

A ESPECIFICIDADE DOS SABERES DOS PROFESSORES DA EJA

Esmeraldina Maria dos Santos
Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
Painel
Cultura e Processos Educacionais

Este trabalho tem como objetivo apresentar parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida com oito professores em cinco escolas da RME de Goiânia, 2007. Intitulada: “Os saberes dos professores do ensino fundamental da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos” teve como objeto de estudo os saberes que permeiam as práticas dos professores do segundo segmento de Eaja. Tal pesquisa, do tipo qualitativa, utilizou entrevistas e anotações de campo. Este texto analisa a questão da especificidade fundamentado em Ribeiro (1999); Lopes (2006) e outros. Indagou-se: há um saber específico dos professores que atuam na educação de jovens e adultos? Que saberes foram introduzidos a partir da Base Curricular Paritária? Na busca de atender as especificidades da EJA, alguns professores trabalham o conhecimento de acordo com as faixas etárias dos alunos, outros, a integração entre os saberes sistematizados e os saberes ligados às suas experiências e outros, a superficialidade do conhecimento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Saberes; Professores

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar parte dos resultados de uma pesquisa de campo, desenvolvida com oito professores do segundo segmento da Eaja da RME de Goiânia, 2007. Intitulada: “Os saberes dos professores do ensino fundamental da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos” teve como objeto de estudo os saberes que permeiam as práticas dos professores do segundo segmento da Eaja. Esta pesquisa utilizou entrevistas e anotações de campo, foi realizada em cinco escolas da RME de Goiânia. Este texto analisa a questão da especificidade da EJA, com base em Ribeiro (1999) e outros. Indagou-se: há um saber específico dos professores que atuam na educação de jovens e adultos. E se existe, de que saber se trata? Que saberes foram introduzidos a partir da Base Curricular Paritária?

Os debates acerca da formação de professores têm contribuído com a idéia, quase generalizada, da necessidade de uma formação específica para atuar na EJA. Essa idéia tem sua origem em fins da década de 1950 e início dos anos de 1960. Segundo Paiva (1987, p. 210), o II Congresso de Educação de Adolescentes e Adultos, realizado em 1958, trazia preocupação com os métodos de alfabetização, o que demonstra a necessidade de tomar a EJA na sua singularidade.

Reconhecer as especificidades da formação dos professores e dos alunos adolescentes, jovens e adultos tem uma longa história e tem sido objeto de estudos de vários autores. Investigar essa especificidade na visão dos professores do segundo

segmento de EJA tornou-se um desafio instigante, já que o trabalho nesse segmento conta com poucos estudos e muitos desafios.

O segundo segmento da Eaja na RME de Goiânia

As políticas públicas educacionais brasileiras para a EJA caracterizam-se pela descontinuidade. Essas políticas, elaboradas pelo governo federal, são usadas pelos poderes estaduais e locais para orientar a prática educativa dessa modalidade, sem, todavia, ser submetida a qualquer crivo crítico. Em Goiás, essa situação não tem sido diferente. Machado (2001a) argumenta que a aceitação de tais programas se explica menos pela preocupação do governo estadual com a EJA e mais por eles responderem aos interesses políticos financeiros do Estado em relação ao MEC.

No âmbito do município de Goiânia, a preocupação com a modalidade tem início com a organização de uma equipe do ensino noturno (1992) e surgiu em decorrência das inquietações de um grupo de profissionais da educação e não como parte de projeto político-pedagógico mais abrangente (Bites, 1992). Em relação à formação desenvolvida no município Bites declara: “Na área municipal (...), os professores têm realizado neste ano [referindo-se a 1991] cursos a fim de que possam atuar de modo mais eficiente. Esses cursos, (...) têm como preocupação o ensino regular diurno e não o ensino noturno em especial”, (1992, p. 113).

A adoção do Projeto AJA (1993), a formação específica de professores e a pressão para que houvesse uma ponte entre primeira a quarta série e quinta a oitava série constituíram o contexto para as mudanças direcionadas ao ensino do segundo segmento da EJA na RME de Goiânia, resultando na adoção da Base Curricular Paritária (BCP). Por meio dela, foi instituída uma nova concepção de conhecimento que, por sua vez, passou a exigir outra maneira de o professor lidar com o conhecimento a ser veiculado e apropriado pelos alunos da Eaja, na escola.

A Base Curricular Paritária, fundamentada nos princípios do Projeto AJA, e de paridade das disciplinas, adotada em toda rede em 2000, tinha como grande desafio sua implementação, por implicar não só aumento de verbas na sua operacionalização, mas, sobretudo, a exigência de formar o professor para trabalhar o conhecimento de forma interdisciplinar (Gomes, 2006).

O ano de 2001 foi marcado pela retomada das discussões coletivas, em plenárias regionais realizadas nas escolas. No tocante à Eaja, o debate central girava em torno dos encaminhamentos relativos ao suporte teórico exigido para a introdução da BCP, especialmente no que dizia respeito ao trabalho interdisciplinar. No entender de Gomes (2006), trabalhar

interdisciplinarmente e sob uma base curricular paritária exigia dos professores uma reelaboração de concepções consolidadas acerca, inicialmente, do currículo, e, conseqüentemente, da avaliação. E este [era] o desafio (...) [posto] e que [tinha] se tornado, desde então, o tema de discussões e buscas de procedimentos e alternativas que [correspondessem] às necessidades daí advindas (GOMES, 2006, p. 46).

Percebeu-se que, ao trabalhar o conhecimento em uma concepção interdisciplinar, criavam-se, simultaneamente, possibilidades de romper com a abordagem curricular pré-estabelecida e inauguravam-se outras maneiras de compreender o conhecimento, com base em sua relação com a realidade, de forma

que adquiram significado para os educandos, além de ajudá-los na compreensão do mundo.

Os sujeitos desta pesquisa quando perguntados se a instituição da BCP provocara mudanças na organização do trabalho na escola, seis responderam afirmativamente e três se pronunciaram:

- Houve valorização de todas as disciplinas (...) Eu acho que após a Base, houve possibilidades de maior socialização, integração (Professor 1, 2006, p. 7).
- Há meu ver a maior mudança foi em relação ao tempo, se se quiser é possível estudar, trocar idéias com professores das outras áreas, o tempo é igual para todos (Professora 2, 2006, p. 7).
- Os professores ficaram com número de aulas iguais, alguns se sentiram prejudicados, outros beneficiados foi difícil essa adaptação. A base tem uma tendência a forçar os professores a integrar-se, porque senão algumas disciplinas ficam a desejar (Professor 6, 2006, p. 7).

O conhecimento fracionado que prioriza determinadas disciplinas em detrimento de outras, associado ao trabalho individualizado, dificulta a possibilidade de os professores enxergarem a totalidade do processo da formação humana, pois os impede de perceber a totalidade do social, do conhecimento, da cultura. A Base Curricular Paritária assegura de certa forma, condições de ser desenvolvida outra cultura escolar e profissional na Eaja. Algumas declarações nessa direção podem ser apontadas nas falas dos sujeitos. A *valorização das disciplinas de forma igualitária*, no conjunto foi bem recebida pelos professores, mesmo pelos de áreas consideradas mais prejudicadas (Matemática, Português e Ciências). Outro ponto apresentado pelos sujeitos relaciona-se ao *trabalho coletivo*. Reconhece-se que a Base *força* os professores a trabalharem os conhecimentos de maneira integrada, concebendo o educando na sua totalidade, sem prejuízo para ele. Pode-se inferir desses depoimentos que a BCP possibilita *momentos de formação profissional*, como na fala da Professora 2, “se se quiser é possível estudar, trocar idéias com os professores de outras áreas, o tempo é igual para todos”. Foi pensando na qualidade da aprendizagem do aluno da Eaja que se implementou a BCP, pois ela permite que se experimentem iniciativas avançadas. Deve-se destacar que os profissionais que trabalham com a Eaja dispõem em sua carga horária, de quatro horas semanais para dedicarem-se à sua formação, o que lhes garante momentos de estudos durante a semana, possibilitando-lhes discutir, planejar as atividades, projetos e aulas coletivamente, sem prejuízo para o aluno e ou professor. A Professora 3, assim se refere em relação às mudanças ocorridas em suas aulas, após a instituição da Base Curricular Paritária:

Eu considero que não teve prejuízos para o aluno porque ele vai ler escrever nas outras matérias. Até colaborou e reforçou a aplicação do que se estuda em português, em outros conteúdos. Eu achei que dividiu a responsabilidade da leitura e escrita com os outros professores, pois eles passaram a cobrar o que antes só eu cobrava (Professora 3, 2006, p. 16).

Embora o Professor 5 manifestasse desapontamento com a diminuição da sua carga horária, não deixa de reconhecer o direito do aluno ao acesso a todos os saberes essenciais para a formação do educando:

Trouxe mudanças porque eu tive que selecionar o conteúdo. Eu não achei interessante porque tive diminuição da minha carga horária. Por outro lado, deu oportunidade do aluno se identificar com outras coisas. Existem eventos na escola que estimulam o aluno à produção artística, isso é muito importante, eles fazem cada obra espetacular (2006, p. 6).

Há que se reconhecer que a instituição da BCP, como qualquer outra proposta, acarretou momentos de conflitos e tensões entre os profissionais, pois até então, “as cargas horárias hierarquizadas e desiguais legitimavam a hierarquia e a desigualdade nos modos de viver a docência” (Arroyo, 2000, p. 211). A Base humanizou um pouco mais o trabalho do professor em relação à carga horária, e, conseqüentemente, propôs na sua estruturação mudanças na relação professor-aluno, professor-conteúdo, professor-professor, professor-formação, enfim, trouxe uma melhoria no processo educativo. O Professor 1 reconhece a importância de se trabalharem todos os conhecimentos na formação do aluno e assinala o que isso significou para ele:

- A valorização de todas as disciplinas. Principalmente educação física e artes passaram a ter mais importância.(..) na EJA, é muito importante a aula de educação física para a integração e descontração do aluno. Antes parecia que só o professor achava que a disciplina dele tinha valor. Agora, os alunos gostam e com isso valorizou mais. Eu acho que após a base [curricular paritária], houve possibilidade de maior socialização, integração. O aluno precisa de artes, de educação física, de todas as disciplinas para [ampliar suas] observações das coisas lá fora (Professor 1, 2006, p. 7).

Está explícito nas falas dos professores que a BCP propiciou ao professor desenvolver seu trabalho de forma coletiva, de buscar uma relação dialética entre a realidade mais próxima e o contexto ampliado, contribuindo para a interação entre os sujeitos. “Uma atitude interdisciplinar estabelece uma nova relação entre o currículo, conteúdos e realidade”, assinala o documento de Porto Alegre. (1996, p. 36).

A interdisciplinaridade tem sido um ponto de tensão na proposta da rede municipal, por tratar-se, ao mesmo tempo, de estabelecer rupturas com o instituído e de reelaborações de concepções, conceitos e práticas necessárias à compreensão teórica/prática da Proposta. Um dos entrevistados, quando interrogado a respeito da interdisciplinaridade, respondeu:

- Há paridade de aulas para existir uma integração. A interdisciplinaridade deveria acontecer, mas nem sempre acontece, porque exige um planejamento direcionado, mais aprofundado, com o apoio da SME ajudando quem não tem experiência. Não temos esse apoio, nem por parte das coordenações da escola (coordenadora e diretora) (Professor 6, 2006, p. 6-7).

A crítica do professor assenta-se na falta de suporte teórico da SME para a implementação da Proposta. Os limites apontados pelos professores são partes de um processo que exige diálogo permanente entre questões epistemológicas e metodológicas.

É, pois, nesse contexto marcado por contradições, que foi buscada a configuração dos saberes dos docentes que fazem a Eaja. Nesse sentido, o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade dos conhecimentos, aspectos introduzidos na RME a partir da Base Curricular Paritária, podem ser compreendidos como especificidades dos saberes dos professores de Eaja da SME de Goiânia.

A especificidade dos saberes dos professores da Eaja

Nos estudos e reflexões que vêm ocorrendo nos diferentes espaços em que a educação de adolescentes, de jovens e de adultos é discutida, aparece, de maneira clara ou implícita, a idéia já quase generalizada de que existe um saber específico que precisa ser apropriado pelo professor que atua com a EJA. Sem o domínio desse saber, argumentam os defensores dessa idéia, fica uma lacuna na formação docente com sérias conseqüências para o aluno. A esse respeito, podem-se explicitar pelo menos duas questões: há, de fato, um saber específico a ser ensinado e apropriado pelo professor de EJA? De que trata esse saber específico?

A questão da especificidade na formação está ligada à luta pelo reconhecimento da EJA como campo específico de saber e essa luta não é nova (Ribeiro, 1999). Segundo Ribeiro (1999), o desafio atual consiste na realização de pesquisas direcionadas às experiências de alternativas pedagógicas diversas, que possam contribuir para a constituição teórica desse campo pedagógico específico. Tais experiências seguem, de certa forma, as orientações embasadas na trajetória da EJA, entendida mais como suplência do que seriação.

Os estudos de Jóia et al, (*apud* RIBEIRO, 1999) sobre tendências curriculares da suplência identificam três idéias-força que instigaram o desejo de construir a identidade da EJA. A construção pedagógica nesse campo tem sido orientada com base nessas idéias-força, variando conforme as experiências. Uma delas parte do princípio do reconhecimento dos jovens e adultos a que essa educação se destina, aos componentes das classes subalternas. Nesse sentido, ressalta-se a educação como prática política, visando, portanto, ao engajamento dos grupos subalternos nas ações que busquem o fim das desigualdades sociais (RIBEIRO, 1999). Essa idéia alimentou a educação popular inspirada nas reflexões de Freire, segundo as quais se deve dar “especial atenção à transformação de valores e atitudes dos educandos e à assunção de posturas críticas e participativas diante da realidade social” (RIBEIRO, 1999, p. 192). Assim, passou-se a valorizar conteúdos ligados diretamente às condições de vida e de trabalho dos educandos.

A outra idéia que busca contribuir para formar a identidade da EJA consiste em privilegiar as necessidades de “aprendizagem dos jovens e adultos, principalmente aquelas relacionadas à sua inserção no mercado de trabalho, para o exercício da cidadania, para a promoção da qualidade de vida e do convívio na comunidade e na família” (RIBEIRO, 1999, p.191). Prioriza-se, portanto, a educação voltada para as necessidades imediatas do mercado de trabalho. Para Ribeiro (1999), essa questão carece de pesquisas, de modo a identificar os saberes que responderiam às exigências dos contextos de trabalho dos alunos. No entendimento da autora, “a

orientação do ensino para exigências do mundo do trabalho ou qualquer outro contexto específico de vivência não deve implicar a renúncia ao distanciamento crítico em relação à realidade imediata” (RIBEIRO, 1999, p. 191). A preocupação em lidar com o conhecimento e o mundo do trabalho aparece na fala da Professora 1 (2006 p. 10): “eu tenho aluno que quer saber coisas que vão ao encontro da necessidade imediata que ele tem, no trabalho” ela completa: “no geral o aluno do noturno está preocupado só com o mercado de trabalho”. Ressalta que o professor da Eaja “precisa de um conhecimento teórico sobre a prática para completar a prática” (p. 9).

A terceira idéia diz respeito à “especificidade do modo de aprender de jovens e adultos” (RIBEIRO, 1999, p. 191). Ela se fundamenta na argumentação de que os jovens e adultos possuem concepções e conceitos mais elevados do que os das crianças sobre o mundo e que tal situação lhes possibilitam ter maior compreensão da realidade natural e social. Considerar as características cognitivas desses alunos, bem como as possibilidades de integração dos saberes adquiridos em sua experiência de vida e os conhecimentos socialmente construídos é de fundamental importância para a construção da identidade da EJA (RIBEIRO, 1999). Essa mesma autora afirma ser esse um dos maiores desafios da formação dos professores, pois a integração demanda alto grau de “compreensão da estrutura dos conteúdos escolares e dos procedimentos mentais de que lançam mão o jovem e o adulto para resolver problemas práticos do cotidiano, e [para] explicar os fenômenos que os rodeiam” (Schliemann e Craher *apud* RIBEIRO, 1999, p. 1994). A preocupação com os procedimentos mentais de aprendizagem do aluno adulto aparece na fala de uma das entrevistadas, ao responder sobre onde e como havia adquirido os conhecimentos que utilizava para trabalhar com a Eaja:

nos cursos, nas leituras, estudando muito. Tem pouca opção, pois há várias obras sobre a aprendizagem da criança, do adolescente. Já dos adultos, nada. Quando a gente vai aos seminários, aos encontros e congressos, sempre estão discutindo a aprendizagem da criança e do adolescente. Do adulto, não. Penso que a psicologia pode dar uma grande contribuição. A formação do professor deve passar a explicar como que se dá a aprendizagem do adulto, a dinâmica de trabalhar com esse adulto. O processo de aprendizagem é diferente exatamente por que os objetivos são outros. As atenções deles estão voltadas para outras situações, outros interesses, para a questão emergencial. É questão de sobrevivência. Falta formação nessa área para o professor (Professora 3, 2006, p. 4-5).

Ribeiro (1999) mostra que a maioria das propostas pedagógicas tem sido fundamentada pela psicologia do desenvolvimento infantil e, portanto, são inadequadas para a Eaja, aponta a necessidade

de amadurecimento de uma psicologia dos adultos, tanto no que se refere à dimensão cognitiva quanto motivacional; [isso] seria fundamental para superar a concepção de que o desenvolvimento é algo que ocorre apenas durante (...) a [infância, e adolescência], fazendo parecer irrelevantes as características específicas de outras fases da vida, e os efeitos que a aprendizagem pode produzir também durante a idade adulta (RIBEIRO, 1999, p. 194).

A importância de se buscar uma formação sólida não está na ingenuidade de pensar que ela dará conta, de imediato, da solução de todas as dificuldades e impasses

que possam emergir da prática, mas que ela amplie a capacidade de pensar sobre essas dificuldades e impasses e de encontrar o melhor caminho para superá-los.

Retomando as idéias-força que tem norteado o caminho da demarcação do campo da EJA como específico, pode-se dizer que a rede municipal de ensino toma como base duas idéias. Uma propõe uma educação voltada para as necessidades do trabalho no mundo contemporâneo; e outra, uma educação que considere a especificidade do campo cognitivo dos adolescentes, jovens e adultos. É possível identificar na Base Curricular Paritária a presença dessas idéias-força:

A educação de adolescentes, jovens e adultos tem especificidades que requerem um atendimento diferenciado, garantindo-lhes o acesso à educação fundamental em horário compatível com o educando/a trabalhador/a, carga horária e currículo voltado à sua realidade, bem como flexibilidade na frequência, matrícula e avanço a qualquer momento do ano letivo (*sic*) (Goiânia, SME, 2005, p. 11).

Dentre as especificidades que a Professora 3 afirma estarem contempladas nas aulas constam não só a prioridade de se prepararem os jovens para o mercado de trabalho, mas também a formação geral dos educandos. A professora respondeu:

seleciono os conteúdos conforme a necessidade da turma; direciono [essa seleção] mais na perspectiva dos jovens, por acreditar neles, por entender que os jovens estão iniciando agora, têm toda uma vida pela frente. Por isso tem conteúdo que não é de interesse dos adultos, mas que são importantes para os jovens, porque vejo perceptivas para eles, como concurso, vestibular... Já para os adultos, tem conteúdo que não tem significado, como é o caso de alunos que eu tenho de 65, 57, e 70 anos e já aposentados. Penso muito nessas diferenças, nas necessidades da sala, antes mesmo de levar em conta a realidade social deles, pois se você for levar em conta só a realidade social fica difícil (...). Os adolescentes precisam ler pelo menos um clássico... Senão, ao invés de incluir, excluo. Já os adultos não têm perspectivas nem do ensino médio... Na Eaja, é complicado, porque as pessoas [referindo-se aos profissionais da SME] falam que têm que trabalhar de acordo com a realidade deles. É preciso que se pense, também, que existe a realidade deles e, a realidade que exige deles o conhecimento, ou seja, existe a realidade do indivíduo e a realidade na qual eles atuam e precisam atuar. Os meus alunos gostam demais quando levo textos ligados às questões sertaneja e rural, porque eles remetem os adultos ao tempo deles, e os adolescentes ao tempo dos pais. Mas não posso esquecer da questão urbana, emergencial, que é necessária para eles. Assim como não posso esquecer a questão das normas da língua, que os instrumentalizam... Não dá para negar. Parto do interesse e das necessidades deles (...) (Professora 3, 2006, p. 12-13); grifos da pesquisadora.

Muitas reflexões podem ser feitas com base no relato da Professora 3. É possível perceber a existência dos desafios que a prática pedagógica impõe aos sujeitos que atuam nessa modalidade. Esses desafios, contudo, não são suficientes para minar as dificuldades relativas à diferença das faixas etárias dos alunos, o que por sua vez, dá origem a interesses e necessidades também distintas e variadas.

É possível identificar na fala da referida professora um choque entre as orientações da SME - “somente trabalhar com a realidade dos alunos” e as necessidades que ela vislumbra como dos seus alunos. Guiada pela concepção de

jovem, a professora seleciona os conteúdos para atender aos mais jovens e com eles prioriza o que ela entende ser as necessidades de trabalho de seus alunos mais jovens, acreditando na capacidade desses, nos seus interesses, por eles terem “toda uma vida pela frente”.

Planejar a formação dos alunos na educação básica é requer ultrapassar a visão estreita da educação voltada para o mercado de trabalho. A apropriação de conhecimentos historicamente construídos e contextualizados conduz à ampliação, organização das idéias para agir no mundo do trabalho, da cultura, do saber, da vida pessoal, social e na compreensão das idéias advindas do senso comum.

No relato da Professora 3, a preocupação em selecionar conteúdos para suas aulas, tendo como parâmetro as necessidades imediatas de seus alunos mais jovens em relação com o mundo do trabalho, sem contudo se esquecer de conteúdos socialmente construídos, como a formação geral e como direito dos sujeitos inseridos na sociedade em que vivem. Segundo Ribeiro (1999) “a educação de jovens e adultos obriga os educadores a focalizar sua ação pedagógica no presente, enfrentando de forma mais radical a problemática envolvida na combinação entre formação geral e profissional...” (p. 194). Os conteúdos não podem ser meramente assimilados, eles devem ser apropriados como possibilidade de reflexão sobre o próprio modo de vida social. Cury (2004) afirma que criar oportunidades para que os jovens e adultos conheçam o mundo e ajam sobre ele com consciência crítica e efetividade exige a incorporação dos conhecimentos sistematizados, pois eles são significativos para que as pessoas possam se posicionar ante a sociedade e o mundo em que vivem.

A preocupação da Professora 3 com o ensino da literatura, da língua assinala a importância desses saberes na formação humana. O domínio da comunicação e expressão é um direito do sujeito, é condição e garantia do exercício da cidadania. Criar, portanto, condições objetivas para que todos os segmentos das camadas subalternas possam gozar desse direito é um dever do Estado e um direito do aluno. O domínio da comunicação e da expressão pode contribuir ainda para que o aluno da Eaja leia o mundo, mas o faça crivando criticamente essa leitura.

Perceber às demandas dos educandos da EJA exige muita atenção do professor no planejamento de seu curso e das suas aulas. No caso da Professora-3, as *especificidades etárias* dos seus alunos conduziram-na a selecionar os conhecimentos (conteúdos) que ela deveria trabalhar em suas aulas: “no meu plano minha primeira preocupação é se a atividade por mim proposta vai atingir mais os jovens ou aos adultos. A partir daí elaboro as atividades para os alunos” (Professora 3, 2006, p. 12). Nogueira (2004) afirma ser a especificidade etária um dos pontos de tensão da modalidade, impedindo, até mesmo, o desenvolvimento da EJA e o da identidade do professor. Segundo ela, o trabalho com a EJA “exige que o professor esteja especificamente capacitado, porque sua clientela tem características próprias, tanto no que diz respeito às experiências prévias quanto no pertinente à realidade em que seus componentes estão inseridos no momento que decidem voltar à escola” (p. 16).

Parreiras (2001) alerta que os professores devem estar atentos às especificidades dos alunos da EJA, denominando-as “especificidades etárias e sócio-culturais” (p. 1). Mostra que essa “fase de vida dos alunos exige da EJA demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado, práticas adequadas de trabalho, representações também distintas acerca da idade cronológica, como tempo de formação” (p. 2). Salienta ainda, “na EJA os alunos encontram-se em diferentes estágios de desenvolvimento humano: adolescência, juventude e idade

adulta” (p. 3). E acrescenta que todas as fases da vida estão articuladas ao tempo, em suas diversas abordagens; cronológico, psicológico e tempo social. Essa relação deve ser considerada no processo ensino aprendizagem dos sujeitos em questão, até porque as diferenças etárias representam momentos de construção diferentes no âmbito da cultura, dos interesses, de interação, das atividades desenvolvidas em sala, dos conteúdos e dos processos de aprendizagem.

A aproximação social entre alunos jovens e adultos não significa afirmar que ela anule “as demandas próprias da fase de vida jovem e da fase de vida adulta” (Parreiras, 2001 p.13). Essas considerações a respeito dos alunos jovens e adultos, o planejamento a partir da realidade do aluno, pode contribuir no seu processo ensino-aprendizagem, sem que privilegiem uma ou outra faixa etária.

Os sujeitos desta pesquisa alegam priorizar em seus planejamentos o que eles julgam necessidades específicas dos alunos da Eaja:

- a gente tenta se cercar um pouco dos princípios norteadores¹, *porque que o cotidiano fica por conta de cada um*, dentro de sua área específica. Tento trabalhar pelo menos os princípios do *que a gente acha ou entende* baseado em estudos da nossa realidade (Professor 8, 2006, p. 9).

Outro professor respondeu à questão afirmando que considera como específico, o aligeiramento dos conteúdos: “as informações básicas que nós passamos em ciências são *o não aprofundamento do conteúdo*. *Ele é trabalhado de maneira superficial*. Fazemos seleção dos conteúdos que tem ligação com a EJA” (Professor 6, 2006, p. 5; grifos da pesquisadora).

É importante selecionar os conteúdos, tendo como meta a realidade dos alunos e a formação do sujeito. É importante trabalhar esses conteúdos de forma viva e historicizada, para que o aluno possa deles se apropriar e usá-los como instrumentos de análise da realidade social em que vive e trabalha, com o fim de criticá-la e de contribuir para a sua superação. No entanto, não é menos verdadeiro que realizar essa tarefa de modo superficial não contribui para a formação do aluno.

Lopes (2006) afirma que “a ausência de preparo para atuar na referida realidade permite encontrarmos, comumente, professores que caracterizam o trabalho na EJA, no âmbito do senso comum, como satisfação pessoal, vocação e outros adjetivos” (11;14).

“Conhecer o aluno da Eaja” foi apontado pelos entrevistados como sendo o saber mais importante do professor dessa modalidade. O que é conhecer o aluno, quais as mediações precisam ser elaboradas? Um dos sujeitos resumiu o entendimento da maioria dos entrevistados sobre os saberes específicos que o professor da Eaja deve possuir:

capacidade de motivar o aluno, de tornar as aulas interessantes, de trabalhar conteúdos que têm ligação prática com a vida deles. Ele precisa fazer um diagnóstico dos alunos para ver suas reais necessidades, não passando conteúdos que não tenham aplicação prática, que não vão somar no dia-a-dia desse aluno. O professor precisa trabalhar a necessidade da própria subsistência do aluno, como orientá-lo para o mercado de trabalho, ou seja, trabalhar conteúdos que o façam cuidar do corpo, da saúde (Professor 5, 2006, p. 3).

¹ Os princípios que norteiam a Proposta Político-Pedagógica da Eaja da SME são: “a cidadania, a identidade, a aprendizagem, a linguagem e o trabalho coletivo, que visam garantir uma prática educativa dialógica para a Eaja” (Goiânia, SME, 2005, p. 11).

Possibilitar ao aluno apropriar-se dos conhecimentos socialmente construídos de forma crítica, histórica e viva é, no mínimo, oferece-lhe instrumentos de compreensão da realidade, é contribuir para que esse aluno, ao apropriar-se da sua cultura, crie possibilidades de superá-la. Essa discussão leva a uma pergunta: será que a especificidade exigida pela EJA pode estar no conhecimento do aluno dessa modalidade, ou seja, no conhecimento de sua condição social para, então, com base nesse conhecimento, buscar superar a condição em que ele se encontra? Se a resposta for afirmativa, como o professor pode conhecer o aluno, apreender a realidade concreta de sua vida de excluído e oprimido, sem cair nas armadilhas do senso comum?

Considerações finais

A discussão sobre a especificidade da EJA ainda carece de reflexões, pois ainda não se chegou a um consenso sobre o que ela deva ser.

Em que pese esse entendimento sobre a falta de consenso a respeito da especificidade da EJA (Quais conhecimentos devem ser apropriados? Por que esses conhecimentos e não outros? Para que servem? Como ensiná-los?). Os sujeitos investigados apontam como vêm buscando contemplá-los na prática. Alguns trabalham levando em conta as especificidades etárias, outros, a integração entre os conhecimentos apropriados pelos alunos em suas experiências de vida e os conhecimentos ligados às suas condições de trabalho, outros, a superficialidade do conhecimento. De modo geral, é evidente nos relatos, a falta de fundamentação teórica da questão por parte dos educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes 2000.
- BITES, Maria Francisca de S. C. *Ensino noturno em Goiânia: um diagnóstico*. 1998 Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Por uma nova educação de jovens e adultos*. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boleyins2004/eja/index.htm>>. Acesso em: 2 set. 2007.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação (SME). *Proposta político-pedagógica para o ensino fundamental de adolescentes, jovens e adultos: período noturno*. Goiânia: SME, 2005.
- _____. Programa de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Peaja) *Apresentação*. Goiânia: SME, [1998].
- GOMES, Dinorá de Castro. O caso da Escola Municipal Flor do Cerrado: uma experiência de educação de adolescentes jovens e adultos em Goiânia. 2006 Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.
- LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. A especificidade do trabalho do professor de educação de jovens e adultos. GT 18. 24ª Reunião Anual, 2006. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br>>. Acesso em: 24 nov. 2006, p.1-18.
- MACHADO, Maria Margarida. *A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990*. 2001a, Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo.

_____. Especificidades da formação de professores para ensinar jovens e adultos. In: LISITA, Verbena Moreira S. S; PEIXOTO, Adão José. *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Alternativa. 2001b.

NOGUEIRA, Renata de Menezes. *Reflexões sobre a política de formação em Guarulhos: com a palavra os professores de EJA*. São Paulo: PUC, 2004. Dissertação (Mestrado).

PARREIRAS, Patrícia Conceição. *Jovens e adultos em processo de escolarização: especificidades etárias e sócio-culturais*. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br>> 29ª Reunião Anual, 2001. Acesso em: 24 nov. 2006.

Secretaria Municipal de Educação (Smed). *Cadernos pedagógicos*. n. 9. Porto Alegre, Smed, 1996.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*. Campinas: ano 20, n. 68, dez. 1999, p. 184-201.

RODRIGUES, Neidson. *Lições do príncipe e outras lições*. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1987.