EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A CULTURA DISCENTE

YOUNG AND ADULT EDUCATION AND THE STUDENT CULTURE

Maria de Lourdes Rangel Tura
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Maria Inês Marcondes
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Resumo
Esse trabalho tem como objetivo analisar os processos de transmissão/apropriação dos conhecimentos escolares em uma escola noturna de Educação de Jovens e Adultos, articulando a prática docente com as características das culturas discentes locais. A coleta de dados se realizou durante a observação sistemática do trabalho pedagógico da escola. No processo de coleta de dados, observamos que não havia na escola um programa rígido a ser seguido e cada professor/a buscava de forma individual – de acordo com suas características e visões pessoais de educação - trabalhar com os estudantes. Assim, diversas soluções eram encontradas pelos docentes para lidar com as diferenças culturais discentes. Assim, apesar de todas as dificuldades e impasses encontrados, podemos ressaltar os efeitos positivos da ação pedagógica dos/as professores/as, em permanente tensão com os diversos interesses, anseios e reivindicações dos estudantes.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Cultura discente. Prática pedagógica.

Abstract
This work has as objective analyze the processes of transmission/reception of the sclolastic knowledge in a nocturnal school of Adult and Young Education, articulating the teaching practice with the characteristics of the local student cultures. The data collection was performed during a sistematic observation of the pedagogical work in the school. In the process of tha data collection, we observed that there was not at the school a rigid program to be folowed and each teacher tried individually – according their own characteristics and educational points of views – to work with the students. So, despite all the dificulties and impasses found, we can point out the positive effects of the teachers' pedagogical action, in permanent tension with the many interests, desires and demands of the students.

Keywords: Adult and Young Education. Student Culture. Pedagogical Practice.

Introdução

Esse trabalho tem como objetivo analisar os processos de transmissão/apropriação dos conhecimentos escolares em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, articulando a prática docente e a pluralidade de referentes – valores, símbolos, práticas, costumes, crenças etc. – que dão sentido à ação pedagógica com as características das culturas discentes locais. As culturas discentes – como é de se supor - estavam intimamente ligadas às origens sócio-históricas desse grupo e também às suas condições atuais de vida e trabalho.

A coleta de dados se realizou durante a observação sistemática do trabalho pedagógico de uma escola noturna de Ensino Fundamental da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Neste texto trazemos para análise anotações dos diários de campo e excertos de entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores/as da Escola.

A Escola do Bairro

O trabalho de observação se desenvolveu na escola que denominamos de forma ficcional de Escola do Bairro. Ela comporta o que se tem distinguido como a educação de jovens e adultos e abrangia o segundo segmento do Ensino Fundamental – com 18 turmas de 5ª a 8ª fases. Localiza-se na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro – onde a prefeitura tem investido mais em saneamento, embelezamento e conforto urbano – e se estende numa rua central do bairro. Contudo, apesar de sua situação geográfica privilegiada, nas imediações do bairro há muitas comunidades faveladas, onde residiam, em sua maioria, os alunos e alunas da Escola do Bairro. Além dos moradores das favelas das redondezas, a escola era freqüentada por empregadas domésticas, porteiros e empregados do comércio próximo.

O prédio escolar, com boas condições de funcionamento, ocupa um terreno de grandes dimensões em se tratando de um estabelecimento da Zona Sul da cidade. Tem quatro andares, contando-se com o térreo. Nos fundos do colégio há uma construção mais recente, com várias salas de aula, que ficavam sempre fechadas à noite. O térreo tinha também sua maior parte fechada à noite. O que ficava aberto neste andar era o refeitório e o espaço que dava passagem para as escadas. Era o que se tinha podido ocupar, de acordo com o que permitia a Diretora da escola da Rede Municipal, que funcionava no mesmo prédio no turno da manhã e da tarde.

O colégio era um lugar que comportava em seu interior muitas escolas, diferentes situações, muitas culturas, muitas dificuldades, entraves, diferenças de concepções sobre a educação escolar, a profissão, as responsabilidades docentes e o currículo. Entre os professores e professoras havia, também, muitas diferenças de formação e de origem social. Contudo, em torno de todas estas diferenças, se reunia um grupo de profissionais, que se comunicavam bastante bem, trocavam posições, experiências, dificuldades, discutiam soluções, mas desenvolviam suas atividades e planejavam suas estratégias para lidar com os estudantes de forma individualizada. Isto talvez fosse decorrente do *ethos* da cultura escolar e, também, da falta de horários para um planejamento coletivo ou até das condições de trabalho das escolas noturnas que já recebem os seus profissionais na segunda ou terceira jornada de trabalho.

A Diretora era uma professora muito experiente e que já tinha se aposentado em uma matrícula da Rede Municipal de Ensino Fundamental, onde também havia sido diretora de uma escola de certo prestígio na comunidade. Havia dias que ela chegava bastante irritada com os problemas que não conseguia superar: roubo de aparelhos, pichações nas paredes, depredação do mobiliário. Além disso, apresentava-se, muito freqüentemente, inquieta com as dificuldades de atender às novas normas, especialmente as que esbarravam com as muitas prestações de contas e seus prazos apertados e as inadimplências dos professores e professoras, que tinham dificuldades também de atender aos prazos e, algumas vezes, de chegar sem atrasos para a primeira aula. Contudo, era essa Diretora que possibilitava acontecer um espaço de boa convivência entre os docentes da Escola do Bairro Antônia - nome fictício da professora de Artes - falou em entrevista:

> *Esta escola... eu acho aqui muito interessante. Interessante porque tem uma direção que te entende. Entendeu? Que não interfere de forma negativa. Interfere sempre no positivo. A gente tem... acho que a gente tem uma tranqüilidade de trabalho também.*

Realmente, de forma geral, as coisas corriam bem, pois se havia construído na Escola um espaço muito produtivo de trocas e comunicação.

O ambiente era bastante cordial tanto entre os docentes quanto entre os estudantes. Se bem que, ocasionalmente, se pudesse observar uma situação de tensão, um burburinho algo agitado, especialmente quando as questões ou discussões trabalhistas estavam no ar.

A população que freqüentava a Escola do Bairro era composta da Diretora e sua adjunta – que fazia também uma coordenação pedagógica –, 596 alunos, 36 docentes – entre estes, duas professoras que se ocupavam dos serviços da secretaria –, duas funcionárias encarregadas da limpeza e merenda escolar, um funcionário para serviços gerais – que fiscalizava o movimento de entrada e saída dos alunos, a hora da merenda e um pouco de tudo que acontecia na Escola – e dois inspetores. Pelo que pudemos apurar, consultando os dados da matrícula escolar, os alunos e as alunas representavam um segmento excluído do ponto de vista social, isso é um grupo de baixa renda, baixa escolaridade, pouco acesso a bens e serviços urbanos.

O horário de funcionamento da escola era de 18h30 às 22h10 e comportava quatro tempos de aula de 50 minutos. O primeiro tempo era extremamente prejudicado. Apesar da Escola ter um grupo de professores e professoras que pode ser considerado como comprometido com a educação de jovens e adultos, eles tinham uma certa "resistência" em iniciar as aulas. Isto se explica, em parte, pelo cansaço dos docentes ao final do dia, as precárias condições de trabalho, a falta de material pedagógico e o enfrentamento de turmas com estudantes com problemas de aprendizado. Este quadro desestimulante fazia com que os professores e professoras tivessem uma certa dificuldade de iniciar e pressa em concluir as aulas. Esse era o contexto onde se desenvolvia o currículo escolar.

O desenvolvimento do currículo

Numa escola noturna de educação de jovens e adultos, os obstáculos à aprendizagem são inúmeros, como se pode supor. Na descrição que fizemos das características da Escola do Bairro, já se foram descortinando muitos destes problemas que eram específicos daquela Escola e do tempo em que estivemos lá.

As decisões em torno do cumprimento do calendário letivo tornaram-se mais difíceis desde que o colégio aderiu ao Programa Nova Escola e, neste contexto, teve que organizar as etapas de escolaridade em *fases* de duração semestral, conforme recomendava o referido Programa para as escolas de Educação de Jovens e Adultos.

Vale aqui um destaque para os problemas relacionados à organização da seqüência de escolarização em *fases*, o que era motivo de debates entre os professores e professoras. O que se podia sentir era que o tempo maior de participação nas atividades pedagógicas, a possibilidade de reflexão e amadurecimento dos novos conteúdos disciplinares, de apropriação de novos conceitos, fórmulas, modelos e representações ficavam prejudicados, o que corroborava o que afirmou Abicalil (2002) - tendo por base a pesquisa "Retrato da Escola II" (CNTE, 2001) - que destaca que o tempo dedicado às atividades escolares pelos estudantes e pelos docentes é um fator importante em relação ao aprendizado dos conteúdos curriculares.

Afora isto, é importante se acrescentar a precariedade das instalações; a insuficiência de recursos audiovisuais; a ausência de uma biblioteca – havia apenas um "depósito" de livros que se mantinha fechado durante o horário escolar e que tinha em seu acervo basicamente livros didáticos de períodos escolares anteriores – e de um laboratório de informática, que era uma reivindicação dos docentes e que tinha sido, inclusive, objeto de um projeto enviado à Secretaria Estadual de Educação. Junte-se a isso, a irregularidade da merenda escolar, especialmente importante posto que a maioria dos estudantes vinha diretamente de seus locais de trabalho para a Escola, e pode-se ir enumerando uma série de outras carências bem conhecidas quando se pensa nestes espaços escolares.

Em relação às novas exigências do mundo atual, Lúcia - nome fictício da professora de português - assim se manifestou a respeito das novas tecnologias:

> *O meu filho chega, entra em qualquer buraco lá e faz em dois minutos, melhor que a gente. Ele não lê o manual. Eu já sou de ler. Os meus filhos já não lêem. [...] Outro dia eu fiquei vendo. Eles jogam qualquer jogo. [...] Outro dia eu perguntei para a minha turma - todo ano pergunto - [...] A pergunta não era quem tinha computador [...] era quem tem telefone fixo? Computador está começando agora. Agora está. Porque*

tem internet, vamos informatizar, é o que? Telefone, computador, impressora, dinheiro para pagar essa conta. [...] Eu digo a eles, vocês já lidam, até para tirar o medo, não com a internet, mas com a informatização, com a informática. Vocês que vão ao banco, que são boys, aquilo tudo é computadorizado. Aquilo tudo está informatizado.

Mais adiante Lucia falou em entrevista da dificuldade de arranjar livros, para incentivar a leitura, o que é primordial em seu trabalho com os alunos e alunas:

... falei para ele arranjar - com os patrões, as patroas, nos empregos -- um livro. Qualquer livro. [...] aí, um descobriu que podia entrar na livraria - ele achava que não podia. Ele ficou fascinado com os livros de arte. "Eu posso entrar", ele falou. "Eu pude entrar. Aí, eu fiz como a senhora disse. Perguntei se podia ver uns livros, que eu estava interessado". Ele achava que só podia entrar lá para comprar. E com isso eu fui criando ... mostrei sebo. Não tem dinheiro? Vendem livro no chão, na cidade. Você que é "boy", ... então eles acharam ... E esse menino conseguiu Metamorfose, livro do escritor tcheco Franz Kafka! ...

O aluno, que era porteiro de um prédio das redondezas, começou a ler o livro enquanto estava sentado na portaria e, então, contou que os moradores do prédio passaram a reclamar que ele estava ficando distraído no trabalho e ouviu, a partir daí, dizerem que já podia largar a escola, pois já sabia ler e escrever!

Os alunos e alunas também traziam em suas trajetórias de escolarização e histórias de vida muitas marcas de insucessos, fracassos, cansaços, problemas sociais que se pode incluir entre os obstáculos ao bom desenvolvimento da aprendizagem. De tal maneira eram visíveis esses problemas, de tal maneira estavam presentes os dramas do cotidiano de muito desses estudantes que, em nossas entrevistas com os professores e professoras, começávamos indagando: "Pensando nesse grupo de estudantes, o que os traz para essa escola? Por que eles se matricularam nessa escola?

Os professores e professoras falaram então da necessidade de se *obter um diploma*, das exigências do mercado de trabalho, da premência, em se tratando de uma cidade violenta como o Rio de Janeiro, de se ter uma Carteira de Estudante, já que não se tinha uma Carteira de Trabalho. Os motivos para vir para a Escola eram muitos e estavam ligados à solução de problemas da vida cotidiana, da sobrevivência no mundo atual (urbano), da inserção no mercado de trabalho ou, para aqueles que não estavam trabalhando, da melhoria de suas condições de vida e das possibilidades de trabalho fora da marginalidade.

As estratégias docentes para trabalhar os conteúdos curriculares

Falamos na existência de muitas escolas, muitas culturas e muitas dificuldades naquele espaço pedagógico que estávamos observando. Servem como um balizamento das diferenças entre os professores e professoras as estratégias de ensino que usavam para ir contornando as dificuldades encontradas.

Os estudantes eram divididos nas turmas de acordo com a idade e os docentes sentiam uma grande diferença de interesse pelas atividades na escola entre os mais jovens e os mais velhos. Joaquim, nome fictício do professor de Geografia, colocou isso bem claro em sua entrevista:

Os mais velhos em uma turma, os médios em outra e os mais novos em outra turma. A turma mais nova deveria ser a melhor, mas é a menos interessada. Isso a gente constata todo o semestre. Os mais velhos são mais amadurecidos. Eles vêm aqui à procura de um certificado. Precisam disso para o trabalho, precisam para melhorar e tal, então eles têm um interesse.

Marcos, nome fictício do professor de História, também ressaltou em sua fala uma falta de interesse discente que se relacionava com a falta de maturidade:

Eu peguei um ano que teve um cara que não parava na sala de aula. Parava na sala não. Ele chegava, ficava aqui um pouco, a turma cheia no início do ano, daqui a pouco ele ia embora. Não tinha concentração... Talvez também a questão psicológica da maturidade. Não tem maturidade... Depois de dois anos, esse aluno, você vai ver, que vai estar aí sentado. Quer dizer, adquiriu maturidade....

Para motivar os alunos e alunas, Marcelo às vezes chegava a lançar mão de argumentos "mais fortes" para tentar mostrar-lhes o valor da educação, do estudo, de se ter um diploma no mundo atual: *Você é pobre, você é negro, você tem que estudar ou então vai virar bandido* (...) *ao que o aluno respondia*: *Bandido não, bandido tem vida curta...*

Marcos justificou a utilização desses argumentos mais radicais dizendo que:

> *A questão do conhecimento hoje, da falta de curiosidade é uma questão geral, entendeu? A cultura de massa está destruindo o conhecimento. Até na escola particular. Com exceção daquelas que são exceções, em que eles têm um ambiente favorável, são quando muito ... acho que a maioria está assim.*

Era a defesa do currículo escolar, da aprendizagem se realizando acomodada nos trilhos das seqüências e etapas escolares, dada as dificuldades para inovar e para incorporar o que, de fora da escola, pudesse vir a desestabilizar sua rotina.

No entanto, não havia na escola um programa rígido a ser seguido. O que se observava, então, era que cada professor ou professora buscava de forma individual a sua maneira de trabalhar com os alunos e alunas, construindo, assim, um currículo híbrido. Currículo este que associava tradicionais orientações curriculares, conteúdos dos livros didáticos, temas de interesse dos/as professores/as e o possível para aquele momento, aquele lugar, concretizando a tensão entre a atenção às culturas locais e aos padrões curriculares propostos, como estudou Macedo (2006).

A fala de Joaquim, professor de Geografia, ilustra bem esse aspecto do currículo:

> *Todo professor aqui na escola tem a liberdade de fazer o seu programa e apenas prestar contas a ele. Dizer o que está fazendo, fazer o relatório, escrever, dar para eles. Vem a inspetora na escola mensalmente examinar..., mas não é um programa rígido.*

O grupo que tentava encontrar uma nova forma de realizar o trabalho docente esbarrava, muito freqüentemente, na falta de recursos pedagógicos e, também, naquilo que, no âmago da cultura escolar, se tinha interiorizado como o vantajoso, o adequado, o possível numa escola de educação de jovens e adultos.

Para ilustrar a busca de alternativas pedagógicas, vale lembrar os trabalhos dos alunos e alunas de um projeto de Português e de Artes que foram expostos no mural e que chamavam a atenção pelo interesse de atender àquilo que fazia parte da cultura juvenil e se vincular aos problemas sociais que aqueles estudantes viviam. Também nos murais eram afixados pelos alunos e alunas textos sobre a situação política do país e do Estado. Eram textos - escritos com muitos erros em relação à norma culta – que revelavam o desenvolvimento de uma consciência política frente aos problemas da sociedade.

Observamos, ainda, muitas outras estratégias de ensino e os excertos de entrevistas que trouxemos como base para este estudo são, exatamente, de professores e professoras que se destacavam pelos esforços empreendidos para sanar as dificuldades de aprendizado de seus alunos e alunas.

Eles nos disseram em entrevista: *A gente procura as estratégias mais impossíveis que você possa imaginar para despertar algum interesse neles. Eu levo o livro... Eu sempre levo* (professor Marcelo).

O professor Marcelo, assim como o professor Joaquim, não entregava aos estudantes o livro didático entregue pela Secretaria Estadual de Educação. Na experiência deles, os alunos e alunas acabavam por deixar o livro em casa e mesmo perdê-los e com o passar do período letivo muito poucos ainda os tinham. A solução que encontraram era deixar o livro na Escola em seus armários e carregá-los para entregá-los aos estudantes em cada aula. Ciosos da importância desse material didático, usavam essa estratégia como solução para o problema.

Outros docentes nem sequer tinham a curiosidade de conhecer os livros didáticos por achar que o que vinha da Secretaria Estadual de Educação não era adequado à sala de aula, revelando-se assim o descompasso ou falta de diálogo entre os que "planejam" e os que "executam" a educação escolar, conforme o que estudou Arroyo (1999).

Marcelo explicou como utilizava os textos dos livros:

> *Então, a estratégia é essa. É o texto mesmo, porque... às vezes o texto pode ser até uma coisa árida – né? - mas não se pode fugir também disso, né?! Porque é uma coisa básica. Você tem que ler e*

tem que ver se eles conseguem entender. A gente pergunta para ver se estão entendendo... Mas aí se você ligar...eu procuro ligar... Você tem que fazer uma ligação. Sem vulgarizar, sem banalizar, né? Mas dá prá fazer... Ai você levanta questões. Como eles têm ... as crenças deles - todo mundo tem suas crenças – agora... aí, você vai mostrando a partir daí.

O professor Joaquim em suas estratégias de ensino se preocupava em articular os conteúdos didáticos com os problemas que envolviam as grandes lacunas que ficaram no processo de escolarização dos alunos e alunas da Escola do Bairro e a necessidade de preparar aquele grupo de estudantes para a vida. Ele disse em entrevista:

Por isso mesmo eu procuro ensinar para eles, na minha cadeira de Geografia, só as coisas mais úteis que eles irão precisar no dia-a-dia. Eu retiro do livro, do programa, o que é que eles vão precisar saber para ler uma notícia, interpretar um noticiário de televisão e tal. Porque eu dou aula na oitava e na oitava é o mundo atual, o mundo globalizado. Então é dificílimo, né? A gente sente que até o vocabulário, eles não sabem. Às vezes a gente pergunta 'o que é essa palavra?' e eles nunca ouviram a palavra...

Para contornar o interesse de fazer os estudantes terem acesso ao proposto pelo livro didático, apesar de suas muitas dificuldades, especialmente de leitura, Joaquim seguia fazendo adaptações em torno daquilo que lhe parecia ser mais útil para os alunos e alunas. Ele partia do princípio que o importante é dar o "básico" para os alunos, pois acreditava ser praticamente impossível "esgotar o programa". Assim fazia a sua seleção e esse "básico" estava muito ligado ao entendimento de uma notícia veiculada pela televisão e a leitura do jornal. O conhecimento da Geografia permite ao aluno e aluna, segundo o que pensava Joaquim, entender o que acontece no mundo, onde e por quê. Permite assim, de uma maneira geral, ao aluno e aluna se ver como cidadão de uma cidade, de um país, do mundo globalizado.

Todo trabalho de seleção do conhecimento escolar parte de uma visão do que é o conhecimento útil para o estudante ou do para que ele serve. Assim, a visão do que é o conhecimento considerado importante ou útil para o estudante condicionava toda a atividade pedagógica do professor Joaquim.

Apple (1999) destaca as relações existentes entre os discursos da inovação pedagógica, o interesse de aproximar os conteúdos escolares dos significados e valores dos espaços culturais habitados pelos estudantes e a seleção feita pelos professores e professoras do que é o conhecimento necessário, válido, adequado para seus alunos e alunas. Esse autor, então, assevera que a questão que fica é, primeiramente, quem impõe/ propõe essa visão sobre a vida real. E, continuando sua análise, lembra – como se pode ver na fala do professor Joaquim – que, na atual conjuntura de preocupação com a formação do trabalhador, as avaliações dessas demandas têm sido muito estereotipadas e acríticas.

Ainda pensando no contexto sócio-cultural de vivências dos estudantes, pode-se destacar que a professora Lucia em sua entrevista deixou muito evidente suas preocupações com aquilo que os alunos e alunas traziam de seus outros espaços de vida e convivência e lamentou as múltiplas carências da Escola, que lhe dificultavam atender às diferenças dos estudantes. Diante disto, indicou:

Então, o que eu faço? Trabalho em grupo e individualizado. Trabalho de modo diferente. Porque que cada um é de um jeito. Um tem raiva, o outro que não tem mãe ... você vai se deparando com tantos problemas que não tem como lidar no dia a dia. Como é que vou falar? Vou falar o quê? Eu já ouvi assim: ah, professora, vou estudar para quê, para ser 'boy'? Eu disse: não, pelo menos não formar um "bad boy", para pelo menos não ficar parado.

O interesse maior dela era, no entanto, a possibilidade de se organizar um Laboratório de Informática para se ampliar as diferentes possibilidades de estudo dos vários componentes do currículo e, no seu caso, ampliar as possibilidades da leitura e escrita. Percebendo-se frustrada no seu pleito, ela disse que:

Dá uma tristeza quando você vai vendo aí esse negócio dos projetos pedagógicos das escolas, que a Metropolitana [instância regional de administração da Secretaria Estadual de Educação] pede. Aí é que a gente vê a manipulação geral..

O Laboratório de Informática fora apresentado à "Metropolitana" no contexto do Projeto Político Pedagógico da Escola do Bairro. Mas, apesar disto, Lucia afirmava que não havia desanimado: *eu vivo assim, eu sou uma sonhadora, eu tento. É difícil, mas a gente tem que continuar sonhando.* Nesses sonhos estavam imbricadas as perspectivas que Lucia intuía das *diferentes maneiras como o aprendizado escolar e não escolar e o saber disciplinar e não disciplinar podem ser relacionados e como eles podem melhorar uns aos outros* (YOUNG, 2000, p.258).

Falando-se em sonhos, em esforços para se trabalhar com um currículo integrado, cabe destacar o que refletiu a professora Antônia, do projeto Artes, ao narrar em sua entrevista as pressões que sentia em relação à sua atuação docente. Ela disse:

> *Tem isso, a obsessão pelo calendário, assim, é uma quase... é uma obsessão mesmo. E você fica olhando o calendário: é dia de não sei o que. E eu com isso? Entende? Eu quero outras coisas. Eu quero liberdade. Porque você já tá preso.*

Ela queria liberdade de ação ou não abria mão de sua forma de conceber seu trabalho:

> *...a minha realidade é essa. Então eu vou trabalhar para que ela não seja tão pesada e prá que eu consiga sentir prazer. Voltar a sentir prazer em dar aulas. Né?*

Sentir prazer pela docência era para Antônia poder ter a liberdade de trabalho, poder ver seus alunos e alunas produzindo com liberdade. Sua fala, no entanto, revelava a falta de ligação entre a expectativa da Direção da escola e sua visão dos objetivos do ensino de Artes.

Nesse processo de busca de encontrar seu lugar no espaço escolar, de poder realizar algo que pudesse ser construtivo para seus alunos e alunas, acabou por se referir àquilo que se tem entendido como o "choque do real", como bem analisou Huberman (1992), ou o descompasso entre as suas expectativas quando estava na faculdade e o que encontrou na escola real. Ela disse: *...a gente desnuda a alma, sabe? A gente chega todo erudito em sala de aula e apanha ... Você tem que esquecer você, distanciar de você o olhar.*

Antonia fez menção também à necessidade de combinar na sua disciplina a cultura erudita e a popular:

> *Menino, eu vou olhar esse povo, sabe? Vou mudar as minhas lentes, vou botar Renato Russo, vamos fazer um funk. Qual é a estética deles. Tá ouvindo? ...Como eu vou anexar esse lúdico aqui? O erudito com a cultura de massa, entendeu? O que é que eu vou fazer? Então eu senti muita falta disso .... Eu fiz um trabalho numa turma muito engraçado. Estava na época da Tiazinha ...*

E a professora seguiu contanto como relacionou a *Tiazinha*, produto da cultura de massa, com o erudito falando do fetiche do popular.

Concluindo

Os professores e professoras, que neste texto apresentaram suas visões a respeito do conhecimento escolar, norteavam seu trabalho pedagógico pelo que entendiam como as características sócio-culturais dos estudantes da Escola do Bairro. Era o d*ar o básico*, nas palavras de Joaquim; incentivar a leitura da literatura *para ler e entender o mundo* (FREIRE, 1994), na visão de Lucia; aprender ou estudar História *para não virar bandido,* na concepção de Marcelo; d*esenvolver a criatividade,* o que é essencial hoje para o mercado de trabalho, na proposta de trabalho com Artes de Antônia. Assim, a partir da visão do que é um currículo para jovens e adultos, do que é o conhecimento que deve ser valorizado, esses professores e professoras desenvolviam suas propostas de trabalho naquela escola de educação de jovens e adultos, nas condições precárias e adversas que descrevemos.

Como já indicamos, na Escola do Bairro, as professoras e os professores atuavam, de forma geral, de maneira muito individualizada ao buscarem estratégias para enfrentar os obstáculos ao desenvolvimento do currículo. Isto dificultava uma reflexão ampla e articulada coletivamente sobre as condições sociais do ensinar e aprender, como tem destacado Zeichner (1993). Os docentes muitas vezes esquecem de aproveitar a liberdade de propor, experimentar, inovar coletivamente como um grupo – como Joaquim mostrou que era possível - e cansados pelo excesso de tarefas desenvolvidas durante o dia e, abalados pela pouca valorização de seu trabalho, buscam apenas alternativas pontuais, desenvolvidas de modo individual e isoladamente para enfrentar os impasses no planejamento, na

relação com os alunos e alunas e os conhecimentos escolares e na sua avaliação. Culpavam muitas vezes a cultura de massa e as coisas da modernidade – como fazia o professor Marcos - pelo pouco interesse demonstrado pelos estudantes pelas atividades escolares. Apesar disso, alguns deles apontaram algumas direções interessantes para modificar aquilo que tradicionalmente se tem feito na sala de aula. Faltava, para que as mudanças se concretizassem, aquele *estar juntos*, estabelecer metas comuns, planejar algo que pudesse mudar o sentido das relações professor-aluno.

Não podemos, no entanto, deixar de reconhecer também que não é só o esforço de um grupo de professores inquietos e que buscam alternativas para lidar com as dificuldades do cotidiano escolar o suficiente para mudar a realidade da escola noturna. A reivindicação de um ensino de qualidade teria que iniciar com melhores salários e melhores condições de trabalho na escola, incluindo desde o material básico até os recursos da nova tecnologia educativa. No entanto, no campo dos impasses que estão colocados para a educação brasileira, a escola noturna ocupa um lugar *noturno*.

Por outro lado, a partir do que observamos, podemos dizer que, apesar de todas as dificuldades encontradas pelos/as docentes, é importante ressaltar - como nos ajuda a pensar Giroux (2003) - os efeitos desse currículo escolar que vimos acontecer e que apresentava uma variedade de possibilidades para os estudantes. Ou seja, diversas oportunidades foram apresentadas aos alunos e alunas da Escola do Bairro, que se envolveram com diferentes situações de aprendizagem e convivência.

Referências

ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema Nacional de Educação Básica: nó da avaliação? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n. 80, p. 253-74, set., 2002.

APPLE, Michael W. *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora, 1999.

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999, p. 131- 163.

FREIRE, Pauulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. S. Paulo: Editora Paz e Terra, 1994.

GIROUX, Henry A. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, ANTONIO. *Vidas de professores*. Porto: Editora Porto, 1992, p. 31-61.

MACEDO, Elizabeth. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, Aalice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez Editora, 2006, p.159-186.

RIO DE JANEIRO. Decreto n.º 25.959, de 12/01/2000. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro* de 13/01/2000, p. 1-2, 2000.

YOUNG, Michael F.D. *O currículo do futuro: da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas/SP: Papirus, 2000.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Maria de Lourdes Rangel Tura
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ UERJ. Doutora em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ

Maria Inês Marcondes
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Doutora em Ciências Humanas/Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio.

Recebido em 22/08/2008
Aceito para publicação em 30/08/2008