à capacitação continuada. Ninguém conseguirá educar o outro sem antes educar a si próprio. Mas, antes de tudo, é preciso ter consciência de que não se deve mais formar professores para ensinar apenas. A violência não é necessariamente obra da agressividade. É preciso preparar professores para entenderem isto e poderem, conscientemente, abordar temas que transcendam os conteúdos, buscando, com simplicidade, bom senso e sensibilidade ver e perceber questões provocadas pela cultura da violência que

tomou conta, também, da escola. Perceber, desta forma, o valor e a importância das circunstâncias como definição da realidade que começa em nível da vida humana. Circunstâncias que podem gerar dilema para os envolvidos, o que requer uma tomada de decisão por parte do indivíduo a fim de procurar sair ou salvar-se diante da mesma.

Ora, tal fato remete a um estado de consciência cujo nível de desenvolvimento lhe permita discernir e optar por um caminho que seja necessariamente autêntico, o que neste caso e neste momento histórico do fato, não é o que está ocorrendo.

Portanto, cabe ao educador, como um ente consciente de tal “tragédia” social, procurar perceber, primeiramente, a circunstância correspondente à vida ou ao mundo de nossos jovens para somente a partir daí planejar, executar e avaliar qualquer tipo de intervenção pedagógica.

Com a apresentação desses pressupostos advindos de uma avaliação do contexto existencial acerca da violência que envolve a vida de pré-adolescentes da Classe de Progressão da Escola Dr. Mário Augusto T. de Freitas, RJ, espera-se ter contribuído com alguns subsídios para o planejamento de condutas motoras educacionais voltadas para suprir tal problema social.

Referências

- ALVES, R. Só aprende quem tem fome. *Nova Escola*, São Paulo, ano 17, n. 152, p. 45.
- BERESFORD, H. *Valor: saiba o que é*. Rio de Janeiro: SHAPE, 2000.
- BRASIL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. São Paulo: Saraiva, 1997
- CANDAU, V. M.; NASCIMENTO, M. G.; LUCINDA, M. C. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CARVALHO, N. *Violência na sala de aula: nova disciplina para os professores*. O Globo, Rio de Janeiro, out. 1992.
- DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. São Paulo: Papirus, 2003.
- DORON, R.; PAROT, F. (Org.). *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Ática, 2001.
- REALE, G. *História da filosofia*. São Paulo: Paulus, 1991. v. 3
- JOSÉ, E. A.; COELHO, T.M. *Problemas de aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.
- JUNG, C. G. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LIMA, E. S. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: GEDH, 1997.
- LIMA, P. L. *Prática de psicologia moderna*. São Paulo: Honor Editorial, 1970. v. 1-3.
- LOCONTE, W. (Coord.). *Violência urbana*. São Paulo: Atual, 1999.
- MACHADO, D. V. Não é fácil ser um pré-adolescente! *Nova Escola*, São Paulo, ano 2, n. 11, p.16-18, abr. 1987.
- MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. *Resiliência: descobrindo as próprias forças*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MODESTO, R. M. B. F. D. *Comunicação pessoal*. Rio de Janeiro, 28 jul. 2005.
- NOGUEIRA, N. *Agressividade: combater ou não? Como lidar com a criança agressiva*. *Nova Escola*, São Paulo, ano 1, n. 4, p. 24-27, jun. 1986.

ORTEGA Y GASSET, J. *Obras completas*. Madrid: Revista de Occidente, 1947. v. 4, 5, 7.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

REDL, F.; WINEMAN, D. *A criança agressiva*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 14 E/DGED, jan. de 2001. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, p. 11, 5 maio 1991.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 21 E/DGED, de 19 de novembro de 2003. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, 19 nov. 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Português: ensinar pra valer!: classe de progressão*. Rio de Janeiro, 2002.

ROCHA, P. P. Fome e violência. *O Globo*, Rio de Janeiro, 7 jun. 1994. Cartas dos Leitores.

RODRIGUES, A. *Psicologia social*. Petrópolis: Artes Médicas, 1992.

SEARS, F. *Psicologia social*. São Paulo: Cultrix, 1970.

ZALUAR, A. *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

Recebido em: 03/02/2006

Aceito para publicação em: 28/03/2006